



# Literatura: teoría, historia, crítica

VOL. 23, N.º 2, JULIO-DICIEMBRE 2021

ISSN (impreso): 0123-5931 – (en línea): 2256-5450

doi: <http://dx.doi.org/10.15446/lthc>

Revista semestral del Departamento de Literatura

[www.literaturathc.unal.edu.co](http://www.literaturathc.unal.edu.co)

Correo electrónico: [revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)

© Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

## Editora

Ángela Inés Robledo Palomeque  
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

## Editoras invitadas

Carmen Elisa Acosta y Alejandra Jaramillo  
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

## Comité asesor interno

Universidad Nacional de Colombia: Patricia Trujillo Montón, Diana Diaconu, Patricia Simonson, Iván Padilla Chasing, William Díaz Villarreal, Laura Almandós, Alejandra Jaramillo, Jorge Rojas Otalora, Enrique Rodríguez, Carmen Elisa Acosta, Víctor Viviescas, Diógenes Fajardo Valenzuela, María del Rosario Aguilar, Anastasia Belousova.

## Comité editorial

David Jiménez Panesso (Universidad Nacional de Colombia), Bernardo Subercaseaux (Universidad de Chile), Fabio Jurado (Universidad Nacional de Colombia), Cristo Figueroa (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia), Luz Mary Giraldo (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia), Liliana Ramírez (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia), Francia Goenaga (Universidad de los Andes, Colombia), María Cándida Ferreira (Universidad de los Andes, Colombia), David Konstan (New York University, Estados Unidos), Francisca Noguero (Universidad de Salamanca, España), Susana Seguin (Université Paul-Valéry Montpellier III, Francia), Pablo Valdivia (Europa-Universität Viadrina, Alemania).

## Comité científico

Beatriz González Stephan (Rice University, Estados Unidos), Martha Luana Canfield (Università degli Studi di Firenze, Italia), Françoise Perus Cointet (Universidad Nacional Autónoma de México), Fabio Akcelrud Durão (Universidade Estadual de Campinas, Brasil), Gema Areta Marigó (Universidad de Sevilla, España), Eric Culhed (Uppsala Universitet, Suecia), Nieves Baranda Leturio (UNED, España) Beatriz Ferrús Antón (Universitat Autònoma de Barcelona, España).

## Editores asociados

Hugo Hernán Ramírez Sierra (Universidad de los Andes, Colombia), Juan Zapata (Université Charles de Gaulle, Lille 3, Francia), Francy Moreno (Universidad del Atlántico, Colombia), Juan Manuel Ruiz Jiménez (Universidad del Norte, Colombia), Eugenia Varela (Universidad de la Salle, Colombia), Amor Hernández (Cilha-Universidad Nacional de Cuyo, Argentina), Norma Stella Donato Rodríguez (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia), Jimena Gamba Corradine (Universidad Autónoma de Barcelona, España), David Leonardo Espitia Ortiz (Instituto Caro y Cuervo y Universidad Nacional de Colombia, Bogotá), José Francisco Sánchez Osorio (Université Toulouse-Jean Jaurès, Francia), Camilo Castillo Rojo (University of British Columbia, Canadá), Mario Alejandro Molano Vega (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia), Alexander Caro Villanueva (Universidad de los Andes, Colombia), Ana Cecilia Calle (University of Texas at Austin, Estados Unidos), Jaime Andrés Báez (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia), Camilo González (Universidad de la Salle, Colombia), Jaime Palacios (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá), Iván Jiménez (University Paris-Est Créteil, UPEC, Francia), Lina Cuéllar (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia), Camilo Bogoya (Université d'Artois, Francia), Byron Vélez (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil).

## Asistentes editoriales

Nicolás Sepúlveda Perdomo (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá), Tatiana Bedoya (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá), Natalia Molina (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá).

\*\*\*

## Rectora de la Universidad Nacional de Colombia

Dolly Montoya

## Vicerrector de sede Bogotá

Jaime Franky Rodríguez

## Decano de la Facultad de Ciencias Humanas

Carlos Guillermo Páramo Bonilla

## Vicedecano Académico

Víctor Viviescas Monsalve

## Vicedecana de Investigación y Extensión

Nubia Ruiz Ruiz

## Directora del Departamento de Literatura

Laura Victoria Almandós Mora



CENTRO EDITORIAL  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
Ciudad Universitaria, ed. 205  
Tel. 3165000 ext. 16208  
Bogotá, D. C.

Director de Centro Editorial: Rubén Darío Flórez Arcila  
Diseño de carátula: Andrés Marquinez C.  
Coordinación editorial: Catalina Arias y Julián Morales  
Coordinación gráfica: Juan Carlos Villamil N.  
Diagramación: Yully P. Cortés H.  
Corrección de estilo: Pablo Castro  
Corrección de estilo al inglés: Julián Morales  
Corrección de estilo al portugués: Catalina Arias  
Impresión: Xpress Estudio Gráfico y Digital SAS

# Literatura: teoría, historia, crítica

está indexada en

## Índices



Scopus



Emerging Sources  
Citation Index



SciELO Citation Index  
(Scientific Electronic Library  
Online)



SciELO Colombia  
(Scientific Electronic Library  
Online)

## Bases bibliográficas



Revistas Científicas de América Latina  
y el Caribe, España y Portugal  
Redalyc



MLA  
(Modern Language Association)



Linguistics & Language Behavior  
Abstracts  
(LLBA)



Academic  
Search Premier



REDIB  
(Red Iberoamericana de Innovación  
y Conocimiento Científico)



CLASE  
(Universidad Nacional  
Autónoma de México)

## Otros sistemas y directorios



Directory of Open Access Journals  
DOAJ



DIALNET  
(Universidad de la Rioja)



ROAD  
(Directory of Open Access  
Scholarly Resources)



Latindex



Google Scholar

---

**Contacto**  
Universidad Nacional de Colombia  
Código postal: 11321, 11311.  
Carrera 30 n.º 45-03, Bogotá, D. C.  
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Literatura  
Edificio Manuel Ancizar, of. 3055  
Tel: (57-1) 3165229 Fax: (57-1) 3165229  
Correo electrónico: [revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)  
Página web: [www.literaturathc.unal.edu.co](http://www.literaturathc.unal.edu.co)

**Distribución y venta**  
*UN La Librería, Bogotá*  
Plazoleta de Las Nieves  
Calle 20 n.º 7-15  
Tel. 3165000 ext. 17639  
~  
*Ciudad Universitaria*  
Auditorio León de Greiff, piso 1  
Tel.: 316 5000, ext. 20040  
[www.unalibreria.unal.edu.co](http://www.unalibreria.unal.edu.co) / [libreriaun\\_bog@unal.edu.co](mailto:libreriaun_bog@unal.edu.co)  
Edificio Orlando Fals Borda (205)  
Edificio de Posgrados de Ciencias Humanas  
Rogelio Salmona (225)  
~  
*La Librería de la U*  
[www.lalibreriadelaun.com](http://www.lalibreriadelaun.com)

---

El contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons de “reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas”, Colombia 4.0, que puede consultarse en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**Contenido**

*Contents*

*Conteúdo*

**11 · Presentación – Literatura infantil y juvenil: horizontes de  
producción y de lectura, un balance latinoamericano**

Artículos *Articles* *Artigos*

**19 · Los reinos de la infancia: imaginarios del poder dictatorial  
en la poesía chilena para niños durante los años setenta**

*The Kingdoms of Childhood: Imaginaries of Dictatorial  
Power in Chilean Poetry for Children During the 70s*

*Os reinos da infância: imaginários do poder ditatorial  
na poesia infantil chilena dos anos setenta*

CAROLA VESELY AVARIA

Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

ANDREA JEFTANOVIC AVDALOFF

Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

**47 · De *La caridad* al *Almacén de los niños*: representaciones  
heroicas y míticas en las publicaciones periódicas  
colombianas para niños en el siglo XIX**

*From La caridad to Almacén de los niños: Heroic and  
Mythical Representations in Colombian Newspaper  
Publication for Children in the 19th Century*

*Da La caridad à Almacén de los niños: representações heróicas  
e míticas em periódicos infantis colombianos do século XIX*

ELIANA LUCÍA SEPÚLVEDA MONTENEGRO

Universidad del Quindío, Armenia, Colombia

**75 · Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina. Para una breve periodización desde los años sesenta hasta la actualidad**

*Editorial Field and Argentine Children's and Youth Literature.*

*For a Brief Periodization from the Sixties to the Present*

*Campo editorial e literatura infantil e juvenil argentina. Para uma breve periodização dos anos sessenta até o presente*

LAURA RAFAELA GARCÍA

Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina

**109 · “El amor nunca es incorrecto”. El cuento infantil LGBTQ en el Perú: los casos de Verónica Ferrari y Lakita (Blanca Canessa)**

*“Love Never Is Incorrect”. The LGBTQ Children's Tales in Peru.*

*The Cases of Verónica Ferrari and Lakita (Blanca Canessa)*

*“O amor nunca está errado”. A conto infantil LGBTQ no Peru: os casos de Verónica Ferrari e Lakita (Blanca Canessa)*

RICHARD LEONARDO-LOAYZA

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

**141 · Estudio de la magia de los Confines: una breve mirada a la fantasía épica escrita en Latinoamérica**

*The Magic Study of “los Confines”: a Brief Look at*

*Epic Fantasy Written in Latin America*

*Estudo da magia de los Confines: um breve olhar sobre a fantasia épica escrita na América Latina*

MARÍA ALEJANDRA BERNAL MONTOYA

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

LAURA CATALINA RUIZ ORTEGÓN

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

**167 · Literatura infantil y juvenil antiautoritaria en América Latina. Contrastes entre la literatura y la escuela al representar la realidad**

*Anti-Authoritarian Children's and Youth Literature in Latin America.  
Contrasts Between Literature and School When Representing Reality  
Literatura anti-autoritária infantil e juvenil na América Latina.  
Contrastes entre literatura e escola na representação da realidade*

DENISE OCAMPO ALVAREZ

Instituto de Literatura y Lingüística José Antonio  
Portuondo Valdor, La Habana, Cuba

**193 · Narrativas híbridas da literatura infantojuvenil: aproximações com o romance histórico contemporâneo de mediação**

*Narrativas híbridas de la literatura infantil: aproximaciones  
con la novela histórica contemporánea de mediación  
Hybrid Narratives of The Infant-Juvenile Literature: Approximations  
with the Contemporary Historical Novel of Mediation*

GILMEI FRANCISCO FLECK

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, Brasil

MICHELE DE FÁTIMA SANT'ANA

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, Brasil

TATIANE CRISTINA BECHER

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, Brasil

**217 · Literatura infantil: diálogos com as migrações contemporâneas**

*Literatura infantil: diálogos con las migraciones contemporâneas  
Children's literature: conversations with contemporary migrations*

CAROLINE COUTO

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil

BETINA HILLESHEIM

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil

Notas Notes Notas

**247 · Relaciones de dominación en la literatura infantil y juvenil: la posición de la LIJ latinoamericana en el subcampo transnacional**

*Domination Relations in Children's and Youth Literature: the Position of Latin American Children's Literature in the Transnational Subfield*

*Relações de dominação na literatura infanto-juvenil: a posição da literatura infantil latino-americana no subcampo transnacional*

DELIA GUIJARRO ARRIBAS

Université Paris Nanterre, Nanterre, Francia

Entrevistas Interviews Entrevistas

**267 · Presentación – Dossier entrevistas a escritores e ilustradores colombianos**

**269 · Entrevista a Dipacho**

NICOLE BEDOYA RODRÍGUEZ

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**279 · Entrevista a Nobara Hayakawa**

NICOLE BEDOYA RODRÍGUEZ

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**287 · Entrevista a Carlos Riaño**

KAREN GISELLE GONZÁLEZ

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**301 · Entrevista a Diana Castellanos**

KAREN GISELLE GONZÁLEZ

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**317 · Entrevista a Enrique Lara**

LAURA GISELLA RUEDA GARCÍA

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia



**331 · Entrevista a Margarita Londoño**

STEPHANIA BALLÉN VARGAS

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**343 · Entrevista a Óscar Pantoja**

LAURA GISELLA RUEDA GARCÍA

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**353 · Entrevista a Jairo Buitrago**

LINA MARCELA HUANG

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**373 · Entrevista a Luis Darío Bernal**

DIANA DUARTE

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**379 · Entrevista a Amalia Low**

HEIDY JOHANNA LANCHEROS

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**385 · Entrevista a Beatriz Helena Robledo**

NICOLE BEDOYA RODRÍGUEZ

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**399 · Entrevista a Jhon Fitzgerald Torres**

STEPHANIA BALLÉN VARGAS

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Reseñas *Reviews* Resenhas

419 · Córdova, Adolfo, coordinador. *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*

ANGIE CATALINA SÁNCHEZ MAYORGA

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

425 · Aldama, Frederick Luis. *Lantinx Superheroes in Mainstream Comics*

LAURA DANIELA QUINTERO GAMBA

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

435 · Índice acumulativo de artículos publicados en *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 23 del 2021

443 · Convocatoria de la revista *Literatura: teoría, historia, crítica* vol. 25, n.º 1

*Call for Papers* *Literatura: teoría, historia, crítica* vol. 25, n.º 1

*Editat* *Literatura: teoría, historia, crítica* vol. 25, n.º 1

*Appel à contributions* *Literatura: teoría, historia, crítica* vol. 25, n.º 1

451 · Instrucciones para los autores

*Instructions to Authors*

*Instruções aos autores*

*Instructions pour les auteurs*

494 · Anuncios

## Literatura infantil y juvenil: horizontes de producción y de lectura, un balance latinoamericano

**L**A LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (LIJ) en América Latina, particularmente en Colombia, ha crecido y se ha transformado en el presente siglo. Este hecho da continuidad a lo acontecido en la década del noventa del siglo pasado, cuando se había ampliado su participación en los horizontes de lectura, gracias a su fuerte tensión e intervención en el canon de la literatura, al despojarse, en buena medida, del carácter utilitario. Era explícito en las propuestas, desde autores y autoras, ilustradores e ilustradoras, y lectores y lectoras, así como desde las instituciones que formulaban políticas públicas sobre cultura y educación, el cuestionamiento de las tradiciones lectoras y la pregunta sobre la función de la literatura en el deber ser social. En estos dos ámbitos, se activó la función del mercado y su intervención medió tanto la producción como la recepción en la construcción de la identificación de nuevos nichos lectores hacia los cuales se direccionó el interés de las editoriales. El horizonte entre la tradición y el cambio se amplió en múltiples matices en la producción de obras, lo que, sin duda, permitió la proliferación de discursos críticos que estuvieron inscritos en dicho horizonte.

Si bien estos elementos justifican la necesidad de un balance que motiva el presente número de la Revista, adicionalmente las características y la función de la literatura y la crítica expresan redes que se establecen tanto a nivel local, nacional y en el área cultural más amplia latinoamericana. Pensar la LIJ en Latinoamérica permite volver a reflexionar sobre las continuidades y discontinuidades, asincronías y sincronías sobre las cuales se establece, así como sobre la función de la literatura en la consolidación del territorio. A la vez, posibilita, por una parte, un deslinde con las tradiciones europeas y norteamericanas, y, por otra, la observación de la producción literaria, teórica, histórica y crítica como una forma de construcción de pensamiento crítico latinoamericano.

En este sentido, se despliega una serie de problemas desarrollados en los artículos propuestos para la Revista. Estos artículos no solo estudiaron

la extensa tradición de escritura de LIJ, sino también algunos problemas permanentes: la propia noción de literatura infantil, sus tensiones como género literario y género editorial; su materialidad, su relación con el mercado, las particularidades de recepción según las diversas comunidades de interpretación; y su relación con la educación, las políticas públicas y las prácticas de promoción de lectura.

Luego del proceso de selección de los materiales que podían conformar este número de la Revista, se toparán los y las lectores con textos que desarrollan problemas sobre el campo editorial, el establecimiento de la LIJ como un campo literario de gran importancia cultural, y textos que interpretan libros infantiles desde una perspectiva centrada en lo literario para los niños, niñas y jóvenes. Hacemos hincapié en esta idea de lo literario, pues nos parece fundamental encontrar en todos los textos que publicamos en este número una postura contundente que reconozca a los niños, niñas y jóvenes como sujetos capaces de encontrarse con textos literarios, con la experiencia estética de la lectura. Identificamos en la LIJ una expresión que va más allá de los intereses formativos y educativos. En los textos publicados en este número nos encontramos, sin duda, ante académicos que ven la lectura infantil y juvenil y la producción literaria para niños, niñas y jóvenes como un proceso estético de gran valor y una forma de escritura literaria que exige una crítica seria y una mirada investigativa que le otorgue su verdadero lugar de importancia.

Los trabajos que se presentan a continuación corresponden a la selección de un amplio espectro en el que fue evidente la opción por la ubicación de la LIJ en el territorio nacional. Los cuatro primeros artículos se ubican en un período concreto en el que las obras responden a contextos determinados. Por un lado, “Los reinos de la infancia: imaginarios del poder dictatorial en la poesía chilena para niños durante los años setenta” toma como referencia la obra del músico y poeta Sergio Vesely durante su cautiverio en diversos centros de detención de la dictadura militar. A partir de una lectura teórico-crítica, indaga la articulación de imaginarios simbólicos referentes al poder dictatorial transmitidos al público infantil por medio de la metáfora del rey.

En segundo lugar, “*De La caridad al Almacén de los niños: representaciones heroicas y míticas en las publicaciones periódicas colombianas para niños en el siglo XIX*” presenta los resultados de una investigación inicial sobre la prensa colombiana decimonónica y literaria para niños y niñas, que tiene un especial desarrollo a partir de 1870. Aborda dos temas: la discusión frente al concepto

de literatura para niños —a la luz del concepto de infancia— y la descripción de los tipos de héroe protagonistas de la prensa para niños en dicho período.

El tercer artículo, “Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina. Para una breve periodización desde los años sesenta hasta la actualidad”, analiza la relación entre el campo de la literatura infanto-juvenil y el campo editorial en Argentina. Para profundizar en esa dinámica se reconstruye un panorama histórico de los últimos cincuenta años. A medida que se despliega el itinerario, se busca responder dos preguntas: ¿cuáles son las características del proceso que dieron lugar a la configuración actual de esta zona en el sistema literario nacional e internacional? y ¿qué posición ocuparon los lectores en cada momento del recorrido?

El último artículo del grupo, a diferencia de los anteriores, realiza un trabajo crítico sobre dos obras en su contexto de enunciación nacional. “‘El amor nunca es incorrecto’. El cuento infantil LGTBQ en el Perú: los casos de Verónica Ferrari y Lakita (Blanca Canessa)” analiza las representaciones de estos textos sobre los personajes de orientación LGTBQ, las problemáticas específicas que dichos textos abordan en las historias que se narran y las soluciones que se ofrecen a estas problemáticas en algunos casos con contradicciones ideológicas. Este artículo es el primer texto académico que aborda este tipo de producción literaria en el Perú.

Si bien un amplio número de artículos presentados a la convocatoria estuvieron centrados en problemáticas nacionales, cabe resaltar el desarrollo teórico-metodológico de los artículos que estudiaron la literatura latinoamericana, dada la búsqueda sobre las características propias de esta y sus relaciones en una región que desestabiliza los límites de la nación. El primero de ellos, “Estudio de la magia de los Confines: una breve mirada a la fantasía épica escrita en Latinoamérica”, propone el análisis de las obras de fantasía épica de tres escritores latinoamericanos: Verónica Murguía, Liliana Bodoc y Celso Román. El estudio se realizó desde los planteamientos teóricos acerca de la fantasía épica de Sullivan, Hunt y Castro en una propuesta de comparación contrastiva sobre el género. En segundo lugar, “Literatura infantil y juvenil antiautoritaria en América Latina. Contrastes entre literatura y escuela al representar la realidad” ilustra cómo una parte de la LIJ latinoamericana, fuertemente ligada a la educación inicialmente, adopta un discurso alternativo al representar la realidad. Lo anterior es ejemplificado con la literatura chilena sobre la dictadura militar y la literatura cubana sobre problemas sociales, entre

ellos la calidad de la educación. En tercer lugar, “Narrativas híbridas da literatura infantojuvenil: aproximações com o romance histórico contemporâneo de mediação” analiza las narrativas híbridas en las que se entrecruzan ficción e historia, buscando, muchas veces, la reelaboración de registros anteriores. Por medio del análisis de obras como *Anacaona: The Golden Flower Queen. La Reina Flor de Oro*, escrita por Viviana S. Torres, y *Degredado em Santa Cruz*, de Sonia Sant’Anna, propone una aproximación a presupuestos históricos sobre la novela histórica contemporánea. Por último, al igual que el anterior, como parte del amplio desarrollo crítico dado en Brasil sobre la LIJ, está el artículo “Literatura infantil: diálogos com as migrações contemporâneas” que aborda la literatura infantil como un campo de producción cuyos efectos estéticos y políticos multiplican los posibles modos de existencia. El artículo analiza la relación entre la literatura infantil y las grandes olas migratorias contemporáneas, a partir de obras de autores latinoamericanos. Por tanto, se argumenta que, entre la literatura infantil y el cruce de mares y desiertos, se inscriben líneas de infancia-migrantes, dos puntos de inicio que apuntan a los efectos estéticos, éticos y políticos de la literatura.

Los artículos están seguidos de una nota: “Relaciones de dominación en la literatura infantil y juvenil: la posición de la LIJ latinoamericana en el subcampo transnacional”. Este texto es, quizá, el que expresa en amplia medida el espíritu de la convocatoria del presente número de la Revista. En la nota se exponen las tensiones en las relaciones de dominación en la LIJ: la posición de la LIJ latinoamericana en el subcampo transnacional y cómo se evidencia su carácter periférico.

Si bien se valora la presencia de entrevistas a escritores y escritoras, críticos y críticas en la Revista, en este número se ha dado un espacio central a una serie de entrevistas a algunos escritores y escritoras, ilustradores e ilustradoras, que han venido promoviendo y consolidando la LIJ en Colombia. Estos textos que, adicionalmente, son el resultado del trabajo de estudiantes de la Maestría de Estudios Literarios del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia, contribuyen a la actualización del balance expuesto en las otras secciones de la Revista.

Por último, un par de reseñas cierran el volumen. Su pertinencia está en ubicar la preocupación por la LIJ desde dos fronteras territoriales diferentes. La primera de ellas, sobre el libro *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*, está relacionada con el uso de una

lengua y un género específicos que proponen sus propios límites. La segunda, sobre el libro *Latinx Superheroes in Mainstream Comics*, plantea el diálogo entre territorios culturales y la inserción de lo latinoamericano en una producción de fronteras externas.

**Carmen Elisa Acosta Peñaloza**

**Alejandra Jaramillo Morales**

Editoras invitadas

*Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia*







*Artículos*



# Los reinos de la infancia: imaginarios del poder dictatorial en la poesía chilena para niños durante los años setenta

**Carola Vesely Avaria**

*Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile*  
carola.vesely@usach.cl

**Andrea Jeftanovic Avdaloff**

*Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile*  
andrea.jeftanovic@usach.cl

Este estudio se enmarca en el campo de la poesía destinada a niñas y niños durante los años setenta en Chile y toma como referencia la obra del músico y poeta Sergio Vesely durante su cautiverio en diversos centros de detención de la dictadura militar. A partir de una lectura teórica y crítica, se indaga en la articulación de imaginarios simbólicos referentes al poder dictatorial transmitidos al público infantil por medio de la metáfora del rey. El presente estudio apunta al rescate y la visibilización de voces hasta ahora sumergidas en el olvido, al aportar a la construcción de una memoria histórica que integre nuevas piezas al mapa de la creación artística surgida de la experiencia carcelaria en Chile. Al mismo tiempo, se pretende resaltar la necesaria legitimación del rol de la infancia en los procesos históricos y sociales, en este caso explorando los imaginarios transmitidos sobre el ejercicio del poder durante los primeros años de la dictadura chilena.

*Palabras clave:* Chile; dictadura; infancia; LIJ; literatura infantil; poesía.

Cómo citar este artículo (MLA): Vesely, Carola y Andrea Jeftanovic. “Los reinos de la infancia: imaginarios del poder dictatorial en la poesía chilena para niños durante los años setenta”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 23, núm. 2, 2021, págs. 19-46

Artículo original. Recibido: 30/11/20; aceptado: 16/03/2021. Publicado en línea: 01/07/2021.



### **The Childhood Kingdoms: Imaginaries of Dictatorial Power in Chilean Poetry for Children During the 70s**

This study is framed in the field of children poetry during the 1970s in Chile, taking as a reference the work of the musician and poet Sergio Vesely during his captivity in several detention centers of the military dictatorship. Starting from a critical and theoretical reading, I explored the articulation of symbolic imageries referring to dictatorial power transmitted to children through the metaphor of the king. This work aims to the rescue and making visible forgotten voices, contributing to the construction of a historical memory that integrates new pieces into the map of artistic creation arising from the prison experience in Chile. At the same time, the aim is to contribute to the necessary legitimization of the role of children in historical and social processes, in this case by exploring the imagery transmitted about the exercise of power during the early years of the Chilean dictatorship.

*Keywords:* Chile; dictatorship; childhood; LIJ; children literature; poetry.

### **Os reinos da infância: imaginários do poder ditatorial na poesia infantil chilena dos anos 70**

Este estudo insere-se no campo da poesia dirigida às meninas e aos meninos durante os anos 70 no Chile, para isso toma como referência a obra do músico e poeta Sergio Vesely durante seu cativeiro em diversos centros de detenção da ditadura militar. A partir de uma leitura teórica e crítica, investiga a articulação de imaginários simbólicos referentes ao poder ditatorial transmitido ao público infantil por meio da metáfora do rei. Este estudo pretende resgatar e tornar visíveis as vozes submersas no esquecimento até agora, contribuindo para a construção de uma memória histórica que integra novas peças ao mapa da criação artística decorrente da experiência prisional no Chile. Ao mesmo tempo, propõe-se realçar a necessária legitimação do papel da infância nos processos históricos e sociais, neste caso explorando o imaginário transmitido sobre o exercício do poder durante os primeiros anos da ditadura chilena.

*Palavras-chave:* Chile; ditadura; infância; LIJ; literatura infantil; poesia.

Los adultos son muy extraños  
Saint-Exupéry, *El Principito*

LA POESÍA CHILENA ESCRITA PARA niños y niñas constituye un objeto de estudio escasamente explorado en las investigaciones sobre producción lírica en Chile, lo que da cuenta de una marginalización relacionada con el lugar tradicionalmente asignado a la literatura infantil y juvenil (LIJ) respecto de la literatura *mayor* (Díaz Rönnner). Lo anterior se plantea como consecuencia de una marginalización a mayor escala, relacionada con la invisibilización de la infancia en su rol de actor y testigo de los procesos históricos y sociales (Castillo y González; Gaytán). El presente trabajo se sitúa en un escenario en el que la infancia ha sido históricamente relegada a una condición de subalternidad, expresada, en este caso, en el lugar que se otorgó —o no— a los niños y niñas chilenos durante la dictadura militar. De este modo, se aborda un objeto de estudio tradicionalmente situado en el territorio de *lo menor*, como es la literatura escrita para niños y niñas, en este caso, en un contexto histórico de violencia de Estado que tuvo consecuencias devastadoras para todos los miembros de una sociedad, sin importar su edad.

“¿Por qué vives en la casa grande con alambres de púa? ¿Por qué los soldados nos registraron antes de entrar a verte?”<sup>1</sup> (Fiechtner y Vesely, *Puchuncaví* 77) son parte de las preguntas que hacían niños y niñas a sus padres durante las visitas al Campo de Concentración Melinka (Puchuncaví). “La única respuesta verdaderamente satisfactoria habría sido salir en libertad. [...] Pero, si bien eso era imposible, nosotros sí podíamos traer un poco de libertad al cautiverio” (77-78). Estos recuerdos forman parte del libro *Puchuncaví* (2015/1979), en el que Sergio Vesely (Santiago de Chile, 1952) rememora, en clave testimonial, sus experiencias como prisionero de este y otros recintos carcelarios, tomando como eje el trabajo cultural que ahí se desarrolló y en el que participó activamente junto con otros prisioneros.

De la crudeza de estas preguntas sin respuesta nacen los espectáculos artísticos dedicados a los hijos e hijas de los prisioneros en Melinka, que venían a complementar la prolífica vida cultural existente en ese y otros recintos

1 En adelante, todas las citas de la obra *Puchuncaví* se presentan traducidas del alemán por Sergio Vesely.

carcelarios, tal como lo han documentado autores como Jorge Montealegre, José Santos Herceg y Katia Chornik. De esas preguntas surgieron también los poemas para niños que el músico y poeta Sergio Vesely escribió y cantó en prisión, para así sumarlos a su repertorio carcelario, hasta ese momento elaborado exclusivamente para adultos.

Instalado en los cruces entre LIJ y memoria histórica, este trabajo forma parte de un proyecto de investigación posdoctoral en curso titulado “*Abramos todas las jaulas para que vuelen como pájaros*”: *versos y cantos para niños durante la dictadura chilena*, desarrollado en el Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile. Este estudio surge de un diagnóstico preliminar que revela el escaso desarrollo de investigación que vincule LIJ y política en textos producidos durante la experiencia dictatorial chilena y la ausencia de antecedentes que identifiquen, rescaten y sistematicen el trabajo de autores que hayan desarrollado el género lírico para niños durante el período.

En tal contexto, nos proponemos abordar la producción lírica destinada a la infancia en Chile desde una perspectiva orientada a explorar la elaboración de imaginarios sobre el poder dictatorial que fueron transmitidos a los niños y niñas chilenos durante los primeros años de la dictadura, a partir de uno de los poemas producidos por el autor Sergio Vesely en el contexto de su experiencia como prisionero político en diferentes recintos de detención y tortura chilenos, como Villa Grimaldi, Cuatro Álamos, Tres Álamos y la Cárcel de Valparaíso, además del ya mencionado campo de Melinka.

El nombre de este músico, poeta y artista multidisciplinario forma parte de un corpus más amplio de autores recopilados y sistematizados en el marco del proyecto en curso, los cuales desarrollaron su trabajo creativo para niños y niñas durante la dictadura militar produciendo textos poéticos en versiones escritas o cantadas. Así, junto con la obra de Vesely, se destacan en este corpus los trabajos de Víctor Jara, María de la Luz Uribe, Floridor Pérez y Ángel Parra.

Para el trabajo de sistematización de datos hemos establecido cuatro estadios en los cuales se desarrolló la labor creativa de estos autores: contexto predictatorial, prisión política, exilio y *libertad* en territorio chileno. En este esquema, la obra de Sergio Vesely correspondería casi íntegramente al contexto del exilio (pronto se cumplirán 45 años desde su llegada a Alemania). Sin embargo, para efectos de este estudio hemos decidido abordar la primera

etapa de su producción, desarrollada durante la experiencia del artista en campos de detención de la dictadura, por tratarse del único caso de poesía infantil surgida en el contexto carcelario que nos fue posible hallar tras un intenso trabajo de rastreo y recopilación de fuentes. Estas dificultades no son aisladas: sobrepasan el terreno de la poesía, y se extienden a todo el ámbito de la LIJ producida entre los años inmediatamente anteriores al golpe militar y el período dictatorial. Llorens y Díaz identifican en este fenómeno el ejercicio censor del régimen:

Es curioso y sintomático que la Biblioteca Nacional de Chile (DIBAM) no tenga en sus registros bibliográficos la colección completa de Cuncuna,<sup>2</sup> que no haya podido acceder a los veinte títulos publicados entre 1972 y 1973. [...] Junto a ello, se silenció la producción de LIJ que pudo haber emergido como el ave fénix, contestataria y rebelde en un contexto en el que pudo haber tenido una importante y necesaria función catalizadora. Tampoco es fácil encontrar LIJ posterior que dé cuenta de la realidad en dictadura, que aborde el tema de la dictadura y que ocupe el espacio silenciado que no ha logrado salir del ostracismo, salvo contadas excepciones. (337)

Como se observa, los autores se refieren específicamente al tema que nos convoca en este trabajo, cuando aluden al silenciamiento sufrido por la producción de una LIJ de carácter contestatario durante la dictadura, categoría en la que cabría toda producción lírica del período desarrollada en el contexto carcelario.

Del mismo modo, resulta sintomática la ausencia de investigaciones sobre la creación artística dirigida a los niños en el contexto dictatorial chileno, vacío desde el cual surgen una serie de cuestionamientos y reflexiones en torno a las tensiones entre literatura para niños y política. Así, coincidimos con Llorens y Díaz en que “Chile, como país, tiene aún una deuda con la LIJ; aunque no tiene una larga tradición, debe recuperar la memoria histórica a través de los libros perdidos, quemados y silenciados por la dictadura” (340). La presente investigación pretende hacerse cargo, en parte, de esta deuda, intentando instalarse como un aporte preliminar a los estudios en este campo.

---

2 La colección infantil de la desaparecida Editorial Quimantú, fundada bajo el gobierno de Salvador Allende.

En este sentido, resulta sumamente valioso tener acceso a los poemas para niños que Sergio Vesely creó en prisión: un registro único para avanzar en la reelaboración de una memoria histórica que incorpore las voces silenciadas de la LIJ chilena. Del copioso material producido por Vesely en el cautiverio, veintisiete composiciones fueron reunidas con posterioridad en su disco *Documento* (1986), publicado desde su exilio en Alemania. Si bien la gran mayoría de las canciones del álbum tienen como destinatario un público adulto, destaca la presencia de piezas dirigidas a niños y niñas que fueron, en su mayoría, creadas para ser cantadas en vivo, tanto a los hijos de prisioneros que visitaban los campos de detención como a los propios prisioneros. Tal es el caso del poema cantado que nos ocupa en este estudio, titulado “El rey Ñaca Ñaca”.

### **¿Pueden hablar los niños?**

Desde la perspectiva de los estudios subalternos, junto con la mujer, los grupos étnicos y otros sujetos sociales, la infancia es considerada como una otredad que ha sido históricamente invisibilizada por los centros de poder (Spivak; Salazar). Niños y niñas corresponden a grupos sometidos por los agentes de poder que ejercen la dominación desde la lógica de la obediencia, procedimiento vinculado a paradigmas en los que el infante es considerado un adulto en formación, esto es, en vías de configurarse propiamente como sujeto. Atendiendo a sus particularidades, la infancia se constituye como un territorio en disputa por los centros de poder, que intentan materializar sus proyectos ideológicos mediante la instrumentalización de una infancia que resulta inconcebible sin la presencia del adulto *formador*. Jeftanovic profundiza en la condición subalterna de la infancia a partir de las perspectivas teóricas enunciadas, al proponer que

[...] el niño es un sujeto que ocupa un lugar marginal respecto al poder político, económico y las fuentes de conocimiento. [...] Siguiendo lo planteado por Gayatri Spivak, se puede considerar al niño como un sujeto subalterno en relación a los aparatos hegemónicos. [...] En el caso del infante, es posible pensar que desde su posición desaventajada respecto del poder central y las clases dominantes se da por su peculiar perspectiva “desde abajo”. Un “desde



abajo” determinado por el tamaño corporal y por la nula o escasa injerencia en asuntos familiares, sociales y nacionales. (28)

Este fenómeno tiene su correlato en el campo de la creación literaria destinada a los niños, un campo tradicionalmente reducido a una condición de *literatura menor* frente a la hegemonía de una *literatura mayor* escrita por y para adultos (Díaz Rönner), dinámica que reproduce los procesos de marginalización de la infancia, en este caso asumiendo la LIJ como territorio subalterno respecto de la literatura *sin adjetivos* (Andruetto). Así, tal como propone Díaz Rönner,

las frecuentes vacilaciones entre literatura “menor”, centrada en el tamaño del receptor y sus precarias competencias de vida y de lenguaje, y literatura “mayor”, han tenido como resultado, sin duda, una actitud desvalorizadora acerca de los textos de la llamada “literatura infantil”. (513-514)

Tal disminución está determinada por la hegemonía de paradigmas de pensamiento que reservan la voz autorizada a las clases adultas, estableciendo una relación de asimetría respecto de la infancia. Este sistema de dominación, conceptualizado desde la idea de adultocentrismo (Duarte), repercute fuertemente en el ámbito de la LIJ, al establecer “un orden de tipo paternalista sobre los niños, presuntamente ‘inmaduros’, para la obtención de bienes culturales. Este paternalismo, que encubre el gesto de dominación, se traduce por una actitud proteccionista análoga al de una colonización” (Díaz Rönner 511).

Los nuevos estudios sobre infancia en materia de protagonismo infantil (Gaytán) plantean una mirada orientada a subvertir la histórica invisibilización que ha tenido el rol de niños y niñas en los procesos históricos y culturales. Tales perspectivas han tomado fuerza en Chile por medio de los trabajos de Patricia Castillo y Alejandra González, entre otros, quienes han desarrollado diversos proyectos investigativos en torno a la relación entre infancia y dictadura, relevando la agencia del sujeto infantil en la construcción de relatos sobre este período, con miras a la construcción de una memoria histórica que se haga cargo de las diferentes voces que componen el tejido social. Si bien el énfasis de estos trabajos está puesto en la recopilación de testimonios y producciones creativas de los niños y

niñas del período, Castillo y González reconocen asimismo la relevancia de “ubicar la experiencia de la infancia en dictadura también en un más allá del terror, un más allá de la pobreza, un más allá que reconozca a su vez los elementos que los adultos pusieron a disposición de los niños a fin de otorgarle sentido a sus vivencias” (122).

Siguiendo esta ruta, el presente trabajo pone su foco en los lenguajes expresivos que fueron empleados por los adultos para la transmisión de relatos a la infancia, en este caso, desde la poesía. Tal es el contexto en que se enmarca la lectura crítica que este estudio propone a partir de la obra que Sergio Vesely compuso para niños y niñas durante su experiencia carcelaria en la dictadura chilena.

### **La canción prisionera de Sergio Vesely**

Los relatos transmitidos a la infancia, en el texto seleccionado para este estudio, recrean la vida de un reino, de un rey y del modo en que este ejerce el poder sobre los ciudadanos. Elaborada a partir de atmósferas fantásticas y llenas de simbolismo, la composición “El rey Ñaca Ñaca” está elaborada en clave lírica, merodea entre el testimonio y la imaginación, e incorpora las posibilidades expresivas de la poesía mediante imágenes metafóricas que optan por nombrar la catástrofe o, antes que eso, eligen hablar/nombrar en medio de la catástrofe. Este gesto en sí mismo da cuenta de un espíritu de resistencia frente a la deshumanización provocada por la violencia dictatorial, aspecto que Jorge Montealegre desarrolla en sus trabajos sobre creación artística en centros de detención chilenos bajo la noción de “resistencia cultural” (“Humor gráfico y evasiones imaginarias”, *Memorias eclipsadas, Derecho a fuga*). Junto con Montealegre, otros autores como Naín Nómez, Olga Grandón y Katia Chornik (“Música y tortura”; “El creador de reyes”) han trabajado en profundidad la creación poética y musical al interior de los campos de concentración de la dictadura, a partir de lo cual han construido una base sólida sobre la cual desarrollar este estudio.

El trabajo del músico, poeta y artista multidisciplinario Sergio Vesely es uno de los escasísimos casos en Chile en que la prisión política determina el inicio de una carrera profesional en el terreno de la creación artística, que en este caso se prolonga en el tiempo para mantener plena vigencia hasta hoy. La obra íntegra del autor, próxima a cumplir medio siglo de

trayectoria, contempla una veintena de discos y otra veintena de libros en los que desarrolla los géneros lírico, dramático, narrativo y ensayístico, así como una importante producción en el ámbito del teatro y las artes visuales.

Durante su estadía como prisionero en el Estadio Nacional, Víctor Jara escribió su último poema antes de ser brutalmente asesinado por agentes del Estado:

Somos cinco mil  
en esta pequeña parte de la ciudad  
Somos cinco mil  
¿Cuántos seremos en total  
en las ciudades y en todo el país? (Jara citado en Lara y Epple, 11-12)

Junto con este conmovedor registro, diferentes artistas hicieron lo propio en medio de aquellos contextos tan adversos, entre los que se cuentan Floridor Pérez, Ángel Parra y otros documentados por Montealegre en un trabajo de recopilación que se suma al realizado por Osvaldo Gitano Rodríguez, Katia Chornik, Marisol García y Verónica Troncoso, quienes abordan el trabajo creativo de Vesely en prisión.

Aparte del poema de Víctor Jara recuperado por cantantes luego de conocido su asesinato, la académica [Katia Chornik] reconoce el trabajo del cantautor Sergio Vesely, quien comenzó a componer en Puchuncaví la conocida obra “La pasión según San Juan, Oratorio de Navidad” compuesta por Ángel Parra en Chacabuco. (Cornejo s. p.)

Así relata un artículo del periódico chileno *El Ciudadano* las investigaciones realizadas por Katia Chornik sobre la creación musical en los centros de detención de ese país, que instalan la obra de Vesely junto al coro de voces que se levantaron como testimonio lírico y musical de la experiencia carcelaria dictatorial.

En su obra *Cantores que reflexionan* (2015/1984), el poeta y cantautor chileno Osvaldo Gitano Rodríguez dedica a Sergio Vesely un capítulo íntegro en el que rememora su participación en los círculos teatrales y musicales del exilio parisino durante los años setenta, retratando su afinidad por la poesía, el tango y los ritmos latinoamericanos, y destacando su figura como un caso excepcional en la creación artística chilena en contextos de cautiverio y exilio,

por cuanto no solo desarrolló una importante obra en prisión, sino que fue este el escenario en el que el autor se inició en su carrera artística:

Sabemos de la labor de Ángel Parra, quien dirige un coro de prisioneros en el campo de concentración de Chacabuco. Sabemos de militantes prisioneros que cantaban en las bodegas del buque Lemu en la bahía de Valparaíso. [...] El caso de Sergio Vesely es singular porque este músico y poeta se formó primero en la clandestinidad y luego en los campos de concentración. Generacionalmente no pertenece a la Nueva Canción, pero constituye el nexo entre nuestro movimiento y el Canto Nuevo, como veremos, especialmente si tomamos en cuenta su repertorio. También ha sido pasajero de París. (*Cantores que reflexionan* 301)

Investigaciones recientes de Chornik, García y Troncoso ponen de relieve el particular escenario en que surge la carrera artística de este autor, enfatizando el valioso registro que constituye el disco *Documento* como testimonio en clave lírica de la experiencia carcelaria del autor durante los años más duros de la dictadura militar.

La carrera artística de Sergio Vesely nace en el particular escenario de la prisión, para tomar nuevos rumbos a partir de su salida al exilio en 1976. Esta segunda etapa está marcada por un floreciente ímpetu creativo en el que, por un lado, desarrolla una poesía de la experiencia en forma de postales cotidianas del mundo nuevo al que llegaba, matizadas por el tono nostálgico del destierro. Por otra parte, en este período, el autor se vincula con círculos de artistas chilenos en el exilio, con quienes establece amistad y desarrolla diferentes proyectos. Junto con Óscar Castro y Nelson Villagra, forma parte del elenco de la película/documental *Si viviéramos juntos* (1983), de Antonio Skármeta, que retrata la vida de tres artistas chilenos exiliados que se encuentran en Berlín y comparten experiencias, reflexiones, su día a día y sus procesos creativos. Vesely es también autor de la homónima canción central del filme.<sup>3</sup>

---

3 En el ámbito del cine, Sergio Vesely también ha tenido participación en otras producciones audiovisuales, como es el caso de su rol protagónico en la película documental *Der Schwartze König / Rey negro* (Dir. Winfried Ölsner), que narra un viaje del autor a Chile en busca de la historia que inspiró su primera pieza poético musical, “El rey negro”, producida en Melinka a raíz del nacimiento de una niña en ese centro de detención y publicada más tarde en el disco *Documento*.

Asimismo, tal como consigna Osvaldo Rodríguez, Vesely desempeñó en París una labor tanto de “coautor como [de] músico y dramaturgo de la obra de teatro *La increíble y triste historia del general Peñaloza y el exiliado Mateluna* junto a Óscar Castro del Teatro Aleph” (“Gardel, el tango” 127). La amistad de Sergio Vesely con Osvaldo *Gitano* Rodríguez, por su parte, sobrepasa el ámbito de la creación. Rodríguez habitaba el exilio en la actual República Checa y Vesely en Alemania, por lo que se visitaban frecuentemente. Parte importante de sus andanzas y experiencias significativas ocurrieron en las cercanías de Praga, mientras ambos iban tras las huellas de las raíces checas de Vesely.

Tras este primer período creativo en el exilio, el autor continúa su carrera artística proyectándose en múltiples trayectorias, búsquedas y lenguajes que lo sitúan, al día de hoy, como autor de una vasta obra ampliamente reconocida en Alemania, la cual reclama la urgencia de un trabajo de rescate y difusión en Chile. En el marco de una visita de Vesely a Chile, en 1995, el periódico *La Época* publica:

El curioso caso de un poeta, dramaturgo, cantante y artista plástico chileno, famoso en Alemania y completamente desconocido en su patria, dieron a conocer ayer el escritor Antonio Skármeta y el director de Goethe Institut, Michel de La Fontaine. En [sic] artista en cuestión se llama Sergio Vesely y cuenta con una voluminosa colección de libros y grabaciones que documentan la extraordinaria actividad que ha desarrollado en Europa. (R. V.)

El panorama no ha cambiado mucho desde la fecha de publicación de este artículo. Si bien hemos referido trabajos desarrollados por autores chilenos en torno a la obra de Vesely, el volumen de investigación a nivel local resulta aún insuficiente, considerando la complejidad y alcance de su creación en otras latitudes.

Durante los veintidós meses de prisión transcurridos entre su secuestro en Viña del Mar el 23 de enero de 1975 y su salida de Chile hacia Alemania el 6 de noviembre de 1976, Sergio Vesely forjó una prolífica obra compuesta por poemas, canciones, obras de teatro, dibujos y cartas, material que hoy forma parte del copioso archivo personal que el autor conserva en Denkendorf, Alemania. Estas creaciones fueron rescatadas de la prisión en forma de pequeños papeles escondidos entre las costuras de la ropa que sus padres

retiraban para lavar en los días de visita. Gracias a esta riesgosa operación y al cuidadoso trabajo de archivo realizado por el padre del autor, el arquitecto Carlos Vesely, el poeta, ya en el exilio, selecciona las composiciones que formarán parte de su disco *Documento*, obra fundacional que reúne veintisiete temas compuestos por el artista.

Estas composiciones, en su mayoría orientadas a un público adulto, evocan diferentes situaciones e imágenes surgidas de la experiencia carcelaria, y se articulan a partir de recursos metafóricos y reflexiones que habitan un territorio fronterizo entre el testimonio y la fantasía. Entre ellas destacan el “Himno de Puchuncavi”, “Canción de amor a una desaparecida”, “Valparaíso”, “Poeta del destino” y “Día de visitas”. *Documento* considera, entre numerosos temas para adultos, varias canciones para niños que fueron compuestas con el objetivo de amenizar la visita de los hijos de los prisioneros a los campos de detención, entre las que se destacan “Canción de la semilla y la planta” y “Caracolito”, así como el poema que es objeto de análisis en este trabajo.

Después de su experiencia carcelaria, Vesely ha seguido desarrollando una nutrida obra destinada a la infancia, que se refleja en la publicación de los discos *Lieder nicht nur für Kinder*<sup>4</sup> (1983), *Bei dir Zuhause*<sup>5</sup> (1985), *Lieder so wie das Leben*<sup>6</sup> (1989) y *Lieder für klein und groß*<sup>7</sup> (1992). Esto se suma a la producción de obras para público adulto, que considera discos tales como *Canto por mí* (1978), *Constelación* (1980), *Meridiano* (1982), *Personas* (1984), *Revolución* (1988) y *Canciones* (2003), compuestos en castellano, así como una decena de volúmenes en alemán, como *Notizen Vor Tagesanbruch* (1993) y *Alles Goethe Oder Was?* (1995), en el que musicaliza la obra de Goethe con ritmos latinoamericanos.<sup>8</sup>

---

4 *Canciones no solo para niños.*

5 *En tu casa.*

6 *Canciones del diario vivir.*

7 *Canciones para chicos y grandes.*

8 Algunos otros de sus álbumes en alemán son *Schabenserenade* (1997), *Der Dichter* (1998) en conjunto con el poeta Urs M. Fiechtner, *Deutsche Evergreens* (2000), *Aller Menschen Würde* (2001) con el compositor Marius Munzer-Dor y *Kalamanya* (1994) en conjunto con la banda Human Faktor.

## Nace un personaje

La composición “El rey Ñaca Ñaca” fue creada en 1975 durante el cautiverio de Sergio Vesely en el Campo de Concentración Melinka (Puchuncaví), a donde llegó luego de un recorrido por diversos centros de detención y tortura de la dictadura militar. Con posterioridad a su versión original, compuesta y entonada en Melinka, la composición experimentó algunas modificaciones menores hasta llegar a la versión a la que tenemos acceso hoy como parte del disco *Documento* (1986), que es la que utilizaremos como fuente de este trabajo.

Considerando su contexto de producción, resulta difícil no reparar en la presencia de la figura del rey como protagonista del poema. Símbolo por excelencia de dominio, la persistencia y relevancia de esta figura parece dialogar directamente con la presencia de la figura autoritaria de Augusto Pinochet durante el Chile dictatorial, que abigarraba amenazante todos los espacios de la sociedad, incluida la infancia.

Por medio de la presencia figurada de elementos referenciales, en sintonía con la condición de *testimonio estético* (Villa y Avendaño 516) del disco *Documento*, “El rey Ñaca Ñaca” configura un tejido metafórico que se vale de elementos de la fantasía y el humor para articular un relato de corte contestatario destinado a la infancia. Desde su título en adelante, el poema nos introduce en la configuración del malvado personaje que marcará el devenir de esta historia en verso. La expresión “ñaca ñaca”, asociada generalmente a una connotación de maldad, tiene su correlato en una práctica cotidiana entre los prisioneros de Melinka: “‘Ñaca Ñaca’ era una interjección que usábamos en el Campo de Melinka toda vez que queríamos ilustrar y ridiculizar un pensamiento negro que se nos pasaba por la mente” (Vesely, “El rey Ñaca Ñaca” s. p.), explica Sergio Vesely en uno de los testimonios que reúne el portal *Cantos Cautivos* para acompañar la nutrida recopilación de canciones que se entonaron en los diferentes centros de detención de la dictadura. En su libro *Puchuncaví*, Vesely también recuerda que este era el apodo que recibía Hernán Ormeño, uno de los prisioneros del campo, quien dio vida al títere llamado también Ñaca Ñaca.

El personaje protagonista de la composición que nos ocupa en este trabajo tiene su origen en la forma de un muñeco de papel maché que, junto con otros, tuvo su primera aparición en la obra de títeres creada por un grupo

de detenidos de Melinka, con el objetivo de recibir a grupos de niños y niñas que, ocasionalmente, visitaban a sus padres en la prisión a bordo de buses implementados por la Vicaría de la Solidaridad. Vesely participó del montaje a cargo de la música, entonando canciones de su autoría creadas para la ocasión, como “Canción de la semilla y la planta”, contenida en *Documento*. En el mencionado espectáculo, de corte eminentemente humorístico, Ñaca Ñaca (manipulado por Hernán Ormeño) ejercía el rol de un rey cruel que odiaba a los niños, a quienes descalificaba persistentemente a lo largo de la obra. Aunque los espectadores reían a carcajadas durante la función, la figura de Ñaca Ñaca despertaba desprecio e indignación en los niños y niñas, tal como recuerda Vesely:

La reacción de los niños ante este monstruo chillón, que solo hablaba incongruencias y los saludaba autoalabándose e insultándolos, no se hizo esperar. Los más osados esperaban que apareciera para tomar la primera piedra que encontraban y lanzársela, con tan buena puntería, que los que estábamos detrás del telón seguro que la recibíamos en la cabeza. (*Puchuncaví* 79)

Resulta pertinente, en este punto, reparar en la resistencia que genera el muñeco entre su audiencia y el vínculo que esto establecería con las perspectivas antes mencionadas en materia de protagonismo infantil. En tal sentido, las reacciones de niños y niñas forman parte de una instancia que da pie al ejercicio de sus voces silenciadas. Considerando, además, las evidentes similitudes entre el personaje y el dictador Augusto Pinochet, podemos entender esta puesta en escena como un espacio de catarsis generada ante la presión y la violencia ejercida contra esas infancias. Este gesto se vincula con la noción de “líneas de fuga”, acuñado por Calveiro, en relación con las prácticas de resistencia surgidas en los campos de detención, tal como explica Santos:

Ella [Calveiro] sostiene que los *Campos de Concentración* mismos generan constantemente “líneas de fuga y los dispositivos que disparan contra el núcleo duro del poder y contra sus segmentos, abriendo brechas” (2001: 112). Su intuición apunta a que hay muchas formas de “fugarse” de los *Campos*, entre las cuales la “física” es tan solo una más. Lo importante es tener en cuenta que todas tienen en común el que están “...asociadas con



la preservación de la dignidad, la ruptura de la disciplina y la transgresión de la normatividad...”. (114)

Si bien estas nociones apuntan a la experiencia de sujetos adultos en su calidad de prisioneros, en línea con las perspectivas asumidas en este trabajo, extenderemos su alcance a la experiencia de los niños y niñas sobrevivientes de la experiencia carcelaria de sus padres. En tal sentido, las reacciones contra Ñaca Ñaca se materializan como expresión pura de resistencia ante la figura de poder y dominio de Pinochet.

Las imágenes del mundo infantil recreadas en la obra de títeres dan origen, finalmente, a una obra de teatro titulada *Ñaque Mate*, creación colectiva que fue presentada en Melinka en el marco del ya tradicional *Show de los presos* que se solía realizar los viernes, ante la mirada de prisioneros y militares. Comentaremos detalles de la obra más adelante, pues nos interesa destacar en este punto el rol que tiene esta obra como origen de la composición “El rey Ñaca Ñaca”.

### “Cuidado... el rey Ñaca Ñaca”

El rey Ñaca Ñaca era un rey muy malvado  
amo y señor de su reino privado.  
De plata su cetro y su alcoba real  
de oro su trono y su globo imperial.  
Cuidado, el rey Ñaca Ñaca. (Líneas 1-5)

De este modo se abre el poema que motiva el presente estudio, configurando la imagen del cruel monarca por medio del empleo de simbologías tradicionales del poder autoritario, como el cetro de plata o el trono de oro. El verso final de la estrofa interpela al receptor para lanzarle una advertencia sobre el peligro encarnado por el monarca, al tiempo que provoca un estado de alerta constante, gracias al recurso de la repetición, por cuanto veremos este mismo verso al final de cada una de las estrofas que componen el texto. En la versión cantada, la palabra “cuidado” se arrastra y se deja en suspenso antes de retomar el ritmo, lo que aumenta la atmósfera de tensión.

En adelante, vemos desplegar un catálogo de atributos que reafirman esta configuración arquetípica de la maldad (“Nunca en la historia hubo un rey más avaro / más cruel, más avieso, más feo y ufano” (6-7)) y nos enteramos de que, como es de suponer, Ñaca Ñaca genera un profundo rechazo en los habitantes de su pueblo:

Como era un tirano muy endemoniado  
gustaba de ser un déspota odiado.  
Mil enemigos tenía el monarca  
y ningún amigo en su comarca.  
Cuidado, el rey Ñaca Ñaca. (11-15)

El rey, sin embargo, disfruta de ello. A nivel del léxico empleado, resulta significativa la incorporación de la palabra “tirano”, término ampliamente utilizado para referirse a Augusto Pinochet, para caracterizar a este malévolo personaje. Volviendo a la primera estrofa, vemos al personaje caracterizado como “amo y señor de su reino privado”, lo que establece claros vínculos con la figura del dictador chileno como impulsor del modelo neoliberal en el país. En esta misma línea, la estrofa tres agrega que “El rey Ñaca Ñaca era un rey opulento / que a todo vasallo negaba el sustento” (16-17), en directa alusión a las desigualdades propias del modelo, que garantiza el enriquecimiento de un sector de la sociedad, en desmedro de una gran mayoría en situación de pobreza.

Tal como en el Chile de principios de los setenta, la atmósfera que reina en esta comarca de fantasía está marcada por el temor, el silencio y la tristeza (“En montes y valles de aquel territorio / las fiestas del pueblo eran como un velorio” (18-19)). Sin embargo, un importante detalle distingue ambas experiencias, pues mientras la historia que acontecía en Chile parecía no tener salida, la historia de Ñaca Ñaca experimenta un inesperado vuelco:

Hasta que un día la suerte cambió  
y una noche en silencio el pueblo emigró.  
El rey dormía y no supo de nada  
la guardia en palacio roncaba, roncaba. (21-24)

Impulsado por los habitantes de la comunidad, este giro marca una transformación del adverso escenario que se gatilla por la acción de los habitantes de la comarca, constituidos como sujeto colectivo. Así, el éxodo masivo se constituye como arma de liberación, tal como se puede apreciar en la última estrofa del poema, en la que se hace referencia por primera vez, y de manera directa, a la “dictadura”:

Y así se acabó esta brutal dictadura  
pues sin servidumbre el poder no perdura.  
El triste tirano murió acongojado  
sin pena ni gloria y sin nadie a su lado.  
Cuidado, el rey Ñaca Ñaca. (26-30)

De más está profundizar en la potencia de esta palabra, utilizada en un contexto nacional en el que las autoridades y los medios de comunicación insistían en hablar de pronunciamiento militar en lugar de golpe de Estado, y enarbolaban las palabras libertad y democracia para referir el horror. Pero más allá de la referencia explícita, resulta crucial atender a la carga política del poema en su conjunto, la cual está dada, fundamentalmente, por el gesto de nombrar la catástrofe. En tal sentido, la propia existencia de este poema después de Auschwitz refuta la idea adorniana de lo indecible y nos pone frente a un testimonio estético elaborado *in situ*, durante la experiencia misma de la prisión y la tortura, lo que potenciaría aún más su carácter de memoria resistente, sobre todo si pensamos en que fue elaborado para ser transmitido a la infancia.

En este punto, cabe hacer referencia al lugar que ocupa el silencio en la experiencia traumática de los así llamados *hijos* durante la dictadura chilena. Autores como Jara y Faúndez, entre otros, han desarrollado estudios acerca de los efectos generados por la violencia dictatorial en las generaciones de hijos y nietos, poniendo énfasis en la transmisión de estas memorias traumáticas. En ellos, la idea del silencio está abrumadoramente presente: “El silencio fue utilizado como mecanismo de protección y los niños usualmente eran los guardianes de ese silencio, aun cuando no lo entendieran totalmente. Ellos tuvieron que lidiar con el miedo y el silencio

sin poder racionalizar su experiencia” (Jara 50).<sup>9</sup> Este mismo silencio permea la historia, para colarse en la transmisión intergeneracional de estas memorias llenas de vacíos y de “no dichos”, que no hacen sino reproducir la fractura. De ahí la importancia de contar con relatos de valor estético como este poema de Sergio Vesely, que desafía el silencio y se dirige a los niños y niñas de la dictadura para nombrar la catástrofe en clave de fantasía. Nos plegamos en este punto a las propuestas de Rossana Nofal, quien asume el campo de la literatura infantil como territorio especialmente significativo a la hora de identificar las disputas que se tejen entre la memoria y el olvido. Con respecto a la transmisión de las memorias para la infancia, la autora postula la posibilidad de referir relatos de violencia política por medio de la fantasía y la ficción, tal como hacen los poemas de Vesely, entendidos como “un juego de simulaciones donde la verdad no espante, no clausure, donde se postule la transmisión de narrativas y sean posibles las diversas relaciones de presencias y ausencias” (Nofal 116).

El relato en verso “El rey Ñaca Ñaca” hace referencia al horror dictatorial usando recursos de la fantasía y la ficción, por medio de la configuración de un personaje que se integra a la robusta tradición de reyes (y, en menor medida, reinas, lo que merece un estudio por sí solo) malos y buenos de la literatura universal. En este caso, se trata de un monarca que encarna el arquetipo del mal y reproduce un catálogo de vicios vinculados al poder que generan el descontento de la ciudadanía. El giro se produce hacia el final del poema, cuando el pueblo completo decide emigrar durante la noche y “en silencio”, hito que marca el fin de aquella “brutal dictadura”. Un final feliz, *como en los cuentos de hadas*. Un acontecimiento profundamente transformador que nos remite a las propuestas desarrolladas por Bruno Bettelheim, en ese texto imprescindible que es *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, en el que subraya las posibilidades transformadoras de este tipo de literatura a partir de la transmisión de relatos que no eludan los conflictos humanos, sino que enfrenten con estos a los lectores:

---

9 La traducción es propia. En el original: “Silence was used as a mechanism of protection, and children were often the keepers of that silence, even when they did not fully understand it. They had to cope with fear and silence without being able to rationalize their experience”.

Este es precisamente el mensaje que los cuentos de hadas transmiten a los niños, de diversas maneras: que la lucha contra las serias dificultades de la vida es inevitable, es parte intrínseca de la existencia humana; pero si uno no huye, sino que se enfrenta a las privaciones inesperadas y a menudo injustas, llega a dominar todos los obstáculos alzándose, al fin, victorioso. Las historias modernas que se escriben para los niños evitan, generalmente, estos problemas existenciales, aunque sean cruciales para todos nosotros. [...] Las historias “seguras” no mencionan ni la muerte ni el envejecimiento, límites de nuestra existencia, ni el deseo de la vida eterna. Mientras que, por el contrario, los cuentos de hadas enfrentan debidamente al niño con los conflictos humanos básicos. (12)

La victoria del pueblo de Ñaca Ñaca se alcanza luego de una larga experiencia de abusos y dominación que hace eco del propio contexto de producción del poema, del que niños y niñas están siendo también víctimas. En tal sentido, insistimos en el hecho de nombrar la catástrofe —siempre en clave de fantasía— como gesto subversivo frente al silencio, al poner palabras a lo no dicho y aportar, de este modo, a la elaboración de relatos sobre la memoria traumática en los niños y niñas sobrevivientes de la dictadura militar chilena. Además, si atendemos al giro de la historia, resulta relevante la presencia de un desenlace reparador que abre la puerta para imaginar otros mundos posibles dentro de una *realidad* que parece no tener escapatoria.

Finalmente, retomando la última estrofa del poema, la derrota del rey Ñaca Ñaca está marcada por su soledad, que contrasta con la victoria colectiva de la comunidad. El abandono del monarca cobra aquí características relevantes al poner en evidencia el absurdo del poder: “Y así se acabó esta brutal dictadura / pues sin servidumbre el poder no perdura” (26-27). No es posible ser rey sin la existencia de súbditos sobre quienes gobernar, tal como propone aquella obra fundacional de la *literatura desobediente* (Lurie) como es *El Principito* y el encuentro de su protagonista con un rey solitario que no puede disimular la emoción ante la aparición del pequeño príncipe: “Desde hace largo tiempo, no he visto a nadie bostezar. Los bostezos despiertan en mí cierta curiosidad. ¡Vamos! Hazlo otra vez. ¡Es una orden!” (38). Tal como el rey de aquel asteroide, Ñaca Ñaca encarna una figura ávida de poder en pleno estado de decadencia.

## Títere, teatro, poema y canción

La composición “El rey Ñaca Ñaca” surge a raíz de un interesante proceso de creación colectiva desarrollado en el Campo de Concentración Melinka que constó de varias etapas. En primera instancia, la puesta en escena de la obra de títeres ya referida en apartados anteriores. Basada en esta experiencia, se da forma a la obra de teatro *Ñaque Mate*, protagonizada por Ñaca Ñaca en su misma factura de papel maché, quien comparte escena con otros personajes encarnados por actores.

En el libro *Puchuncaví*, Sergio Vesely rememora su experiencia carcelaria en ese centro de detención a partir de un detallado recorrido por la actividad artística ahí desarrollada en conjunto con otros prisioneros, poniendo especial énfasis en la creación teatral. Uno de sus capítulos está dedicado al proceso creativo de la obra *Ñaque Mate*, espectáculo de creación colectiva estrenado en 1975,<sup>10</sup> e incluye la transcripción íntegra de su guion.<sup>11</sup> A partir de ese registro, podemos acceder a esta obra de carácter alegórico, planteada como sátira al régimen, por medio de la incorporación de elementos de fuerte carga simbólica. Estrenada en los comedores del centro ante la mirada atenta de prisioneros y guardias, la obra narra una historia muy similar a la versificada por Vesely, compuesta precisamente para esta ocasión. El malvado rey Ñaca Ñaca tiene prisioneros a Caballito de mar, Huesito y Anillo de metal, todos ellos personajes alegóricos surgidos de la simbología carcelaria. Cinturón de lana es el único que permanece en libertad, e intentará ir en ayuda de sus amigos enfrentándose con los *puínes* (en referencia a las púas de la alambrada) que conforman la guardia del rey. Finalmente, los puínes son derrotados, los prisioneros recobran la libertad y Ñaca Ñaca queda solo frente al sonido creciente de melodías infantiles que lo llevan al borde de la locura, pues las canciones para niños son lo que el monarca más odia en el mundo. El remate está dado por la presencia del autor como personaje,

---

10 La obra teatral *Ñaque Mate* fue creada y puesta en escena en 1975 por un grupo de prisioneros del campo de detención de Melinka, entre los que se cuentan Hernán Ormeño, Germán Larrabe, Compagne, Claudio Durán, Plaza, Jorge Figueroa, Miguel Montesinos, Negrón, Hernán Ahumada, Valenzuela, Brein, Carlos Ayres y el propio Sergio Vesely.

11 El guion original mecanografiado, que fue presentado a la comandancia de Melinka con anterioridad a la presentación para recibir la autorización correspondiente, hoy se conserva en el archivo personal de Vesely en Denkendorf, Alemania.

quien se trenza en una discusión con el protagonista y termina quitándole la voz y dejándolo caer al suelo.

Al momento de su estreno, la obra contó con la participación de una decena de actores, que encarnaban diferentes personajes correspondientes, como relatan Fiechtner y Vesely, a “una simbología creada por nosotros, para transmitir nuestros pensamientos bajo el peso de la censura carcelaria” (*Puchuncaví* 74). Junto con ellos está la presencia de un bufón —encarnado por Sergio Vesely—, encargado de abrir y cerrar el montaje entonando el tema central de la obra, titulado “El rey Ñaca Ñaca”. Esa y las demás composiciones que conforman la banda sonora del espectáculo son de autoría de Vesely, quien asimismo las ejecutaba en escena. En tal contexto nace el poema que nos ocupa en este trabajo, en una versión preliminar que posteriormente fue elaborada por el autor hasta dar con la versión oficial que hoy encontramos en *Documento*. Esta se permite incorporar, por ejemplo, alusiones explícitas a la dictadura, entre otras licencias que habrían costado caras en el marco de un estreno teatral desarrollado en pleno campo de concentración.

La composición que nos ocupa en este estudio nace como la canción principal que relata la historia de *Ñaque Mate*, obra de teatro que, como todas las que se realizaron en Melinka —entre las que se destaca *Canto a América*, cuyo proceso de creación se origina en el centro de detención de Tres Álamos para estrenarse finalmente en Puchuncaví—, debía contar con la autorización previa del comandante. Así, el procedimiento consistía en transcribir el guion y presentarlo a la autoridad militar a cargo, quien daba el visto bueno, o no, para su puesta en escena. El carácter inocente de la obra, dado en gran medida por su estética infantil, permitió su aprobación inmediata pese a la fuerte presencia de elementos de corte subversivo que la articulaban. Al respecto escribe Vesely:

La obra tenía un lenguaje tan poético que el Comandante, sentado como siempre en la primera fila, no la entendió. De haberla entendido seguro que nos castigaba. Muy por el contrario, en la madrugada del día siguiente – todos los días se izaba el pabellón patrio y a veces el comandante o uno de sus súbditos le dirigía la palabra al “personal” el Comandante le hizo llegar sus felicitaciones a los actores de esta “obra infantil”. (*Cantos Cautivos* s. p.)

Sortear la censura se transformaba en un imperativo para crear en prisión, así como en un desafío para partir en busca de nuevos lenguajes expresivos y nuevos universos significativos que dieran cuenta de estas subjetividades irremediabilmente transformadas por la experiencia de la prisión y la tortura. Vesely reflexiona sobre este aspecto:

Yo estaba convencido de que había que dejar atrás los dogmas y enfrentar la nueva realidad con una mente despejada. Si queríamos hacer arte teníamos que buscar los símbolos, las palabras, la música que transportara nuestras vivencias y no quedarnos enterrados en el pasado. [...] Había que esforzarse en encontrar la estética del cautivo. (*Canto a América* 27)

Enmarcada en un intenso debate que atravesaba la cotidianidad de la vida cultural, tanto en el centro de detención de Tres Álamos como en Melinka, esta perspectiva se planteaba en oposición a aquellas posturas vinculadas con lenguajes y discursos de tipo programático que se mantenían inmutables en el nuevo contexto. La búsqueda de esta *estética del cautivo* redonda en la creación de obras que articulan relatos contestatarios por medio de la configuración de nuevos aparatos simbólicos y estéticos. Estos, por un lado, reflejan las nuevas subjetividades nacidas de la experiencia traumática y, por otra, intentan sortear la censura. Tal es el caso de la obra carcelaria de Vesely y, específicamente, de su composición “El rey Ñaca Ñaca”. Tal es el caso del peculiar proceso constituido por esta cadena de creaciones corales que originan el universo imaginario de Ñaca Ñaca. Tres piezas que se engarzan en el tiempo como partes de una obra mayor en torno a un rey y su derrota.

## **El derecho a la poesía**

“¿Por qué nos apuntan con sus armas y nos vigilan? ¿Por qué no vuelves a vivir junto a nosotros? Estas y otras preguntas parecidas les formulaban los niños a sus padres presos y tenían que conformarse con respuestas vagas e insatisfactorias. ¿Cómo explicarle a un niño la barbaridad del mundo en que le tocó vivir?” (Fiechtner y Vesely, *Puchuncaví* 77). Articuladas como *líneas de fuga*, Vesely explora y esboza potenciales respuestas a lo inexplicable/indecible, basadas en la praxis de la creación. La trayectoria creativa referida en este estudio permite visibilizar voces autorales silenciadas por los relatos



hegemónicos (Jelin; Lazzara), al tiempo que destaca el rol activo de niños y niñas en los procesos de producción de significados, asumiéndolos en su calidad de *espectadores emancipados*, al decir de Rancière y en línea con las perspectivas de los nuevos estudios sobre infancia.

“El arte crea y en la medida en que crea resiste”, propone en este sentido Marilé di Filippo (39), idea que tiene su correlato en las creaciones que Sergio Vesely elaboró en prisión, en el caso específico de aquellas destinadas a niños y niñas, que se configuran como universos fantásticos que impugnan el orden establecido, valiéndose del lenguaje poético. Estas obras materializan la libertad en medio de la alambrada, en un gesto desafiante que permite a niños y niñas ejercer su derecho al *espacio poético* (Montes), en cuanto expresión pura de la condición humana que permite construir sentidos a partir de la experiencia traumática por medio de la metáfora, la imaginación, el juego y la ternura.

Junto con aquellos niños y niñas que lanzaban piedras al desalmado rey durante la función de títeres en Melinka, había una niña que esperó hasta que el espectáculo terminara para acercarse a los actores y pedirles hablar con Ñaca Ñaca. Recuerda Vesely:

Se lo pasamos con cuidadito para que no lo rompiera, porque muchos lo querían golpear, pero ella lo acurrucó y le empezó a hacer cariño. Le decía “no seas tan malo”, como tratando de sanarlo... Esas caricias fueron las que, en la práctica, destruyeron al personaje.<sup>12</sup>

La experiencia de aquellos niños y niñas que vivieron las historias del rey Ñaca Ñaca significó no solo un espacio para la elaboración de significaciones que pudieran dar un sentido a la crueldad de aquel mundo dado, sino también la reivindicación del valor de sus voces y emociones silenciadas. Mediante la palabra poética, Ñaca Ñaca permitió cristalizar el sueño de transformar el horror en ternura, o *transfigurar el horror en belleza*, al decir de Michele Petit:

Esta maravillosa capacidad humana para transfigurar el horror en belleza y en pensamientos la conocen bien aquellos que proponen a los niños dibujar

---

12 Cita obtenida de entrevista personal con el autor.

cuando han experimentado un trauma. Como aquellos que leen historias y muestran libros ilustrados a niños que han sido exiliados, desplazados o cuyo entorno ha sido destruido o alterado. Conocen, intuitivamente, la curiosa capacidad de los bienes culturales, y especialmente de los libros, de protegernos. De permitirnos reconstituir un país, unos paisajes. (18)

El encuentro con la metáfora hace posible la reconstrucción de esas subjetividades quebradas, la articulación de sentidos cuando nada pareciera tenerlo, la posibilidad de explorar mundos imaginarios cuando este ya no guarece o de anclarnos a este mundo cuando todo pareciera expulsarnos de él. En momentos en los que resulta imposible nombrar el desastre, cuando las palabras ya no alcanzan, ahí está la literatura resistiendo al caos. El trabajo poético de Sergio Vesely en la prisión es testimonio vivo de sobrevivencia al horror por medio de la elaboración metafórica. Esas canciones, susurradas o a viva voz, significaron espacios de descanso, de ensoñación y dignidad tanto para los habitantes de ese mundo cercado como para aquellos que lo visitaban esperando entender uno de los mayores sinsentidos de los que se tenga memoria en Chile. Para aquellos niños y niñas que visitaban el campo de detenidos de Melinka, Ñaca Ñaca fue un refugio de libertad para gritar a todo pulmón y también para abrazar. Una rendija de humanidad entre la alambrada.

## Obras citadas

- Adorno, Theodor. *Crítica de la cultura y sociedad I*. Madrid, Akal, 2008.
- Andruetto, María Teresa. *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Comunicarte, 2009.
- Bettelheim, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica, 2010.
- Calveiro, Pilar. *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires, Colihue, 2001.
- Castillo, Patricia y Alejandra González. “Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989)”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 13, núm. 2, 2015, págs. 907-921.
- . “Niñez en dictadura: lo filiativo como espacio de resistencia”. *Revista de Geografía Espacios*, vol. 3, núm. 6, 2013, págs. 117-131.
- Chornik, Katia. “El creador de reyes”. *BBC Mundo*. 6 de septiembre de 2005, s. p. Web. 18 de marzo de 2019.
- . “Música y tortura en centros de detención chilenos: Conversaciones con un ex agente de la policía secreta de Pinochet”. *Resonancias*, vol. 18, núm. 34, 2014, págs. 111-126.
- Cornejo, Cristóbal. “Después hay silencio: la experiencia musical en los centros de detención durante la dictadura”. *El Ciudadano*. 27 de septiembre de 2013, s. p. Web. 30 de agosto de 2019.
- Di Filippo, Marilé. “Arte y resistencia política en (y a) las sociedades de control. Una fuga a través de Deleuze”. *Aisthesis*, núm. 51, 2012, págs. 35-56.
- Díaz Rönner, María Adelia. “Literatura infantil de ‘menor’ a ‘mayor’”. *Historia crítica de la literatura argentina*. Editado por Noe Jitrik. Buenos Aires, Emecé, 2000, págs. 511- 531.
- Der Schwartzte König / Rey negro*. Dir. Winfried Ölsner. Película documental. 2003.
- Duarte, Claudio. “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”. *Última Década*, núm. 36, 2012, págs. 99-125.
- Faúndez, Ximena. “Transgeneracionalidad del trauma psicosocial en nietos de expresos políticos de la dictadura militar chilena 1973-1990: transmisión y apropiación de la historia de prisión política y tortura”. Tesis Pontificia Universidad Católica de Chile, 2013.
- Fiechtner, Urs y Sergio Vesely. *Puchuncaví*. Stuttgart, Edition Kettenbruch, 2015.

- . *Gesang für América / Canto a América*. Stuttgart, Schmetterling Verlag, 2000.
- García, Marisol. *Canción valiente. 1960-1989*. Santiago de Chile, Ediciones B, 2013.
- Gaytán, Ángel. *Protagonismo Infantil: un proceso social de organización participación y expresión de niñas, niños y adolescentes*. Guatemala, Redd Barna, 1998.
- Grandón, Olga. “Estrellando el muro: escritura desde la prisión política en Chile”. *Cyber Humanitatis*, núm. 19, 2001, s. p. Web. 21 de agosto de 2019.
- Jara, Daniela. *Children and the Afterlife of State Violence. Memories of Dictatorship*. New York, Palgrave Macmillan, 2016.
- Jeftanovic, Andrea. *Hablan los hijos. Discursos y estéticas de la perspectiva infantil en la literatura contemporánea*. Santiago de Chile, Cuarto Propio, 2011.
- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. España, Siglo XXI, 2001.
- Lara, Omar y Juan Armando Epple. *Chile, poesía de la resistencia y del exilio*. Barcelona, V. Pozanco, 1978.
- Lazzara, Michael J. *Prismas de la memoria: Narración y trauma en la transición chilena*. Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio, 2007.
- Llorens, Ramón y Rosa Díaz. “Censura y LIJ en Chile: los libros censurados.” *Censuras y LIJ en el siglo XX (En España y 7 países latinoamericanos)*. Editado por Pedro Cerrillo y M. Victoria Sotomayor. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla y La Mancha, 2016, págs. 329-354.
- Lurie, Alison. *No se lo cuenten a los mayores: literatura infantil, espacio subversivo*. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- Montealegre, Jorge. *Derecho a fuga. Una extraña felicidad compartida*. Santiago de Chile, Editorial Asterión, 2018.
- . “Humor gráfico y evasiones imaginarias en la resistencia cultural de prisioneras y prisioneros políticos de Chile y Uruguay: acciones colectivas y condiciones para la resiliencia en la prisión política”. *Diálogos de la Comunicación*, núm. 78, 2009, págs. 1-15.
- . *Memorias eclipsadas: duelo y resiliencia comunitaria en la prisión política*. Santiago de Chile, Editorial Asterión, 2013.
- Montes, Graciela. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Nofal, Rossana. “Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas”. *Subjetividad y figuras de la memoria*. Editado por Elizabeth Jelin y Susana G. Kaufman. Buenos Aires, Siglo XXI, 2006, págs. 111-129.

- Nómez, Naín. “La poesía chilena: Representaciones de terror y fragmentación del sujeto en los primeros años de dictadura”. *Acta literaria*, núm. 36, 2008, págs. 87-101.
- Petit, Michele. “Transfigurar el horror en belleza”. *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. Editado por Eduardo Rojas Rebolledo. Ciudad de México, Secretaría de Cultura / Dirección General de Publicaciones, 2018, págs. 15-21.
- R. V. “El poeta Sergio Vesely dará a conocer sus creaciones en Chile”. *La Época*, 25 de mayo de 1995, s.p. Web. 24 de junio de 2019.
- Ranciére, Jaques. *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Bordes Manantial, 2010.
- Rodríguez, Osvaldo. *Cantores que reflexionan. Notas para una historia personal de la Nueva Canción Chilena*. Santiago de Chile, Hueders, 2015.
- . “Gardel, el tango y los peregrinos del exilio”. *Revista Araucaria de Chile*, núm. 24, 1983, págs. 119-129.
- Saint Exupéry, Antoine. *El principito*. 1943. San José, Imprenta Nacional, 2012.
- Salazar, Gabriel. *Ser niño “huacho” en la historia de Chile (siglo XIX)*. Santiago de Chile, LOM Ediciones, 2006.
- Santos Herceg, José. “Intelectuales en prisión. Resistencia cultural en los espacios del terror de la dictadura”. *Palimpsesto. Revista de Estudios Sociales Iberoamericanos*, vol. 8, núm. 11, 2017, págs. 19-36.
- Si viviéramos juntos / Wenn wir zusammenlebten*. Dir. Antonio Skármeta. Película documental. 1983.
- Spivak, Gayatri. “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, 2003, págs. 297-364.
- Troncoso, Verónica. “Poesía e intermedialidad: poéticas subversivas y performativas en las composiciones carcelarias de Sergio Vesely”. *El jardín de los poetas. Revista de teoría y crítica de poesía latinoamericana*, núm. 8, 2019, págs. 161-183.
- Vesely, Sergio. “El rey Ñaca Ñaca”. *Cantos Cautivos*. 23 de septiembre de 2015, s.p. Web. 12 de enero de 2019.
- . *Documento*. GfL Musikverlag, 1986. LP.
- Villa Gómez, Juan y Manuela Avendaño Ramírez. “Arte y memoria: expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, vol. 8, núm. 2, págs. 502-535.

### **Sobre las autoras**

Carola Vesely Avaria es Doctora en Literatura Hispanoamericana de Vanguardia y Posvanguardia por la Universidad de Salamanca, España. Es Investigadora posdoctoral y docente en el Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile. Sus áreas de investigación son literatura latinoamericana, poesía, lenguajes multimodales y literatura infantil y juvenil.

Andrea Jeftanovic Avdaloff es Socióloga y Doctora en Literatura Hispánica de la Universidad de California, Berkeley. Investigadora y docente de la Universidad de Santiago de Chile. Es autora de publicaciones indexadas en el área de narrativa y memorias/posmemorias, género y espacio, y dramaturgia latinoamericana. Entre sus ensayos destacan *Hablan los hijos* y *Conversaciones con Isidora Aguirre*. Además, es escritora de ficción.

### **Sobre el artículo**

Universidad de Santiago de Chile, USACH. Agradecimientos: Proyecto POSTDOC\_DICYT, Código 031951JA\_POSTDOC. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación postdoctoral titulado *“Abramos todas las jaulas para que vuelen como pájaros”: versos y cantos para niños durante la dictadura chilena*, desarrollado en el Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile, y financiado por la Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad de Santiago de Chile, con el patrocinio de la doctora Andrea Jeftanovic.

<http://dx.doi.org/10.15446/lthc.v23n2.94884>

# **De *La caridad* al *Almacén de los niños*: representaciones heroicas y míticas en las publicaciones periódicas colombianas para niños en el siglo XIX**

**Eliana Lucía Sepúlveda Montenegro**  
*Universidad del Quindío, Armenia, Colombia*  
elsepulveda@uniquindio.edu.co

La prensa colombiana decimonónica y literaria para niños tiene especial desarrollo a partir de 1870. Años antes, los periódicos *El mosaico*, *Biblioteca de señoritas*, y luego la página para niños de *La mujer*, allanaron el camino mediante la publicación de textos para niños. En este artículo se abordarán dos temas: una discusión frente al concepto de literatura para niños —a la luz del concepto de infancia—; y una descripción de los tipos de héroe protagonistas de la prensa decimonónica para niños, específicamente el modelo de libertador y de la Virgen María como héroes míticos. En el corazón de estos temas se encuentra la importancia de la producción editorial que hace parte de la literatura infantil y la necesidad de incluir las publicaciones periódicas para niños en la investigación histórica e historiográfica. En este sentido, este artículo es parte de la investigación frente a la literatura infantil decimonónica en Colombia, aún, en su mayoría, inexplorada.

*Palabras clave:* Colombia; infancia; prensa infantil; siglo XIX.

Cómo citar este artículo (MLA): Sepúlveda Montenegro, Eliana Lucía. “De *La caridad* al *Almacén de los niños*: representaciones heroicas y míticas en las publicaciones periódicas colombianas para niños en el siglo XIX”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 23, núm. 2, 2021, págs. 47-73.

Artículo original. Recibido: 30/12/20; aceptado: 16/03/21. Publicado en línea: 01/07/21.



### **From *La caridad* to *Almacén de los niños*: Heroic and Mythical Representations in Colombian Periodicals for Children in the 19<sup>th</sup> Century**

The nineteenth-century and literary Colombian press for children had a special development since 1870. Years before, the newspapers *El mosaico*, *Biblioteca de señoritas*, and later the children's page of *La mujer* paved the way by publishing texts for children. This article will address two topics: a discussion regarding the concept of children's literature —in light of the concept of childhood—; and a description of the types of heroes featured in the nineteenth-century press for children, specifically the model of the liberator and the Virgin Mary as mythical heroes. At the heart of these issues is the importance of editorial production that is part of children's literature and the necessity of including periodicals for children in historical and historiographic research. In this sense, this article is part of the investigation around nineteenth-century children's literature in Colombia, still largely unexplored.

*Keywords:* Colombia; childhood; children's press; 19<sup>th</sup> century.

### **Da *La caridad* ao *Almacén de los niños*: representações heróicas e míticas em periódicos infantis colombianos do século XIX**

A imprensa literária infantil colombiana do século XIX teve um desenvolvimento especial a partir de 1870. Anos antes, os jornais *El mosaico*, *Biblioteca de señoritas* e, posteriormente, a página infantil de *La mujer* abriram caminho com a publicação de textos infantis. Este artigo abordará dois tópicos: uma discussão sobre o conceito de literatura infantil — à luz do conceito de infância—; e uma descrição dos tipos de heróis apresentados na imprensa infantil do século XIX, especificamente o modelo do libertador e da Virgem Maria como heróis míticos. No cerne dessas questões está a importância da produção editorial que faz parte da literatura infantil: a importância de incluir periódicos para crianças na pesquisa histórica e historiográfica. Nesse sentido, este artigo faz parte da investigação contra a literatura infantil do século XIX na Colômbia, ainda pouco explorada.

*Palavras-chave:* Colômbia; infância; imprensa infantil; século XIX.



## **“Pueda tu dios llamarte con un buen nombre”:<sup>1</sup> un recorrido a partir de la infancia y la literatura infantil en la historia**

EL NACIMIENTO DE LA LITERATURA para niños, más que un lugar, es un proceso. Mucho se ha discutido ya en la literatura actual sobre la conceptualización del término, y es común la definición de que la literatura para niños es esa que tiene un lector específico, infantil, en mente. Sin embargo, más que el quién, el problema más común se puede rastrear en la falta de acuerdo sobre el momento en el que surge, si es que hay tal, el concepto de niño. Situar lo que algunos llaman “el descubrimiento de la infancia” sigue siendo un punto de discordia entre las diferentes corrientes del área. Unos, de la mano de Phillippe Ariès, proponen que la infancia es una idea moderna y, por tanto, no existía la niñez como edad diferenciada de la edad adulta antes de la Modernidad: los niños eran retratados como adultos pequeños y con necesidades similares a estos. Otros académicos, de tradición angloeuropea en su mayoría, defienden la idea de que la infancia no es un concepto independiente y que va de la mano de otros conceptos socialmente móviles, especialmente los relacionados con el de familia (ver Truscott; Morrison; Wooden; Lee; entre otros). La caracterización de la infancia tendrá una fuerte relación con la de familia y el lugar que esta debe ocupar en una comunidad específica.

Si bien ambas corrientes no necesariamente se contradicen, sí generan un problema de historización que ha tenido consecuencias complejas en el campo, especialmente frente a la selección de fuentes y materiales de trabajo. Situar el nacimiento de la infancia en la modernidad implica, necesariamente, que los textos anteriores se expliquen como antecedentes o rarezas y no como fuentes que es preciso trabajar y entender. Así, el *Orbis Sensualium Pictus*, de Comenius, publicado en 1658, o las fábulas de La Fontaine, de 1668 no pueden ser literatura para niños (¿pues no hay infancia antes

---

1 Selección de un poema citado por Adams, de las tablillas de estudio sumerias: “Puedas encontrar el favor de tu dios / Pueda tu humanidad exaltar tu cuello y tu pecho! / Puedas ser el mejor de los académicos de la ciudad, / Para que tu ciudad, ese hermoso lugar, te llame glorioso! / Pueda tu dios llamarte con un buen nombre, una palabra duradera; / Puedas encontrar el favor de Nanna, tu dios; / Puedas ser beneficiado por Ningal, / Nidaba te aclame!” (Adams, “The First Children’s Literature?” 23).

de la modernidad!), sino antecedentes de esta. La situación, evidentemente incómoda a nivel conceptual, se complica ante la puesta en escena de otros factores materiales (la existencia o no de la imprenta, de la escuela o de entes alfabetizadores como la Iglesia, o la clase social de los niños) o frente a la imposibilidad de seguir el rastro a las literaturas orales.

Ante el descubrimiento de nuevas fuentes de archivo, se nos plantea entonces una situación cada vez menos sostenible. Primero, plantear que lo que encontramos no es literatura infantil, porque son textos educativos, religiosos o moralizantes, o bien que no lo es porque no está escrito para lo que nosotros, hoy en día, entendemos como infancia. Esto, un sesgo cultural frente a los archivos, puede ser solucionado a partir del reconocimiento del lugar temporal desde el que se lee y, al mismo tiempo, del lugar en el que las fuentes están ubicadas, tanto a nivel cultural como temporal. Esta solución abre puertas de investigación y permite redescubrir fuentes que no se habían trabajado en el campo en cuestión. Es quizás por esta razón que en la última década han surgido investigaciones que incorporan fuentes que no se habían incluido dentro de lo que entendíamos como literatura para niños, incluyendo publicaciones periódicas que, por su naturaleza, son de difícil acceso y archivo. Son documentos que devienen en eslabones antes considerados inexistentes en la literatura infantil americana: el paso de la literatura importada a la literatura en traducción y adaptación, y de esta a la constante aparición de páginas, periódicos y revistas, u otras publicaciones periódicas para niños escritas por autores americanos.

Las referencias a estas publicaciones en América Latina pueden rastrearse tanto en artículos relacionados con la historia de la educación como con algunos que directamente empiezan a tratar el tema de la prensa para niños y su posicionamiento como documento literario. Se trata de un tipo de documento con unas características específicas frente a la caracterización de los lectores, posicionamientos políticos y religiosos, y, de alguna manera, la construcción de unos primeros parámetros frente a lo que hoy llamamos literatura infantil. Entre estos trabajos, son fundamentales en América Latina los de Beatriz Alcubierre Moya (*Ciudadanos del futuro*) y Rosa María Ruiz Murrieta en México, quienes, desde dos perspectivas distintas, proponen una historia de la literatura infantil del siglo XIX. Estas autoras parten de trabajos previos llevados a cabo por autores entre los que se destacan Terrazas de Galván, Susana Sosenski y Escalante Fernández. Así mismo autoras como

Norma Alloatti y Sandra Szir, de Argentina, o Diana Guzmán, de Colombia, exploran, a partir de una búsqueda profunda en archivos de materiales educativos, la incorporación de estos en la historia literaria.

En general, las historias y los trabajos consultados han transitado un *continuum* teórico que tiene como uno de sus extremos la negación de la infancia decimonona; tal es el caso de Beatriz Helena Robledo (*Todos los danzantes*), y como polo opuesto la argumentación de que toda comunidad en todo tiempo ha tenido niños receptores de textos literarios creados para ellos (haciendo una paráfrasis libre de Seth Lerer). Esta relación con la infancia —y su existencia o no— nos plantea además un problema de interpretación histórica que solo se resolverá, de manera individual, a partir de una decisión teórica que será reforzada o deshecha por las fuentes a las que tengamos acceso y, en cuanto campo académico, dependiendo de nuestro quehacer y crítica frente a las teorías que han nacido y tomado fuerza frente a las fuentes que van surgiendo.

En ese sentido, este artículo entiende la idea de que la infancia es un concepto culturalmente cambiante “que adquiere significado en relación con otros estadios de desarrollo personal y vida familiar” (Lerer 11). Esta propuesta —columna del trabajo de Lerer— se ve reforzada por el trabajo de otros historiadores en el área, quienes aducen que uno de los problemas del trabajo de Ariès es que este no era un especialista en los siglos en los que proclamó el descubrimiento de la infancia, y que es probable que el axis de su tesis sea el desconocimiento de la diferencia del concepto de infancia a través del tiempo. “Lo que su tesis propone es que en los siglos previos se pensaba sobre la infancia de manera diferente a como lo hacía la Francia del siglo xvii” (Adams, “Medieval Children’s Literature” 2).<sup>2</sup> Sin embargo, esto, tal y como propone Adams, es cierto para cualquier lugar y tiempo en el que se hable de niños “la concepción de Infancia es diferente tanto para la primera mitad del siglo xx, como para la segunda; para los ricos, los pobres en la urbe, la clase media acomodada, generalmente suburbana” (Adams, “Medieval Children’s Literature” 2).<sup>3</sup>

---

2 Todas las traducciones son propias, a menos que se especifique lo contrario. El original dice: “What his thesis amounts to, is that previous centuries thought quite differently about children than did seventeenth century France”.

3 El original dice: “the conception of Childhood is different for the first half of the twentieth century and the second; for the rich, the urban poor, the comfortable, usually suburban, middle class”.

Es decir, si la infancia es un concepto socialmente dependiente, su literatura tendrá características que se adapten a lo que la sociedad entienda por niño. En este sentido, creo que es preciso entender la literatura para niños a la luz de lo que las fuentes nos proponen. Frente a la historia de la literatura infantil no solo es preciso, sino indispensable, dada la fragilidad de las fuentes y el riesgo de pérdida de los archivos.

Para explicar a qué me refiero cuando escribo sobre literatura infantil decimonónica, el trabajo de los anteriores autores —Adams y Lerer, entre otros— se torna imprescindible. La literatura para niños tiene una estrecha relación con la necesidad de transmitir la herencia cultural, social y económica de la sociedad en la que se inscribe. Esto, para los niños, parece ser equivalente a que la creación y la adaptación de textos tenga dos lugares de habitación principal: el primero en el ámbito de lo oral en el seno del hogar, y el segundo en el ámbito educativo y pedagógico, bien sea privado, público o colectivo. No es extraño, entonces, que las primeras evidencias de literatura infantil pueden encontrarse en tablillas y papiros que se conservan de la cultura sumeria. De acuerdo con Adams, esta cultura produjo de manera extensa canciones, arrullos para niños en edad preescolar y textos pedagógicos para niños que asistían a la *edubba*, una “institución privada y secular, un centro de aprendizaje para futuros escribas del templo y el palacio” (“The First Children’s Literature?” 3). De acuerdo con este autor, dentro del canon para niños se encontraron formas literarias como himnos, proverbios y fábulas, composiciones escolares, diálogos y debates religiosos que esperaban tanto formar al niño en espacios como la religión, la historia y el sistema de valores, como procurar al niño una forma de esparcimiento y diversión.

Estos textos se podrían leer como una excepción, si la historia de la literatura fuera la historia de una evolución continua, diferente a la de la humanidad. Distintas civilizaciones han descubierto y olvidado, han escrito, leído y descubierto la redondez del mundo una y otra vez en distintos lugares del planeta. Nuestra memoria se pierde y revive en cada archivo, en cada ruina, en cada símbolo que olvidamos o descubrimos. Si no fuera por las fuentes, nos veríamos obligados a empezar de cero siempre, descubriendo la rueda cada tanto.

Para la literatura para niños, esto parece ser especialmente cierto. Además de los contenidos literarios para niños sumerios encontrados

en las tablillas, un antecedente fundamental de lo que se entendió como literatura infantil en este trabajo son los textos para niños de las culturas griegas y romanas. Su representante más popular, la fábula, es quizá el *summum* de una idea que se repite en los orígenes de la literatura infantil: la relación innegable entre la necesidad de preservar la ideología existente y de “formar al niño como ciudadano” (Lerer 35). La fábula es un puente directo entre la literatura de tradición oral y la que se producía con fines de educación para la élite. Según Lerer, “la historia del paso de la transmisión oral a la escrita” (62). Un texto literario y educativo en el que maestros, acompañantes y nodrizas tuvieron un papel fundamental como cocreadores, mediadores, traductores o, llanamente, autores. Estas fábulas, adaptaciones de poemas, pasajes de la *Iliada*, la *Odisea* y la *Eneida*, diálogos entre padres e hijos, y un sinfín de textos cuidadosamente seleccionados para niños nos proponen una mirada diferente a cómo, dónde y qué buscamos. Lo que se ha encontrado como literatura para niños en estas culturas tenía la forma de tablillas y papiros, creados y adaptados por maestros y cuidadores para sus estudiantes (ver figura 1).

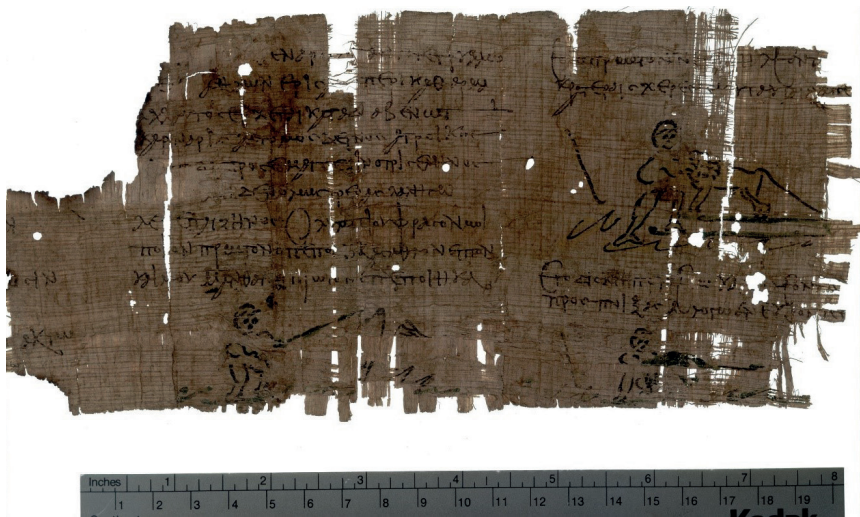


Figura 1. Los trabajos de Hércules. Papiro Oxirrinco XXII 2331.

En un antecedente directo de lo que reconocemos como nuestra cultura, el acervo para niños, por lo menos aquel del que conservamos archivo, se expande. Para la Edad Media, los archivos se multiplican y los ejemplos también. Los autores consultados coinciden en anotar que los textos para niños muestran algunas características comunes que, en palabras de Adams, son las siguientes:

Algunos indicadores para tener en cuenta son: lenguaje simple, material introductorio que indica una audiencia infantil, referencias en las ilustraciones, la naturaleza de los manuscritos, su origen, la popularidad y fluidez del texto, los otros trabajos con los que el texto está conectado, el uso de partes del material en textos pedagógicos, y el contextos histórico y cultural.<sup>4</sup> (Adams, “A Medieval Storybook” 7)

En esta época encontramos un archivo más nutrido de libros de historias, libros de consejos de padres a hijos, proverbios y poemas, obras de teatro y, por supuesto, fábulas. Así mismo, la inclusión de la sagrada familia como objeto de adoración de la religión católica permitió que la imagen de un Jesús niño se viera fortalecida en los textos religiosos y educativos, además de que fuera usada de manera popular tanto en juegos como en canciones y literatura. De este modo, se fortalecía la importancia de la infancia en las expresiones literarias. Se popularizaron entonces las historias de los niños aprendices, sus costumbres, sus alegrías e infortunios, deviniendo hoy en una rama de estudio y trabajo sobre el canon literario para y sobre niños del medioevo. Talbot, Adams (“The First Children’s Literature?”; “A Medieval Storybook”), Lerer, Truscot, entre otros muchos, dan cuenta de una gran variedad de textos didácticos, adaptaciones de obras, poemas hagiográficos, nanas infantiles, canciones, historias, mitos y relatos, no solo de entretenimiento, sino también de “una literatura basada en el conocimiento de la lectura y la escritura y en el poder” (Lerer 128).

Estos, que son ejemplos puntuales, nos llevan a preguntarnos si la falta de investigación frente a la historia de la literatura para niños en Colombia no se

---

4 El original dice: “simple language, introductory material indicating a child audience, clues in the illustrations, the nature of the manuscripts, the provenance, the popularity and fluidity of the text, the other works with which the work in question is bound, the use of parts of the material in pedagogical works, and the historical and cultural”.

debe a una suerte de prejuicio frente a su calidad, además de una comprensión anacrónica del concepto de niño. Para abrir los espacios necesarios tanto de estudios teóricos como críticos que permitan el desarrollo y profundización del área, es preciso estudiar las infancias, no como un concepto estático, sino, más bien, como un concepto variable cultural y socioeconómicamente. Esta verdad de Perogrullo evitará que el campo literario continúe dando la espalda a una de las formas de la literatura que se presume tan antigua como la humanidad y que se siga evitando el estudio de textos de incalculable valor por sesgos que una lectura habitada temporalmente puede curar. Hoy, frente a la gran cantidad de investigaciones que debaten la llamada teoría de Ariès, resulta incomprensible que se parta de esta para hacer análisis historiográficos en literatura infantil, especialmente porque esto puede permitir que archivos en riesgo de desaparecer sean pronto irrecuperables.

### **“Paso a nosotros, los que venimos después e iremos más allá”: representaciones e imaginarios del niño en la prensa infantil del siglo XIX**

El siglo XIX, desde la perspectiva antes planteada, precisa de un tipo de investigación que nos permita entender las características de la literatura infantil y procure respetar su contexto. Por ejemplo, frente a la pregunta de por qué no se encuentran una gran cantidad de libros para niños en los archivos, vale la pena preguntarse por los medios de publicación. En este caso específico, por una de las formas más populares de publicación de los autores colombianos decimonónicos: las publicaciones periódicas. Dentro de estas, el espacio creado para la infancia se abre en un universo de publicaciones en las que hay tesoros aún inexplorados: prensa escolar con contenidos literarios, ensayos y recomendaciones para los lectores; prensa para las familias en las que se incluyen apartados literarios para niños; y, por último, la prensa infantil pensada en su totalidad para ser leída por las y los niños decimonónicos.

Las publicaciones periódicas del siglo XIX para niños han sido reseñadas por algunos autores de manera tangencial en las historias de la literatura infantil. Robledo, por ejemplo, señala al *Mosaico* como uno de los precursores de la literatura infantil en *Todos los danzantes*. Sonia Truque reseña la existencia de *El almacén de los niños* en su informe de investigación homónimo; y autores

como Castilla, Bravo Villasante, entre otros, señalan la importancia de los autores decimonónicos como precursores de la literatura infantil nacional. Gracias a estas autoras, la investigación frente a la literatura para niños en la prensa decimonónica empezó a enriquecerse con otras investigaciones, como las que surgieron en el semillero en Literatura Infantil y Juvenil a cargo de la profesora Carmen Elisa Acosta, la publicación de la antología *El aura juguetona* (Escobar Chacón, Becerra González y Caviedes Alfonso), o los artículos frente a la prensa para niños como juguete infantil en el siglo XIX de Diana Aristizábal.

Así es que, en el marco de la investigación desarrollada con el semillero, encontré que el periódico reseñado previamente por Truque estaba resguardado en la Biblioteca Luis Ángel Arango, y que este conducía a otros que no estaban aún en el radar de investigación académica. Periódicos que fueron catalogados como “literatura infantil” en la Biblioteca Nacional, por ejemplo, se presentaron como un descubrimiento ante la falta de referencias frente a la época en las historias literarias nacionales. Los periódicos, en su totalidad pensados para un lector niño, y con un apartado literario central, parecen empezar a ser publicados hacia 1870, como un desarrollo de los periódicos escolares. Así, dos de estos periódicos encontrados —*El alba* (1899) y *La aurora: Periódicos para niños de uno i otro sexo* (1870)— se publican en el seno de una institución escolar, pero no tienen contenidos explícitos de apoyo al aprendizaje, como sí sucede en periódicos como *El maestro de escuela* (1872) o *La escuela normal* (1875). Los otros periódicos encontrados son *El álbum de los niños* (1871, 1876, 1893), *El almacén de los niños* (1890), *El campesinito: juguete infantil* (1892), y por último, la “Página para niños” del periódico *La caridad* (1864).

Los anteriores periódicos, fuente primaria de esta investigación, hacen parte del corpus de publicaciones periódicas de la Biblioteca Nacional. *La caridad* (o *La caridad: lecturas del hogar*; *La caridad, o, correo de las aldeas*; *La caridad, libro de la familia cristiana*) fue publicada regularmente entre 1864 y 1914. La “Página para niños” tuvo una publicación quincenal entre octubre de 1864 y junio de 1870, con aportes en traducción, adaptación y creación de escritores como José María Vergara y Vergara, Fernán Caballero y José Joaquín Ortiz, además de préstamos de diferentes periódicos españoles y mexicanos, entre otros. *La aurora: periódico para niños de uno i otro sexo* es un periódico publicado en 1870, del cual se conserva un solo número,



que se puede encontrar tanto en la Biblioteca Nacional, como en la Luis Ángel Arango. Esta publicación, cuyo redactor es Fernando José Romero, se compone de cuentos cortos y una sección de proverbios y consejos para padres. *El álbum de los niños* fue una publicación que tuvo tres series: la primera fue publicada de manera quincenal de 1871 a 1873; la segunda en 1876 con publicaciones semanales de las que se conservan números entre mayo y agosto; y la tercera, publicada en 1893 también de publicación semanal, conserva pocos números. *El campesinito: juguete infantil* es un periódico inicialmente reseñado por Diana Marcela Aristizábal, y publicado en 1898 por los niños de la escuela de Tabio. Los números que se conservan en la Biblioteca Luis Ángel Arango son pocos y tienen algunas páginas perdidas, pero parece que su publicación fue semanal y prolífica. En esta biblioteca hay números desde el 180 hasta el 208. Sus páginas fueron manuscritas por los distintos colaboradores. *El almacén de los niños* fue impreso en Bogotá en la Imprenta de Samper Matiz en 1890; su director fue Ignacio Borda. A la fecha ha sido posible hallar tres números en la Biblioteca Nacional y en la Luis Ángel Arango, dos de la primera serie y una especie de catálogo de un almacén homónimo de 1893, que cuenta con el mismo diseño del periódico. Por último, el periódico *El Alba*, que reposa en la Biblioteca Nacional, cuenta con once números de publicación semanal durante 1899. Sus artículos están a cargo de los estudiantes y profesores del Instituto Froebel.

En estos periódicos, la literatura infantil es una propuesta de configuración de un sistema mítico y patriótico desde edades tempranas. Un sistema que estuvo al vaivén de las necesidades políticas y pedagógicas, pero que se mantuvo estable en unos acuerdos tácitos y fundamentales sobre el deber ser de los niños y sus roles a seguir. Estos roles, que se podrían traducir en héroes patrios, religiosos, culturales y domésticos prototípicos, fueron parte fundamental de los periódicos para niños y encarnaron un sistema ideológico que permitió construir un tejido social, cultural y económico que respondiera a las necesidades políticas y sociales del momento, y que tomara distancia de la herencia española.

Estos héroes constituían estereotipos con los que se esperaba llegar a los lectores de manera eficaz. Eran personajes que, más que ser una forma que daba vida a la historia, se transformaron en símbolos cargados de contenido. Ellos se convirtieron en mensajeros de la élite letrada que escribía los periódicos y fueron modelados como madres perfectas, libertadores

todopoderosos y niños angélicos o diabólicos. Como lo propone Nikolajeva, para la construcción de personajes con una alta carga ideológica, “el autor del libro para niños será probablemente más explícito acerca de las características, comportamientos y motivaciones de los personajes, pues la construcción que hace el autor del lector implícito es consciente y deliberada” (45). Estos personajes son, de alguna manera, medios que precisan de características radicales, puras, conclusivas, sin cambio, para mostrar una realidad ideal por alcanzar: héroes niños o personajes alegóricos que, o bien aprenden lecciones de la mano del lector, o son “virtuosos sin medida, buenos, nobles, piadosos, obedientes y modestos” (Nikolajeva 77).

En los periódicos nombrados anteriormente, este tipo narrativo —el héroe de la literatura para niños— se divide en tres grandes categorías: el héroe mítico, el héroe romántico y el héroe doméstico. El héroe mítico es el que encontramos más comúnmente en los relatos bíblicos. Atraviesa un rito de iniciación, es sujeto de una serie de pruebas que comienzan con su separación de una situación que podemos llamar “normal”. Un niño que está en la escuela, un hombre joven que vive en la casa materna, y es llamado a alejarse de ella para cumplir un mandato divino o social que lo hará llegar cargado de gloria.

Una de las formas más populares de héroe mítico en los periódicos es el que dio su vida por la patria. Este hace parte de los personajes plutárquicos, es decir, personajes históricos y políticos que son modelo de virtud cívica para el resto de los personajes del relato y para los lectores de los periódicos seleccionados. Este tipo de personajes, según Nikolajeva, son emblemáticos, pues permiten personificar virtudes y vicios, y son usados de una manera explícitamente didáctica. En esta categoría encontramos al héroe favorito de la prensa decimonónica, Simón Bolívar, con mención en textos como biografías y relatos, o como una suerte de personaje cero, omnipresente y que dirige —como imagen, horizonte o noticia— el ser de un personaje primario.

El héroe romántico es un personaje que tiene características que lo hacen superior a sus congéneres. Por alguna razón llega a la obtención de un objeto que le da poderes; o bien son valientes, fuertes o invencibles fuera de lo que podríamos llamar normal para un personaje de la vida cotidiana. Son héroes

típicamente mejores o más afortunados que nosotros [...] tienen la fuerza y el coraje para superar grandes peligros, amantes que encuentran compañeros apropiados, investigadores de inteligencia excepcional que descubre verdades

ocultas o personas buenas y compasivas cuyas dificultades se ven resueltas por alguna figura superior. (Nikolajeva 68)

Estos héroes también pueden caracterizarse como héroes anónimos, personajes que, desde su representación, establecen una comunicación más horizontal con su lector. Estos personajes, más que hombres ilustres, nos representan el día a día de los niños y nos permiten conocer las interpretaciones, deseos y críticas que sobre la sociedad del momento hayan tenido los autores y editores de los periódicos. Estos otros héroes se caracterizan por su falta de complejidad: son valientes, listos, buenos, y no parecen entrar en conflictos internos mayores. Cuando se representan como niños, son inocentes y es su inocencia el arma capaz de vencer el mal en cualquiera de sus representaciones. Los niños heroicos pueden desempeñarse en diferentes contextos: principalmente dentro del hogar y la escuela, pero también en el campo de batalla. Los conflictos más importantes de este tipo de héroes son los que implican decisiones morales, o las llamadas “batallas internas”.

En el caso de los textos literarios de las publicaciones periódicas para niños publicadas en entre 1870 y 1899, una de las formas de transmisión ideológica que podemos encontrar está representada especialmente en imágenes complejas en las que se establecen prototipos míticos: héroes culturales, políticos, históricos, patrios, religiosos, familiares y escolares que se formaron en los artículos de los periódicos y que fueron parte de una nueva base mítica, que permitió establecer relaciones y diferencias con el pasado cultural y político colonial. Los escenarios en los que se mueven estos héroes corresponden a las necesidades de esa mitología. El espacio de habitación era específico, y solo muy de vez en cuando hay textos que tienen lugar fuera del país (para nuestros héroes patrios), o del espacio del pueblo, el hogar y la escuela, es decir, de la primera experiencia social, política y cultural del niño.

Los personajes son prototipos de un deber ser ciudadano, como estrategias discursivas para representar y modelar al niño como futuro representante de la nación. La representación de los espacios habitados por estos niños literarios y su función social en el hogar, en la escuela y en el pueblo o la ciudad, nos dan las pistas necesarias para entender cómo la sociedad del XIX se apropió y utilizó a los personajes literarios para construir y dar vida a la infancia. Los héroes que se presentarán a continuación son, en términos de aparición en el texto, los más representativos.

## Simón Bolívar

Este primer personaje es la columna vertebral de los héroes plutárquicos en la prensa literaria para niños del XIX. Gracias a la construcción de su personaje, otros personajes heroicos surgen, pues casi toda la construcción mítica política independentista gira en torno a su representación como libertador. Su construcción como mito parte de una serie de estrategias narrativas frente a una caracterización de autoridad en la construcción de narrador —el adulto con experiencia que se identifica con el autor— y el narratario —el niño que escucha, identificado como el lector implícito—. El narratario es generalmente estandarizado y pluralizado a partir de usos directos como *niños, vosotros, escuchad*. El narrador, identificado con la voz adulta, se propone como voz del conocimiento en capacidad de “daros algunas noticias de él”.

Desde esa autoridad, la narración que construirá a Bolívar como héroe combina dos tipos de texto. Uno que se construye a partir de datos históricos, desde una pretensión de objetividad: “Nació en Caracas en 1780”; y el otro usa opiniones sobre esos hechos: “victoria decisiva”, “estados que le debían su independencia”, “admiración i respeto”. El niño lector es también una representación ficcional de un lector ideal que escucha o lee relatos y al que se le indica qué hacer ante una serie de hechos que el autor propone como verídicos: “Niños, vosotros habréis oído hablar a vuestros padres i a los ancianos [...]” “[...] respeto que vosotros también debéis tributar[...]”. El narrador encuentra su voz en la autoridad de un personaje que bien podría ser un maestro o un familiar que educa: “[...] vamos a escribir aquí, a grandes rasgos, el compendio de su biografía [...]”. Esta primera interacción entre el autor y el lector ideal —el primero asumido como voz de autoridad y el segundo como alguien que precisa instrucción y guía— marca la pauta en la construcción de símbolos míticos en estos textos.

Niños, vosotros habréis oído hablar a vuestros padres i a los ancianos del grande hombre que libertó estas comarcas de la dominación española: i para daros algunas noticias de él, mientras estudiáis la historia de Colombia, vamos a escribir aquí, a grandes rasgos el compendio de su biografía.

Este hombre Ilustre, libertador de nuestra patria, nació en Carácas, en 1780. Estudió en España i después de haber visitado la Francia, la Italia i

los Estados Unidos volvió a Venezuela para tomar parte en la guerra de la independencia; sirvió primero bajo las órdenes de Miranda (1811) venció a los generales españoles Monteverde i Murillo, i libertó a Venezuela i Nueva Granada, que reunió en una sola República bajo el nombre de Colombia (1810) después de haber alcanzado la victoria decisiva de Boyacá, p[ilegible] a poco tiempo la independencia del Perú (1822) i fundó al S. de este país un nuevo Estado, que tomó el nombre de Bolivia. Nombrado en diferentes ocasiones Presidente de los Estados que le debían su independencia, se le atribuyó el deseo de aspirar a la tiranía, i para destruir estas injustas suposiciones, abdicó muchas veces el poder. Murió en 1830, en Santamarta, en una hacienda llamada San Pedro.

Doce años después (1842) el Congreso de Venezuela ordenó la traslación de sus cenizas a la capital de aquella República; el 20 de noviembre del mismo año se efectuó la exhumación, i el 27 de diciembre se recibieron los restos en Carácas en medio de las espresivas manifestaciones de admiración i respeto. Admiracion i respeto que vosotros también debéis tributar al nombre del Libertador Bolívar. (Simón Bolívar)

El tipo de texto —una plutarquia— es también fundamental en la construcción de la autoridad que precisa el mito, pues es, de acuerdo con Nikolajeva, un tipo de texto en el que “el autor no ‘inventa por completo’ al personaje sino que se asume que presenta un retrato verosímil basado en hechos [...] el autor adopta su propia vida o la vida de otros como modelo” (24). El modelo, la vida del libertador, se refuerza mediante la asignación de atributos positivos a la actividad política, familiar y religiosa del personaje: “Estudió en España i después de haber visitado la Francia, la Italia i los Estados Unidos volvió a Venezuela para tomar parte en la guerra de la independencia” y “abdicó muchas veces el poder” son características específicas que hablan de la preparación, el patriotismo y su desdén por el poder. Características todas positivas y que se irán reforzando en los otros textos.

La narración combina hechos históricos y formas ficcionales que le dan al escrito un tono cercano al texto literario no ficcional. Esa pretensión de verdad, construida desde la relación entre los elementos narrativos y el género, es evidente en el texto reseñado sobre el libertador como héroe mítico. Es una verdad ficcional que se presenta como verdad histórica y en la que, como en cualquier relato histórico, se selecciona lo que se presenta

con el fin de generar recordación e impacto en el lector: es una historia maleable, con características que, en un principio, parecen ceñirse a ideas de libertad e independencia.

El mito del libertador continúa en construcción en otros textos. En “La madre i el hijo” (Marmolejo), Simón Bolívar se construye como un personaje secundario. Su heroicidad es construida mientras un personaje describe su vida: el papá de Emilio, hijo de una viuda descrita como “virtuosa mujer”. El narrador es, como en el texto anterior, un narrador omnisciente que narra desde la autoridad de la voz adulta. El autor construye el universo narrativo en un lugar rural, en el que Emilio camina entre naranjos, mangos, limoneros y guayabos, retratando, desde el mismo espacio ficcional, elementos que se relacionan con la tranquilidad, la nostalgia del campo que se pierde y la abundancia del suelo sobre el que se construye la patria. En este contexto encontramos a nuestro personaje principal, Emilio, quien

se precipitaba a las malas inclinaciones sin que las tiernas palabras de su madre se pudieran oponer a su curso. Ella lloraba de ver que Emilio no le dejaba ni un rayo de esperanza, que es el santuario de la mujer, que es la vida de su corazón. (Marmolejo 31)

En uno de esos recorridos con sus amigos, a Emilio se le hace tarde y llega a una casa “que se destacaba entre las breñas de una espesa arboleda, como una luz que se reflejara entre nubes de nácar, o como algún lucero en medio de la negra inmensidad”. En esta casa que ya augura salvación, se encuentra una anciana que le está contando a sus nietos “pasajes de independencia”, para “infundirles amor por la patria”, así como para contarles sobre el padre muerto en la independencia. Emilio “escuchaba asombrado las palabras de la anciana”, quien, en su nuevo papel de narradora, describe a Bolívar de la siguiente manera:

La causa de la patria, hijos míos era digna en esa época de una corona, i el primer héroe que, con la auréola de la gloria sobre su sien hizo tremolar en las aras de la patria el estandarte de la libertad, fue Bolívar, que colocó en su alma el santuario de la gloria, exigió que todos los colombianos participasen de ese heroísmo, de esa gloria que tanto los venera. (Marmolejo 31)

El narrador toma ahora la voz de otro personaje que, desde la experiencia, tiene la autoridad moral y afectiva para establecer una relación de autoridad y, por tanto, el texto se reviste de una doble pretensión de verdad. El texto que empieza caracterizando a Bolívar como “héroe” nos habla de un hecho que el autor no cuestiona. Su personaje focalizador, la anciana, asume la gloria de Bolívar como indiscutible. A esto se le suman otras características sobrehumanas: el “tremolar del estandarte de la libertad” por la patria, la “aureola”, símbolo de divinidades, y, por último, una virtud que encarna un gesto de líder “exigió que todos los colombianos participasen de ese heroísmo”. Esa característica se refuerza con la continuación de la historia en la que nos enteramos de que el hijo de la anciana hizo parte de la guerra de independencia y participó de la gloria y la corona del libertador. Se fue sin avisar, y cuando volvió encontró a su padre muerto. El giro narrativo es interesante. Nada, ni siquiera el mítico Bolívar, puede estar por encima de la familia y desobedecer el mandato de obediencia puede resultar en un castigo tan grande como no poder despedirse del padre. En ese momento, el narrador vuelve a la voz de autoridad como el autor y cierra la historia con una lección moral que le da una estructura clara de autoridad al texto. Bolívar es heroico en la narración de la anciana, pero la heroicidad real sería educarse para construir patria.

[...] la juventud, queridos niños, se lanza incauta, en alas de su ilusión al abismo, a la manera que el águila se remonta a las regiones de lo desconocido, hasta caer a los pies de un cazador. Si la juventud, en vez de dar pábulo a sus primeras inclinaciones, de seguir los primeros impulsos de su corazón se consagrara a asegurar su porvenir, por medio de la educación, ese perfume, esa vida del alma, podría sondear lo grande, lo sublime; podría con ese ánimo que da la educación a el alma, penetrar los arcanos de la ciencia. (Marmolejo)

El artículo termina con Emilio convirtiéndose, a partir de ese día, en “el más docil i el más virtuoso de los niños” (32), pues entiende que, si su padre está en el cielo, es necesario seguir el camino de “la virtud, esa manifestación íntima del alma que encierra un mundo de grandeza i de poesía”.

El tercer texto que vamos a presentar en este artículo es de Óscar Rubio, editor de los primeros años de *El álbum de los niños* e historiador boyacense. El artículo “28 de octubre” es una plutarquia que empieza reforzando

algunas ideas que ya habían sido presentadas en los artículos anteriores. Inicialmente, Bolívar es descrito como “un hombre de genio esclarecido y corazón magnánimo, que entusiasmado por la libertad, i viendo esclavizada a la América, su patria, concibió el grande i atrevido proyecto de libertarla” (Rubio, “28 de octubre” 41). Las características nombradas, puestas una al lado de la otra, configuran su heroicidad. El personaje se dibuja como héroe al ser mejor que el común de sus conciudadanos.

El narrador nuevamente toma la voz de autoridad desde su identificación con el autor, quien continúa y le asigna a Bolívar características propias de las fuerzas naturales. Esta vez nuestro héroe no lo es solo por su entusiasmo, sino por su sobrenatural decisión: “nada fueron para él los grandes obstáculos que se opusieron a su marcha redentora” porque contra ellos nuestro héroe despliega “su intrepidez, su abnegación i su constancia” que se asemeja a “la chispa eléctrica que despide la cargada nube” lo que, en un guiño romántico a los dioses grecorromanos, le permite dejar “plantado el lábaro de los pueblos libres en CINCO NACIONES” (Rubio, “28 de octubre” 41).

Construir la imagen mítica no es suficiente. El héroe plutárquico que termina siendo mítico no lo es solo por sus características semidivinas, sino por su quehacer social: “Dotado de un genio vasto e infatigable, comprendió la magnitud de la empresa que acometía i, casi sin recursos, pero rodeado de un puñado de héroes, la llevó a cabo, con admiración del mundo” (Rubio, “28 de octubre” 41). Nuevamente, el párrafo empieza al enfatizar las características más que humanas en su “genio”, lo que le permite llevar a cabo su cruzada heroica. Como todo héroe, tiene ayudantes que en este caso son descritos anónimamente como “Un puñado de héroes”, lo que a su vez lo hace un “caudillo”, que encarna la idea de la República. La ambición, única característica negativa, es presentada como una forma de llegar al “cielo de la inmortalidad”, más que llevarlo a ser tirano o dictador, pues “no le bastó el esplendor ni los halagos de la opulencia” y prefirió ir “marchando en pos de la gloria”. La muerte como redención del héroe, que ante la incompreensión parte a la tan esperada gloria eterna.

La comparación con otros héroes es el último escaño de esta construcción: en este caso César, Alejandro y Napoleón. Estos héroes, que en la narración nunca llegan a la altura de Bolívar, son “cegados por la ambicion i abusando de los favores de la fortuna, llenaron de luto i consternacion las naciones, para esclavizarlas”, contrario a Bolívar y Washington quienes se visten de



gloria “luchando por la libertad de los pueblos; consumando una revolución extraordinaria” (Rubio, “28 de octubre” 41).

El siguiente texto es un poema escrito por Temístocles Tejada.<sup>5</sup> En este, como ya comienza a ser costumbre, Bolívar es retratado como una especie de semidiós, que sin mayores recursos y con una fuerza y constancia sobre-humanas, logró la independencia de las naciones y su inmortalidad: “Aquí murió Bolívar / guerrero que con desnudas y míseras legiones / ahuyentó de la España los Leones”. Sus características más relevantes son descritas en el marco de su papel como líder político y social, lo que le gana la etiqueta de “Padre y libertador”, ya no solo de la patria, sino “del mundo entero”. Esa autoridad y cariño que le genera la paternidad se ve fortalecida por su idea de independencia frente al “déspota extranjero”, lo que fortalece su imagen de padre fundador, a quien debemos respeto y memoria. Así mismo, el poema critica a quienes profanan su memoria en el olvido o peor aún, en el intento de nombrarlo, inútilmente, “tirano i patricida” (Tejada 41).

Por último, y para cerrar el apartado sobre Bolívar, seleccionamos un texto reseñado por Felipe Larrazábal en un periódico y escrito por el mismo Simón. En este se muestra un libertador que, pese a estar trabajando en la independencia americana, se preocupa por su sobrino “a quien amaba con ternura” y dirige a su maestro la siguiente carta:

La educación de los niños deber ser siempre adecuada a su edad, inclinaciones, jenio i temperamento. Teniendo ahora mi sobrino mas de doce años, deberá aplicarse a aprender los idiomas modernos sin descuidar el suyo. Los idiomas muertos deben estudiarse después de poseer los vivos. La Jeografía i Cosmografía deben ser de los primeros conocimientos que haya de adquirir un joven. La historia, a semejanza de los idiomas, debe principiarse a aprender por la contemporánea para ir remontando por grados hasta llegar a los tiempos oscuros de la fábula. Jamás es demasiado temprano para el conocimiento de las ciencias exactas, porque ellas nos enseñan el análisis, en todo, pasando de lo conocido a lo desconocido, i por ese medio aprendemos a pensar i a raciocinar con lójica. Más debe tenerse presente la capacidad del alumno. (Larrazábal 57-58)

---

5 Temístocles Tejada, autor boyacense y de corte liberal. En las páginas del *Álbum de los niños* publicó una gran cantidad de fábulas y poemas, dejando un acervo de interesante exploración.

El deber ser de un futuro ciudadano se ve dibujado poco a poco en esta carta: un ciudadano debe saber estadística, mecánica, astronomía, química y botánica. Debe tener buenas costumbres, entendiendo estas costumbres como las de un caballero inglés “por eso debe tenerse especial cuidado en que aprenda en las cartas de lord Chesterfield a su hijo, los principios i modales de un caballero” (Larrazábal 57). Debe saber sobre moral y religión, así como de prácticas que permitan mantener la salud y de derecho romano:

Siendo mui difícil precisar dónde termina el arte i principia la ciencia, si su inclinacion lo decide a aprender algún arte u oficio, yo lo celebrarí; pues abundan entre nosotros médicos i abogados, pero nos faltan buenos mecánicos i agricultores, que son los que el país necesita para adelantar en prosperidad i bienestar. (Larrazábal 58)

Esta carta y su reseña terminan de dar lugar a la autoridad de Bolívar. No solo prócer de la patria, héroe mítico por su brazo arrojado, padre de América, sino también tío (casi como Padre) preocupado y amoroso. “Qué bello es oír al vencedor en cien batallas, al indomable caudillo americano, hablar de la moral i recomendar con fervor la observancia de sus santos mandamientos es una época de crisis, de revoluciones i reformas” (Larrazábal 58), dice Larrazábal recordándole al lector que la influencia de Bolívar no termina en las batallas, sino que entra a la moral y la virtud que se debe enseñar en casa.

Bolívar, padre de la patria, es retratado como el hombre superlativo. Su llegada al Olimpo está claramente retratada en la representación discursiva de los periódicos. Sus características, más divinas que humanas, lo hacen fiero en la batalla, sabio en el gobierno y responsable en la familia. Su muerte, incluso, es un sacrificio para la inmortalidad. El sueño de una patria libre es posible gracias a Bolívar, dios y padre de Colombia.

#### **María y Jesús: de lo doméstico a lo divino**

Si los héroes plutárquicos se caracterizan como el deber ser político, los héroes celestiales serán el modelo para lograr la felicidad eterna. Su representación en las publicaciones para niños se enmarca siempre en festividades patronales o en días representativos patrios. La divinidad más nombrada es,

sin lugar a dudas, la Virgen María. Su caracterización será el derrotero que deben seguir niñas, mujeres y ancianas, y a quien deberán guardar respeto hasta los más aguerridos héroes. Madre del héroe mítico por definición en nuestra cultura, la naturaleza, la tierra y lo fecundo se celebran en María. “La naturaleza entera está hoy de gala. Cánticos de alegría, himnos de contento, i el hosana que hace vibrar el ambiente perfumado por las flores de la que podemos llamar nuestra primavera” (“La Virgen Inmaculada” 65). Toda madre es María, y ella, como madre suprema, puede perdonar, interceder y llevar el amor a su expresión máxima en la vida eterna.

La creación de María como divinidad heroica, así como las de otros personajes femeninos, existe gracias a su relación con otros. Su primer acto para el reconocimiento público es haber aceptado ser madre:

María, Madre de Dios, es la personificación del amor tierno i sublime, que llega hasta la heroicidad. La Virgen de Judá no es mas que madre desde el instante en que el ángel le anuncia que ha concebido; su pensamiento, su corazón, su alma entera, está unida a su amado hijo: En él piensa a todas horas, i desde el día en que le da luz, se consagra única i exclusivamente al cuidado de su infancia. (Sinués de Marco 54)

Maternidad que solo puede darse en una persona cuyas cualidades puedan nutrir y ser casa de un dios. Sus cualidades exceden lo humano ya no desde la fuerza indómita que derrota ejércitos y libera patrias, sino desde la debilidad, fatiga y constancia de la maternidad:

Mas, quien es esta mujer  
a quien la fatiga aqueja  
I es mas pura que los cielos  
mas linda que las estrellas [...]  
Pero ella los altos juicios  
de Dios acata i venera. (“El niño Jesús” 16)

María es heroína desde una fuerza que reside, sobre todo, en ser cuna perfecta para la reencarnación de dios: “Inocente i sencilla nazarena, que al esplendor del mundo siempre ajena [...] Oh, violeta dulcísima escondida, rosa de Jericó, fragante i pura, azucena de insólita blancura” (Espinosa 166),

y luego en estar dispuesta a ser madre en un lugar y tiempo inhóspitos: “Y de un miserable establo, en el retiro se encierra, donde viles animales, tan solo vivir pudieran” (“El niño Jesús” 15). Este acto de entrega y aceptación le permite albergar la salvación de todas las naciones en un acto de valentía verbal semejante al que dio origen al mundo. El poder de este dios narrado, que con la palabra separó luz de oscuridad, se hace carne en María cuando asiente:

I a la luz de relámpago divino  
Que brotó de tus labios soberanos,  
Alcanzaron a ver ojos humanos  
Un rayo de tu gloria i dignidad. (Espinosa 167)

En su aceptación, ella se hace a sí misma dueña de la palabra. Su intercesión hace que su palabra, también, tenga el poder de hacer que los ruegos de sus fieles sean escuchados, que Dios perdone o castigue a sus hijos terrenos:

Cuando sobre la tierra pecadora  
lluvia feliz, las gracias descendían [...]  
nuevo vigor cobró nuestra esperanza  
de hallar el bien, asidos de tu mano. (Arnao 65)

Esta combinación de cualidades de cuidado, protección y palabra hace de María una divinidad a la medida de niños y adultos. María puede ser madre que acoge, niña pura e inocente, o joven soñadora que con su asentimiento perdona, dignifica, enamora y construye. María, diosa y señora del cielo y la tierra, es “esposa del Dios eterno / i de los ánjeles reina” (“El niño Jesús” 16), siendo al mismo tiempo madre de Dios niño al que “le adora humilde, i cariñosa le besa, le envuelve en pobres pañales, i a su seno le alimenta” (“El niño Jesús” 16).

Sin embargo, María es un personaje femenino heroico gracias a su hijo. Héroe niño y héroe adulto, Jesús es la representación de un buen hijo y de un hombre ejemplar. Su nacimiento, extraordinario y simbólico, es representado como la opción por los pobres, tan presente en la doctrina cristiana:

Son hijos del Dios humilde  
Que si descendido de la gloria,  
No quiso grandes palacios  
No quiso rejias coronas,  
Si no un pesebre por casa  
La caridad como norma. (Osorio i Bernard 122)

La insistencia en su nacimiento es el anuncio del viaje que tendrá que transitar este héroe para lograr su redención:

Aquel niño era el Hijo de Dios, que venia al mundo para morir por la Redención del jénero humano. Nació tan humilde, porque venia a enaltecer la humildad. Nació tan pobre, porque venia a santificar la pobreza. Nació tan débil, porque venia a conquistar el mundo por medio del amor. (Zamora i Caballero 74)

Viaje que, como es narrado en el texto citado, inicia con una infancia sencilla, pobre y en el seno de una familia amorosa que lo proveerá de las dotes necesarias para su trabajo heroico.

Jesús como héroe será puesto a prueba desde su infancia, es el umbral de su heroicidad su mismo nacimiento. De él se espera que salga adelante de todas las pruebas terrenas, bien sea por sus características humanas, o bien por las divinas, en coherencia con la misión que se le ha encomendado. Nuestro héroe divino

Resucita a los muertos i cura a los enfermos, con una sola palabra i con tocarlos solamente. Es de cumplida estatura, bien formado i de un aspecto dulce i venerable al mismo tiempo; su cabello, es de un color que no se puede definir, dividido en dos partes [...] Reprende con dignidad, exhorta con dulzura, i todas sus acciones están llenas de elegancia i de verdad. Jamás se le ve reír; pero llora muchas veces. Es afable, modesto i muy sabio; en fin, es un hombre que por su estremada hermosura i perfecciones morales, es superior a todos los conocidos. (“Jesucristo” 91)

Sin embargo, como a todo héroe, se le exige un sacrificio acorde con sus cualidades. Jesús encuentra la redención de la humanidad en una muerte

tan significativa como su vida, tan llena de símbolos como su nacimiento, y tan pedagógica para los lectores que se instaura como la directriz máxima de vida. Jesús es niño humilde y obediente, adulto ejemplar y su muerte es redención aún para sus verdugos:

Dos malvados sufrían el suplicio en las que estaban a los lados, en la del centro, un hombre ensangrentado i desnudo, coronado de juncos marinos cuyas espinas le penetraban el cráneo, la faz cubierta de sangre i polvo, i los labios cárdenos i enjutos, pronunciaba entre sollozos palabras de perdón para sus enemigos [...] la víctima era Jesús, que con toda la amargura de la angustia, i cruelmente atormentado con los dolores acerbos del suplicio, espiraba desamparado hasta de su mismo Padre, que dejaba derramar sobre su Hijo amado el cáliz del supremo martirio por la redención del jénero humano [...] la redención del hombre acababa de consumarse ¡pero a qué precio! El Hijo del Hombre, había tenido que sufrir la muerte entre la ignominia, el desamparo i el martirio. (Rubio, “El viernes” 90)

Jesús y María, como diada de héroes de naturaleza divina, son la representación más fuerte del deber ser familiar en los periódicos. Su caracterización en los textos cubre tanto a lectores ideales como a mediadoras, y reafirma el deber ser de la infancia y, con ella, de la maternidad. Jesús y María, héroes divinos y hogareños; Bolívar, héroe ciudadano ideal.

En resumen, los personajes, en cuanto representaciones del modelo ciudadano imaginado, nos permiten comprender las características buscadas en la infancia letrada. Las representaciones de los héroes eran imágenes sin mácula que permitían a los autores dar a los niños un norte de comportamiento, valores y pensamiento. La prensa para niños nos permite, entonces, dar otra respuesta a la pregunta por la infancia y la literatura infantil en la historia literaria nacional. Su estudio dará indicios frente a otros lugares de indagación. El estudio de los personajes-niños y los personajes hechos para los niños, nos permitirá dar cuenta del lector construido por las publicaciones. En todo caso, un área abierta que ya empieza a mostrar sus frutos.

## Obras citadas

- Adams, Gillian. "A Medieval Storybook: The Urban(e) Tales of Petrus Alfonsi". *Children's Literature Association Quarterly*, vol. 23, núm. 1, 1998, págs. 7-12.
- . "Medieval Children's Literature: Its Possibility and Actuality". *Children's Literature*, vol. 26, núm. 1, 1998, págs. 1-24.
- . "The First Children's Literature? The Case for Sumer". *Children's Literature*, vol. 14, núm. 1, 1986, págs. 1-30.
- Alloatti, Norma. "Cuentos y lecciones: textos para los niños decimonónicos en Argentina". *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, núm. 3, 2007, págs. 91-101.
- Ariès, Phillippe. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York, Alfred A. Knopf, 1962.
- Aristizábal, Diana. "'Periodiquillos para vosotros, chiquitines': una mirada a la prensa infantil en Colombia (finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX)". *Secuencia*, 2018, págs. 188-218.
- Arnao, Antonio. "Plegaria". *El álbum de los niños*. 8 diciembre 1871, pág. 65.
- "El niño Jesús". *El álbum de los niños*. 20 mayo 1876, págs. 15-16.
- Escobar Chacón, Juan David, Fabian Arley Becerra González y Ana Virginia Caviedes Alfonso, editores. *El aura juguetera: antología ilustrada de la literatura infantil de la prensa colombiana de los siglos XIX y XX*. Bogotá, Filomena Edita, 2018.
- Escalante Fernández, Carlos. "Niñez, familia y prensa en la segunda mitad del siglo XIX en México". *Cuartas Jornadas de Estudios Sobre La Infancia*, 2015.
- Espinosa de R., Silveria. "A la virgen María". *El álbum de los niños*. 8 de diciembre de 1873, págs. 166-167.
- Guzmán Méndez, Diana Paola. "La enseñanza pública como profilaxis". *Historia y memoria*, vol. 69, núm. 69, 2014, págs. 209-219.
- "Jesucristo". *El álbum de los niños*. 29 de marzo de 1872, pág. 91.
- "La virgen inmaculada". *El álbum de los niños*. 8 de diciembre de 1871, pág. 65.
- Larrazábal, Felipe. "Método para la educación de un joven, según Bolívar". *El álbum de los niños*. 24 de enero de 1873, págs. 57-58.
- Lee, Brian S. "Seen and Sometimes Heard: Piteous and Pert Children in Medieval English Literature". *Children's Literature Association Quarterly*, vol. 23, núm. 1, 1998, págs. 40-48.

- Lerer, Seth. *La magia de los libros infantiles: de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona, Ares y Mares, 2009.
- Marmolejo, Luis. “La madre y el hijo”. *El álbum de los niños*. 18 de septiembre de 1872, págs. 30-32.
- Morrison, Susan S. “Introduction: Medieval Children’s Literature”. *Children’s Literature Association Quarterly*, vol. 23, núm. 1, 1998, págs. 2-6.
- Nikolajeva, Maria. *Retórica del personaje en la literatura para niños*. México, Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Osorio y Bernard, Manuel. “Caridad”. *El álbum de los niños*. 23 de mayo de 1873, pág. 122.
- Robledo, Beatriz H. *Todos los danzantes... panorama histórico de la literatura infantil y juvenil en Colombia*. Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2012.
- Rubio, Óscar. “28 de octubre”. *El álbum de los niños*. 8 de noviembre de 1872, pág. 41.
- Rubio, Óscar. “El viernes santo”. *El álbum de los niños*. 29 de marzo de 1872, págs. 89-90.
- Ruiz Murrieta, Rosa María. *Literatura infantil decimonónica en México: instruir, formar, deleitar y/o recrear a un sujeto educando*. Phoenix, ASU, 2012.
- “Simón Bolívar”. *Álbum de los niños*, 29 de septiembre de 1871, pág. 26.
- Sinués de Marco, María del Pilar. “Tipos femeninos: La madre”. *El álbum de los niños*. 17 de enero de 1873, pág. 54-55.
- Szir, Sandra M. “De la cultura impresa a la cultura de lo invisible. Las publicaciones periódicas ilustradas en Buenos Aires en el siglo XIX. Colección Biblioteca Nacional”. *Prensa Argentina Siglo XIX. Imágenes, textos y contextos*. Buenos Aires, Teseo-Biblioteca Nacional, 2009.
- Sosenski, Susana. “Niños y jóvenes aprendices representaciones en la literatura mexicana del siglo XIX”. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, vol. 26, núm. 26, 2003.
- Talbot, Charles. H. “Children in the Middle Ages”. *Children’s Literature*, vol. 6, núm. 1, págs. 17-33.
- Tejada, Temístocles. “Bolívar”. *El álbum de los niños*. 8 de noviembre de 1872, pág. 41.
- Terrazas de Galván, Luz. “El álbum de los niños: un periódico infantil del siglo XIX”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 6, 1998, pág. 301-316.



- Truque, Sonia Nadhezda. *Almacén de los niños. Historia de la literatura infantil en Colombia*. Santafé de Bogotá, 1996.
- Truscott, Yvonne J. "Chaucer's Children and the Medieval Idea of Childhood". *Children's Literature Association Quarterly*, vol. 23, núm. 1, 1998, págs. 29-34.
- "Verses on the Labours of Heracles". Papiro Oxirrinco xxii 2331. Editado por C. H. Roberts. Web, 15 de octubre de 2020.
- Wooden, Warren W. *Children's Literature of the English Renaissance*. Lexington, The University Press of Kentucky, 1986.
- Zamora I Caballero. "La natividad". *El álbum de los niños*. 22 de diciembre de 1871, pág. 74.

### **Sobre la autora**

Eliana Lucía Sepúlveda Montenegro es Licenciada en Filología e Idiomas. Actualmente es docente de literatura inglesa y teoría literaria en la Universidad del Quindío.



# Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina. Para una breve periodización desde los años sesenta hasta la actualidad

Laura Rafaela García

Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina

[laura.garcia@filo.unt.edu.ar](mailto:laura.garcia@filo.unt.edu.ar)

En este artículo se analiza la relación entre el campo de la literatura infantil y juvenil y el campo editorial en Argentina. Para profundizar en esa dinámica, se reconstruye un panorama histórico de los últimos cincuenta años, dividido en tres momentos. Una serie de obras, colecciones y agentes culturales dan paso a las continuidades y rupturas estéticas y políticas que definen, en términos de complementariedad, la relación entre ambos campos. Hay dos preguntas que este trabajo busca responder a medida que despliega el itinerario: ¿cuáles son las características del proceso que dieron lugar a la configuración actual de esta zona en el sistema literario nacional e internacional? y ¿qué posición ocuparon los lectores en cada momento del recorrido?

*Palabras clave:* campo editorial; literatura infantil y juvenil; periodización.

Cómo citar este artículo (MLA): García, Laura Rafaela. "Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina. Para una breve periodización desde los años sesenta hasta la actualidad". *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 23, núm. 2, 2021, págs. 75-108.

Artículo original. Recibido: 30/12/2020; aceptado: 16/03/21. Publicado en línea: 01/07/2021.



### **Editorial Field and Argentine Children's and Youth Literature. For a Brief Periodization from the 60s to the Present**

This paper analyzes the relationship between children's and youth literature and the publishing field in Argentina. To deepen this dynamic, I reconstruct a historical panorama of the last fifty years, divided into three moments. A series of works, collections, and cultural agents open roads to aesthetic and political continuities and ruptures that define the relationship between both fields in terms of complementarity. There are two questions that this work seeks to answer as the itinerary unfolds: what are the characteristics of the process that set the current configuration of this area in the national and international literary system? and what position the readers occupied at each moment?

*Keywords:* editorial field; children's and youth literature; historical panorama.

### **Campo editorial e literatura infantil e juvenil argentina. Por uma breve periodização dos anos sessenta até o presente**

Este artigo analisa a relação entre o campo da literatura infantil e juvenil e o campo editorial na Argentina. Para aprofundar essa dinâmica, um panorama histórico dos últimos cinquenta anos é reconstruído e dividido em três momentos. Uma série de obras, coleções e agentes culturais dão lugar a continuidades e rupturas estéticas e políticas que definem a relação entre os dois campos em termos de complementaridade. Existem duas questões que este trabalho procura responder à medida que vai desdobrando o itinerário: quais são as características do processo que deu origem à atual configuração dessa área no sistema literário nacional e internacional? E que posição os leitores ocupavam em cada momento do processo.

*Palavras-chave:* campo editorial; literatura infantil e juvenil; periodização.

POR MUCHOS AÑOS, LA RELACIÓN entre literatura e infancia ocupó un lugar marginal en el sistema literario. La literatura infantil fue considerada como un subgénero y eso la relegó a los bordes del sistema, junto con otros géneros populares. Sin embargo, los estudios más recientes advierten que, en los últimos años, en Argentina el crecimiento del sector infantil y juvenil provocó un importante *boom* de ventas dentro del mercado editorial (Tosi 9). Más allá de la disputa asumida por la crítica y las escritoras y escritores para legitimar la posición central de la literatura argentina para niñas, niños y jóvenes<sup>1</sup> en la construcción del imaginario infantil, me propongo analizar cómo la relación entre el campo editorial y el campo de la literatura infanto-juvenil contribuyó a “la salida de la marginalidad” (Díaz Rönnner, “Literatura infantil” 525) de esta zona del sistema literario. Abordar esta relación presenta sus complejidades, ya que supone delimitar una zona de intersecciones entre dos campos distintos que tienen dinámicas propias. Sin embargo, realizar este ejercicio crítico —sin pretensiones de ser exhaustivo— es el punto de partida hacia una revisión en perspectiva de los principales desplazamientos del campo de la LIJ.

Los años sesenta son considerados por Amelia Aguado “el segundo y último período favorable para la edición, sustentado en la difusión de la literatura latinoamericana” (140). También para el campo literario infantil en Argentina los años sesenta son clave por la ruptura estética que promueven las primeras obras de María Elena Walsh. Consideramos que estos factores, junto con la emergencia por esos años de Eudeba y, posteriormente, el Centro Editor de América Latina, así como los datos de los períodos anteriores,<sup>2</sup> contribuyen a analizar la dirección en la que avanzan las decisiones editoriales y los desplazamientos estéticos relativos a la LIJ. Es importante aclarar que, a pesar de apuntar al mismo público, la especialidad de la LIJ se diferencia

---

1 A lo largo de este trabajo se usará la abreviatura LIJ para referirse a la literatura infantil y juvenil para los fines académicos de facilitar la lectura. Sin embargo, no se desconoce que esta denominación trae aparejada una importante polémica que demanda la desarticulación de la operación crítica que simplifica los sentidos de lo infantil y lo juvenil. Además, como corresponde a cierto momento histórico, esta denominación desconoce las posiciones inclusivas más recientes a las que nos adherimos, y que atienden a la diferencia política de mencionar a niñas, niños y jóvenes.

2 En el artículo, Aguado incluye un cuadro que titula “Especialización de la industria editorial en 1974”, en el que se establece una comparación entre las editoriales fundadas hasta 1956 y las creadas después de 1956. La especialidad “literatura infantil” mantiene sus números, lo cual muestra la permanencia del sector en el tiempo.

de un grupo de editoriales dedicadas a textos escolares y otros materiales para la enseñanza, como Kapelusz o Aique, que no forman parte de este estudio. También, tiene particular relevancia por estos años la revista infantil *Billiken* de editorial Atlántida y sus enciclopedias escolares, como así también sus colecciones literarias que formaron parte de las bibliotecas de varias generaciones. Sin embargo, su línea estética no sigue los intereses de este trabajo.

El sector editorial del libro para niñas y niños en Argentina cuenta con una larga trayectoria de editoriales con capitales nacionales, sin inversión extranjera, como el caso de Sigmar, y con catálogos dedicados exclusivamente a la LIJ como Ediciones Colihue o en su momento Libros del Quirquincho. Es posible afirmar que el campo infanto-juvenil argentino se sostuvo históricamente por editoriales con cierta independencia cultural y económica. Algunas editoriales se mantuvieron vigentes a lo largo del tiempo y otras no superaron los altibajos de la economía del país. Con el paso de las décadas, nuevas editoriales surgieron, mientras el mercado de los grandes conglomerados avanzaba. Esta hipótesis da lugar a una primera organización general: 1) editoriales comerciales y universitarias que entre otras secciones incluyen en sus catálogos una sección de literatura destinada a los lectores niños y jóvenes; 2) editoriales que dedican exclusivamente su producción a la publicación de libros para niños, niñas y jóvenes que, a su vez, pueden dividirse en dos grupos: a) editoriales con capitales extranjeros y b) editoriales de origen nacional, entre las que se encuentran las editoriales que Szpilbarg llama “independientes” (101).

La reconstrucción de este recorrido presenta la dinámica de las principales editoriales que contribuyeron a la consolidación y el reconocimiento del campo literario infanto-juvenil argentino. Los criterios para conformar este mapa cultural son la continuidad de las editoriales en el tiempo, las colecciones destacadas de las editoriales, la presencia y participación de los escritores, la emergencia de nuevos escritores, el lugar de la ilustración, el aporte del ilustrador, las particularidades del libro de imagen o el libro álbum en la producción nacional, entre otros factores destacados en cada momento.

El campo de la literatura argentina para niños, niñas y jóvenes sostuvo desde los años sesenta hasta la actualidad una relación complementaria con el campo del libro y la edición. Esa complementariedad atravesó momentos de disputa y resistencia en la búsqueda por dominar e imponer sus lógicas

de producción de manera alternativa entre uno y otro campo. El recorrido presenta tres momentos con sus respectivas tensiones, que dan lugar a significativos desplazamientos de los que salen beneficiados los lectores. Cada zona se distingue por sus particulares avances estéticos y políticos en esta dinámica de poder económico, simbólico, técnico, etc. que permite describir la relación entre ambos campos en términos de complementariedad.

### **La desautomatización de lo infantil: la secuencia inaugural de una nueva línea estética (1960-1970)**

En los años sesenta, desde el campo literario, la operación fundamental que cuestiona lo establecido hasta el momento para el público infanto-juvenil en la producción nacional es la desautomatización del lenguaje. Esta operación consiste en incorporar el humor y el juego como parte de la mirada de la infancia y es asumida por María Elena Walsh desde sus primeras obras, como *Zoo loco*, *El reino del revés*, *Cuentopos de Gulubú* y *Dailan Kifki* publicadas entre 1964 y 1966. Es importante mencionar que sus primeros dos libros son publicados por Fariña Editores, mientras que textos como *La Mona Jacinta* o *La Familia Polillal* aparecen en Editorial Abril en 1960, y *Tutú Marambá* es publicado en una edición por la autora. Esta escritora vinculada con la poesía y la música fue reconocida por el campo literario nacional e interpelaba, desde postulados estéticos, los límites de lo establecido por el sistema literario para los niños y niñas como lectores. Su posicionamiento sobre la literatura y la construcción del imaginario infantil se diferencia de la posición pedagógica o moralizante al apelar al *nonsense* y privilegiar la voluntad transgresora del humor y la irreverencia lúdica del lenguaje estético en poemas y canciones.

La ruptura que generan sus obras es fundamental para renovar el modo de dirigirse a las infancias desde la literatura y atraviesa, por extensión, a un público amplio de niños y adultos. La aparición de sus primeros textos en los años sesenta por Editorial Abril indica la importancia de este espacio fundacional en la nueva línea estética que, como señala María Adelia Díaz Rönner, está indisolublemente ligada a la trayectoria de Boris Spivacow. A pesar de que existen varios estudios que analizan el papel intelectual de Spivacow, solo se menciona de manera general el apoyo que este editor le dio al campo literario infantil argentino.

Una de las primeras tensiones entre el campo editorial y su interés por clasificar la producción y el campo de la literatura para niñas, niños y jóvenes está dada por las decisiones del adulto mediador —escritor, editor, maestro o padre— para seleccionar qué leer con los chicos y chicas. Así introducimos un primer eje transversal en este recorrido: la figura de los agentes culturales entre los que se destaca el protagonismo de los escritores y escritoras como el de ciertos editores centrales en esta dinámica. Desde la literatura, se ocuparán de enfrentar las categorías que pesan sobre sus obras o los límites para esta zona, que encasillan la producción bajo determinados géneros, secciones o públicos. Las decisiones editoriales a nivel nacional encuentran en la figura de Boris Spivacow un aliado para propiciar la emergencia de esta nueva línea estética. Por un lado, uno de sus primeros trabajos fue estar a cargo de la sección de libros infantiles de la Editorial Abril entre 1941 y 1945 y la creación de la colección Bolsillitos, producida a principios de 1950, una de las más recordadas por los lectores de la época. De este período, Díaz Rönner destaca “lo deliberado” (513), en un artículo bisagra para la relación entre el campo y el sistema literario nacional, que lleva por título “Literatura infantil: de ‘menor’ a ‘mayor’”.

Más tarde, Spivacow conducirá la editorial universitaria Eudeba y, desde 1966, luego de la intervención a la Universidad decretada por el gobierno de Onganía, el Centro Editor de América Latina, donde siempre hubo espacios dedicados a la literatura para niños (Díaz Rönner, “Literatura infantil” 513). La arbitrariedad en la LIJ tiene que ver no solo con los desplazamientos del paradigma moralizante y los modos de narrar para niños y niñas asumidos por Walsh y por escritores como Tallón, Villafaña, Devetach, entre otros, sino también con la popularización de la literatura a partir de las estrategias editoriales implementadas por Spivacow, como los bajos costos y los modos de circulación en kioscos de revistas que apuntaron directamente a ampliar el público lector. Por eso, el carácter emblemático de las primeras colecciones, entre las que se incluyen “Los cuentos del Chiribitil”,<sup>3</sup> que apoyaba la nueva línea estética, y “Cuentos de Polidoro” —dirigida sucesivamente por Beatriz Ferro y Susana Bahamonde— que recuperaba los clásicos infantiles. Durante la dirección en el Centro Editor de América Latina, Spivacow instala este

---

3 Roberto Sotelo realiza una breve historia de la colección con motivo de la reedición que se realiza entre 2014 y 2016. Más adelante, mencionaré este punto para señalar la relevancia de la reedición de veintinueve títulos, publicados entre 1976 y 1978.



mecanismo central para ampliar el canon de autores y textos que actualizan la dinámica entre campo editorial y LIJ.

Entendemos que algunos de estos cambios influyen en los modos de leer y, por ejemplo, la noción de serie —como sostiene Díaz Rönner— “ingresa en el mercado infantil en la década del sesenta y se impone sobradamente pero, como concepción, sufrirá un permanente ajuste en virtud de las múltiples reconexiones culturales con el sistema literario e histórico en general” (“Literatura infantil” 513). Esta aclaración resulta significativa para destacar dos conceptos fundamentales para la dinámica del campo como serie y colección. Se trata de una estrategia editorial tradicional que manifiesta algunas particularidades de este sector relacionadas con los costos y los esquemas tradicionales de clasificación por edades, pero también funcionan como mecanismo de consagración. En palabras de Marc Soriano, “en el interior de tal o cual colección, un artista auténtico siempre consigue afirmar su personalidad y su originalidad” (163). Con el tiempo veremos que esta estrategia se convierte en un condicionante que tiende a homogeneizar la producción del campo.

En el cruce entre ambos campos, en continuidad con una dialéctica entre teoría y práctica, es preciso resaltar algunas cuestiones sobre ambas categorías. Por un lado, el concepto teórico de serie consiste en una secuencia de acciones de un mismo personaje que protagoniza distintas historias. Como ejemplo se presentan los Odos, estos personajes de Graciela Montes que conforman un mundo propio en el fondo del jardín y se incluyen entre los títulos *Nicolodo viaja al país de la cocina*, *Así nació Nicolodo* y *Teodo* publicados en “Los cuentos del Chiribitil” entre 1977 y 1978 e ilustrados por Julia Díaz. Estos relatos son reeditados en 1996 en la colección *Cuentos del Ratón Feroz* de Gramón-Colihue y se amplía la serie con *Sanchodo curador* publicado en la revista *Humi* en 1984.<sup>4</sup> En el campo de la literatura para niños y niñas el concepto de serie tiene una importante trayectoria en figuras clásicas como Babar, el elefante protagonista de las historias de Jean de Brunhof. Se trata de un personaje central que despliega sus acciones o aventuras en distintos títulos a modo de capítulos o episodios. La funcionalidad de este concepto está ligada a las características del público, ya que, por medio de la publicación de textos breves protagonizados por un mismo personaje,

4 En el artículo de Cañón, Pérez y Stapich se profundiza en el análisis de estos personajes y de otros recursos que distinguen la poética de Montes.

se contribuye a experimentar la secuencia de una sucesión de situaciones e instalar la continuidad de la lectura.

En la literatura argentina para niños, Graciela Montes es una de las primeras escritoras en adoptar esta lógica para la incorporación de personajes colectivos como los Odos o individuales como Clarita, Emita y Emota, y las series de libros de imágenes que giran en torno a un objeto o un personaje, como “Abrecuentos”, “Libros del Fuelle”, “Federico” o “Anita”. Más adelante, se encuentra la publicación de Tomasito, el personaje-niño en serie de Graciela Cabal, y la secuencia de acciones del personaje de Berta junto con su gato, de la escritora Ema Wolf, por nombrar algunos de los más conocidos. Este es un aspecto relevante para revisar las particularidades de las estrategias complementarias entre el campo editorial y el de la LIJ con el propósito de privilegiar o intervenir en los modos de leer, que dan paso a modos de escribir y se ajustan a las características de los primeros lectores dentro del sector.

Por otro lado, este concepto, junto con el de colección,<sup>5</sup> es central para la configuración del público lector. La categoría de colección adquirirá mayor centralidad en el segundo momento de este recorrido debido a la amplia variedad y la originalidad de la oferta. En esta dirección, insisto en el aporte de Spivacow —editor modelo para el sistema cultural de América Latina— ya que no solo revela cómo funciona el dispositivo institucional de una editorial, sino que es uno de los primeros en instalar la pregunta sobre qué lugar ocupa el sector infantil o juvenil en un proyecto editorial de amplio alcance y cómo el mundo editorial prefigura al lector niño o joven. En esta dirección surgen algunas preguntas: ¿cómo piensa el editor a los lectores-niños? ¿Qué dirección asume una línea editorial para sus colecciones? ¿Qué se privilegia en cada colección? ¿Qué aspectos se dejan de lado?

A partir de estos planteamientos, se puede atender a un segundo eje transversal en esta zona de cruces como es la disputa por los criterios de selección del material a publicar, ya que en este momento se ponen en juego conceptos y decisiones que privilegian el trabajo con lo simbólico por encima de lo comercial o lo didáctico. Esto está directamente relacionado con la autonomía para armar un equipo de trabajo competente en las áreas

---

5 Para organizar los modos de narrar la violencia política en la literatura infantil argentina entre 1970 y 1990 desarrollamos esta categoría a partir de tres elementos: la figura del elefante, el personaje del Sapo de Gustavo Roldán y la categoría de “lo monstruoso” (García, *Los itinerarios*).

o roles a desempeñar: concretamente, quienes toman las decisiones relativas a qué publicar y cómo hacerlo. En la dirección de las colecciones o como asesores de cada sección, el CEAL contó con destacados intelectuales, en el caso de este sector dieron sus primeros pasos las escritoras Graciela Montes y Graciela Cabal.<sup>6</sup> Montes trabajó como correctora de prueba, luego como secretaria de redacción y, finalmente, como directora de la colección “Los cuentos del Chiribitil” cuando murió Delia Pigretti. En la trayectoria de ambas escritoras se destaca su experiencia en esta editorial, y esos aprendizajes serán primordiales en el período siguiente, por el rol que ocuparán como garantes de las posiciones estéticas del trabajo con el imaginario infantil. Ellas serán las herederas del legado político de Spivacow para posicionar a los niños y niñas como lectores.

A la iniciativa de innovar en los parámetros establecidos para lectores desde las formas estéticas, se suma la importancia que le dan en estas colecciones emblemáticas a la ilustración. Los avances en torno a la ilustración se presentan como el tercer eje transversal a estos cruces complementarios entre ambos campos. Sin embargo, esta zona fue escasamente estudiada de manera sistemática, por los desafíos que supone para la crítica.<sup>7</sup> La ilustración es una parte constitutiva del libro infantil y en este momento se da un primer paso hacia la jerarquización de la figura del ilustrador que adquirirá mayor autonomía en las décadas siguientes. Entre los ilustradores de los cuentos de la primera publicación de la colección del Chiribitil se destacan Ajax Barnes —por la trascendencia de su obra junto con la escritora Beatriz Doumerc, su pareja— y también, Julieta Díaz, Chacha, Delia Contarbio y Juan Noailles. Este momento se distingue por el impulso creativo que

---

6 En su memoria sobre esta experiencia intelectual colectiva, Susana Zanetti explicita los nombres entre las que incluye a ambas autoras: “Cuando digo ‘nosotros’, pienso en un grupo que fue creciendo y renovándose desde los sesenta hasta los ochenta e incluía vanguardistas, militantes, patafísicos, egresados y estudiantes de letras, entre ellos Horacio Achával, Pepe Bianco, Pedro Orgambide, el Negro Díaz, Pablo Obelar, Gregorio Selser, Luis Gregorich, Félix Weinberg, Beatriz Sarlo, Jaime Rest, Josefina Delgado, Jorge Lafforgue, Julio Schwartzman, Carlos Altamirano, Graciela Cabal y Graciela Montes. No éramos profesores de la universidad —cada vez estábamos más al margen de ella. Nuestros lazos con escritores, plásticos, con jóvenes críticos se fue intensificando para culminar en el Centro Editor” (2).

7 Es necesario profundizar en la trayectoria de los ilustradores, muchos vienen del mundo de la historieta o de las artes plásticas, y estudiar la evolución de la ilustración en los libros para niños de la literatura argentina.

muestra que es posible escribir y producir textos de calidad estética para el público infantil.

Un aspecto central en este momento es el de las estrategias de circulación y el costo de los libros para llegar a una mayor cantidad de lectores. Esto apunta a nuevas formas de incidir en el mercado editorial con modos de circulación que facilitan el acceso a la lectura por parte de los lectores del mismo país o de otros países. Este doble movimiento de la dirección y la calidad estética a precios accesibles incide en la mirada democratizadora del campo de la LIJ, y Graciela Montes lo recuerda en estos términos:

Durante la época de la dictadura (de mediados de los '70 hasta los últimos días de 1983) no se editaban muchos cuentos nuevos para niños en la Argentina. Una excepción fueron dos colecciones que hizo Boris Spivacow en el Centro Editor de América Latina, ambas masivas y muy populares: los *Cuentos de Polidoro*, que recuperaban la literatura infantil clásica pero en versiones de muy buen nivel literario y una gráfica revolucionaria, muy adelantada a su época, y los *Cuentos del Chiribitil*, primera apuesta a la nueva literatura para niños. Varios de los escritores más visibles de la década siguiente hicimos nuestras primeras armas allí. Poco después, los militares obligarían al Centro Editor a hacer una fogata con una buena parte de los libros que había en el depósito. (Machado y Montes 67).

Con el tiempo se advierte que la mirada innovadora de Spivacow y la experiencia editorial de Montes y Cabal tienen en común la dimensión política que le atribuyen a la lectura literaria, y eso se nota en este momento por los riesgos y estrategias que asumen para propiciar nuevos modos de leer<sup>8</sup> (Ludmer 39) y la reconfiguración de la relación entre literatura e infancia en el contexto de la dictadura. Este posicionamiento le permite al editor tomar innovadoras decisiones, impulsar la popularización del ingreso de los niños al mercado consumidor y, en la trayectoria de las escritoras, influir directamente en sus concepciones de escritura y la configuración del imaginario social que protagoniza y distingue sus poéticas.

---

8 Este concepto, según Josefina Ludmer, incluye dos preguntas centrales: qué se lee y desde dónde se lee. Ambas preguntas gravitan en los distintos momentos de la fluctuante relación entre el campo de la literatura para niños y el campo editorial, y podrían entenderse como un nuevo eje transversal de análisis de esta dinámica.

Por su parte, Graciela Cabal se refiere a ese tiempo de trabajo en la editorial como una escuelita, tal vez, por ser una de sus primeras experiencias en el mundo de los libros y por la importancia de ese entorno formador en cierta línea del trabajo editorial. Al respecto afirma:

Quiero hacer una breve referencia a una editorial que ya no está, y a un editor que tampoco está.

La editorial: el Centro Editor de América Latina, conocida en los ámbitos de la cultura como La Escuelita, y cuyo lema era “Más libros para más”. El editor: Boris Spivacow, “el loco Boris”, que fuera gerente de Eudeba y que, como dijo en una oportunidad Beatriz Sarlo, tenía “la pasión democrática de la difusión del libro”. (“Mediadores” 78)

Al incorporar fragmentos de los testimonios de ambas escritoras me propongo destacar la trascendencia de su participación activa en un proyecto editorial que tuvo como uno de sus principales propósitos la divulgación de la lectura y contribuyó al posicionamiento de los niños como lectores. Las consecuencias políticas y estéticas de esta experiencia, por parte de ambas escritoras, adquirieron más fuerza durante la recuperación democrática.

Más allá de las particularidades de este proyecto editorial, a partir del artículo “Literatura para niños sin subestimaciones” publicado en 1976 por Susana Itzcovich en la sección Cultura de *El Cronista Comercial*, es posible saber que entre los años sesenta y setenta el movimiento editorial en relación con la LIJ iniciaba su expansión y eso impulsó las principales decisiones de una nueva línea estética. En el artículo se recupera la actividad de otras editoriales en relación con la literatura infantil entre 1975 y 1976, y esto nos permite conocer algunas características más de los criterios editoriales que contribuyeron a renovar la producción para el sector. En Ediciones Librerías Fausto —editorial que publica por primera vez *Un elefante ocupa mucho espacio*— tenían una idea de libro original y le daban importancia al autor y al ilustrador con el propósito de competir con el mercado español de calidad en su diagramación, ilustración y contenidos, aunque, con respecto a este último punto, sostenían: “nos interesa que tengan un mensaje, un trasfondo social, donde fundamentalmente no se subestime al lector infantil” (Itzcovich 53).

Por esos años, Elsa Bornemann era la directora de la colección “Pétalos” dedicada a la poesía para chicos de Editorial Latina. Ediciones de la Flor tenía la colección denominada “La florcita” con el propósito de insertar en el mercado a los autores para adultos que escribían para chicos. Plus Ultra tenía como objetivo primordial promover la literatura infantil de autores nacionales. Editorial Estrada tenía una innovadora colección denominada “Cuento a dos voces”, que le daba a la ilustración un rol central para permitirle a los chicos continuar la lectura a partir de las imágenes. También, a partir del artículo de Itzcovich podemos saber que las tradicionales editoriales comerciales con publicaciones infantiles como Atlántida, Kapelusz y Sigmar continuaban con sus tradicionales colecciones, mientras había otras editoriales —como Editorial Guadalupe, Granica y Ediciones Pespír— que se distinguían por algunos premios internacionales en sus publicaciones para el sector. Se trata de los primeros pasos hacia una creciente autonomía de la literatura infantil que cuenta con el apoyo del mercado editorial y una amplia variedad en relación con la calidad estética de la producción.

Es importante resaltar que este período está marcado por las prohibiciones, censuras y persecuciones que, especialmente durante la última dictadura militar, interrumpieron y postergaron los avances del campo de la LIJ. Como sostienen Gociol e Invernizzi, el ojo censor de la dictadura puso énfasis particular en esta zona de producción, porque tenían su propia ideología sobre cómo “moldear” a la infancia y, para eso, necesitaban poner a funcionar los mecanismos de control del autoritarismo en la lectura y en la escritura de la literatura. Recordemos que, contra toda posición política sobre las acciones sociales y colectivas, textos como *La torre de cubos* de Laura Devetach, publicado y reeditado por Librerías Huemul, o *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann, publicado por Ediciones Librería Fausto, fueron prohibidos explícitamente con resoluciones provinciales y decretos de alcance nacional. También se prohibieron textos emblemáticos, como los de Beatriz Doumerc y Ayax Barnes, autores de *La línea*, que habían sido premiados por Casa de las Américas como estímulo y apoyo a las innovaciones del campo de la LIJ por esos años.<sup>9</sup> A partir de estos

---

9 Vale la pena recordar que este premio incorpora la categoría Literatura para niños y jóvenes en 1975 y se destacan: Laura Devetach con *Monigote en la arena*, Beatriz Doumerc y Ayax Barnes con *La línea*, y *Renancó y los últimos huemules* de José Murillo y Ana María Ramb.

reconocimientos extranjeros y el apoyo editorial del mercado nacional entre los años sesenta y setenta los escritores del campo infantil argentino iniciaron un creciente proceso de internacionalización que se vio interrumpido por la censura de la producción literaria. Cabe destacar que las huellas de la dictadura se prolongaron en el tiempo dentro del campo de la LIJ, ya que estos títulos y algunos otros salieron de circulación por mucho tiempo más y no fueron reeditados sino hasta veinte o treinta años después de su primera publicación.

### **La institucionalización de la literatura para niños, niñas y jóvenes de carácter nacional (1980-1990)**

Los cuestionamientos de los límites de lo infantil como categoría, planteados en el período anterior a partir de los modos de la ficción, tendrán continuidad en la consolidación de una línea estética, que pone el eje en una serie de aspectos: el valor simbólico de la producción estética del sector, el doble movimiento de distinción y concentración de la producción para configurar un sector infantil dentro del mercado nacional, la profesionalización de un grupo de escritores que asumieron distintos roles, la jerarquización de la figura del ilustrador al mismo plano del autor y la multiplicación de la colección como estrategia editorial para organizar y clasificar la producción literaria.

Este segundo momento está marcado por la eclosión de la nueva producción de literatura para niños y jóvenes que encuentra su filiación con el sistema literario nacional en las modulaciones de la narrativa fantástica. Los escritores y escritoras de esta formación (Williams) en los años posteriores serán reconocidos por su potencia literaria por Díaz Rönner (*La aldea literaria*) como “La banda de Cronopios”, integrada por Laura Devetach, Elsa Bornemann, Graciela Montes, Gustavo Roldán, Ema Wolf, Ricardo Mariño, María Cristina Ramos, Graciela Cabal, Silvia Schujer, Adela Bash y Oche Califa. Esta original denominación vincula a estos escritores con los personajes fantásticos de Julio Cortázar, y se distinguen por el poder en sus formas de trabajar la palabra y sus géneros, la incorporación de la parodia y las modulaciones del humor como sustancia constitutiva de sus historias: representan una diversidad de estéticas que quiebran el discurso literario autoritario impuesto a los lectores. En su formación, estos escritores son los

lectores del “boom de la literatura latinoamericana”: en términos de Díaz Rönner, “los escritores de estos tiempos son esencialmente lectores” (163). Eso redonda en sus poéticas, que privilegiaron las formas narrativas del cuento y la novela, y renovaron el campo infantil con atractivas historias fantásticas y originales.

Escritores y escritoras que se reconocen como herederos de Walsh no solo a partir de la transgresión estética, sino también en los desafíos políticos que implica sostener esta línea: llevaron al extremo los postulados de Walsh explicitados en su poética y en el artículo *Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes* sobre el derecho a la imaginación como uno de los derechos culturales, promoviendo el derecho a leer literatura como una prioridad en la infancia en distintos espacios que abarcan sus escritos ficcionales y sus posiciones críticas,<sup>10</sup> asumidas en las ferias del libro nacionales y regionales, seminarios y encuentros con bibliotecarios, docentes y lectores de distintas provincias del país. En el contexto de la recuperación democrática —después de la censura, las listas de libros prohibidos, la ruptura de las redes sociales y culturales— el cuidado del imaginario infantil ocupó un lugar fundamental para el mundo adulto, sobre todo en los primeros años. Este movimiento tiene como marco un proceso de cambios culturales mayores con respecto a la categoría de infancia a nivel nacional, que impactará en las décadas siguientes y a nivel internacional con el tratado de la Convención sobre los Derechos del Niño al que la Argentina adhiere en 1989.

En estos primeros años el mercado editorial fue un importante apoyo para reformular las estrategias de promoción de la lectura y contribuir a la sostenida producción de literatura de calidad por parte de los nuevos escritores. Sin embargo, los representantes de las posiciones estéticas mantienen una actitud vigilante y cuidadosa ante los intereses del mercado que trabaja por la reactivación del sector, dispuesto a atraer e innovar con el público infantil y juvenil. Por sus series y la calidad de las colecciones, se destacan en este momento Sudamericana con las colecciones “Pan Flauta” dirigida por Canela, “Primera Sudamericana” y los libros de María Elena Walsh, para mencionar las más destacadas. También sobresale el proyecto editorial Libros

---

10 Se pueden profundizar en estos planteamientos en textos como *El corral de la infancia* de Montes, *Mujercitas ¿eran las de antes?* de Cabal y en *Oficio de palabrera* de Laura Devetach, que fueron analizados detenidamente en la investigación *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina* (García).



del Quirquincho, del que Graciela Montes fue cofundadora y directora entre 1985 y 1992. Entre sus colecciones reconocidas se destacan: “Serie Blanca”, “Serie Negra”, “La Ratona cuentacuentos” y “Había una vez”.<sup>11</sup> Asimismo, habría que señalar las colecciones de Ediciones Colihue como “Libros del Malabarista”, “El Pajarito Remendado” y “Los Morochitos”, dirigidas por Laura Devetach y Gustavo Roldán, y “Los Fileteados” dirigida por el mismo Roldán, algunas de las cuales se reeditan en la actualidad. Por esos años llegan las primeras editoriales españolas, como SM con *El Barco de Vapor* y Alfaguara con sus colecciones “Infantil Alfaguara” y “Juvenil Alfaguara” para marcar la competencia y desafiar la producción de las editoriales locales. Las colecciones son fundamentales porque definen una línea estética que en este momento se multiplica por la cantidad de colecciones en circulación que le dan espesor al género narrativo, dialogan con autores y estilos de la literatura nacional e internacional, y, con el tiempo, se convertirán en los clásicos de la literatura argentina para niños y niñas.

Un estudio interesante sobre este momento le pertenece a Marcela Arpes y Nora Ricaud que, desde el materialismo cultural, abordan la literatura infantil como un género masivo. Esa clave de lectura nos permite resaltar el impacto que tienen muchas de las decisiones editoriales y movimientos en este período. La continuidad de la producción por parte de los escritores y la calidad estética de la producción combinadas con la regulación del mercado contribuyeron, en muchos casos, a la profesionalización de la actividad. Coincido con las autoras cuando afirman que las editoriales no actúan como simples intermediarias entre el productor y el público; no se mantienen ajenas a la actividad, “sino que se perfilan como concededoras del género, siendo muy frecuente que los propios escritores asuman el rol de dirigir la editorial o de actuar como asesores de distintas colecciones” (22). Es necesario destacar que este campo está protagonizado principalmente por mujeres escritoras,<sup>12</sup> y ellas ocuparon un rol central en las decisiones

11 También, será clave para la línea crítica del campo de la LIJ la colección “Apuntes” dirigida por María Adelia Díaz Rönnner, que reúne en ella a Maite Alvarado, Gustavo Bombini, Montes y Cabal, entre otros con los planteamientos y las voces más trascendentales para las próximas décadas. Se puede ampliar sobre este tema en el artículo de Bellucini.

12 Este tema también está relacionado con la posición marginal que se le atribuyó a esta zona de la literatura argentina para niños, niñas y jóvenes por mucho tiempo. Se trata de un tema actual que sería oportuno profundizar, focalizando en el rol de algunas escritoras de este campo que se desempeñaron como editoras, según los estudios iniciados por Mihal, Ribeiro y Szpilbarg.

editoriales, así como en la actualización del capital simbólico del imaginario infantil argentino al privilegiar el trabajo con la imaginación.

Para pensar el desarrollo de la tarea profesional de las escritoras y escritores son importantes las hipótesis de Gisèle Sapiro. En el primer capítulo de *Profession? Écrivain*, en el que se pone en evidencia que la tarea del escritor abarca mucho más que la escritura de ficción; el despliegue de esta figura en agente mediador o intermediario de la obra e incluso en editor, director de colección o librero son parte de los desdoblamientos de los protagonistas de este campo, particularmente, en estas décadas. Este planteamiento se vincula con el posicionamiento crítico de Laura Devetach, quien se define como “palabrera” porque toma a la palabra como su instrumento de trabajo, una denominación que remite al trabajo poético y artesanal que se enriquece en el contacto cotidiano con la oralidad y encuentra en el valor narrativo la posibilidad interminable de contar historias.

Además, el desarrollo profesional y la evolución de los autores del campo estuvo relacionado con tareas de traducción, adaptación y divulgación que están ligadas —como plantea Sapiro— a una serie de actividades anexas no reconocidas históricamente como actividades de creación. Hay varios ejemplos, como la colección “La mar de cuentos”, originalmente publicada por el CEAL en 1989, reeditada por Gramón-Colihue entre 1996 y 1997, y más tarde por Página/12; en esta última, contenía ocho series, divididas en “Serie menor” y “Serie mayor”: *Los viajes de Gulliver*, *Fábulas de Esopo*, *Los cuentos de Perrault*, *Cuentos de la mitología griega*, *Más cuentos de la mitología griega*, *Historias de la Biblia*, *Las mil y una noches*, y *Los caballeros de la Mesa Redonda*. Las últimas seis fueron adaptadas por Graciela Montes e ilustradas por Oscar Rojas y Liliana Menéndez, y, en el caso de *Los cuentos de Perrault*, también fueron traducidos por la escritora. Asimismo, escritores como Montes, Devetach y Roldán estuvieron a cargo de la traducción y la adaptación de los clásicos de la colección “Los libros de Boris”, entre los que destacamos *Alicia en el país de las maravillas* y *Cuando Alicia atravesó el espejo* de Lewis Carroll, *Las aventuras de Huckleberry Finn* de Mark Twain o la versión de *Pinocho* de Carlo Collodi.

Para destacar la activa participación de Graciela Cabal, Laura Devetach, Graciela Montes, Laura Roldán, entre otras, no solo en la cuestión literaria, sino también en la construcción de una mirada política en contacto con los chicos; se destaca la colección “Entender y Participar”, publicada en

1986 por Libros del Quirquincho y reeditada en los noventa en fascículos por Página/12, dedicada a la divulgación de conocimiento a partir de ciertos títulos o preguntas: *Para aprender a votar*, *Qué es la democracia*, *Qué son los partidos políticos*, *Por qué la Argentina es una república*, etc. La legitimación de la producción de los escritores como autores de textos de ficción, directores de colección o asesores del trabajo editorial, críticos del propio campo y divulgadores de un posicionamiento político que parte de lo literario e impacta en lo social son una parte central del proceso de autonomía del campo, que disputará con la escuela, con el mercado editorial y con el sistema cultural la posición marginal que se le atribuye a la literatura en relación con las infancias.

La recuperación democrática favoreció el estallido de la literatura para niños, no solo en términos de la producción de alta calidad, sino también en la conformación de redes culturales que institucionalizaron las posiciones en juego en el ámbito local e internacional. A nivel nacional surgieron en 1985 ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina), que todos los años organiza una Lista de Destacados con rubros como Ilustración, Diseño, Producción teórica, Libro álbum, entre otros; en la actualidad, también propone el candidato al Premio Andersen y a la Lista de Honor de IBBY. También, continuaron con una importante participación La Nube y la Fundación El Libro, que venían trabajando desde mediados de los setenta. Se produce una ampliación del centro de producción y a nivel regional, en 1983, se funda el CEDILIJ (Centro de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil) en Córdoba y, por esos años, el CEPROPALIJ (Centro de Propagación Patagónico de Literatura Infantil y Juvenil), dependiente de la Universidad Nacional del Comahue. A nivel internacional también emergen, en este período, instituciones ligadas al campo como IBBY (Internacional Board on Books for Young People), Fundalectura de Colombia, CIELJ Ricochet (Centre International d'Études en Littérature de Jeunesse) de Francia, CEPLI (Centro de Estudios y Documentación de la Promoción de la Lectura y Literatura Infantil) de España, entre otras.

Estas asociaciones forman parte, junto con otras instancias, de las condiciones de existencia del género y, como afirman Arpes y Ricaud, el trabajo que realizan contribuye a definir socialmente al género al que se suma la difusión que realizan las revistas especializadas, como *La Mancha*, publicada desde 1996; *Piedra Libre*, publicación del CEDILIJ; *Imaginaría*,

*Revista Primeras Noticias de LIJ, Lectura y Vida, Para Chicos* y otras en formato digital (23). La importancia de seguir las discusiones al interior del campo permite profundizar en las cuestiones críticas y ficcionales, además de ampliar las fronteras del trabajo colectivo en el movimiento de revistas, que en este caso asumen la dimensión política de la promoción de la lectura literaria. Desde nuestra perspectiva, las principales discusiones políticas del campo en estas décadas apuntan a dos aspectos fundamentales para el campo cultural. En primer lugar, en *El corral de la infancia* (1990) y en *La frontera indómita* (1999), Graciela Montes desarrolla los postulados más precisos de una teoría literaria acerca del imaginario infantil, que puede entrar en diálogo con el aporte de otras escritoras de esa época. En segundo lugar, en la fuerza colectiva del trabajo de esta formación intelectual se pueden leer aportes imprescindibles para la teoría de la lectura en relación con las infancias, lo que se puede rastrear, particularmente, en un estudio sistemático de la revista *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*.<sup>13</sup>

El compromiso político del campo con las infancias tiene que ver con las posibilidades de la lectura literaria y, en esa dirección, una de las principales tensiones de este momento es el ingreso de la literatura a la escuela. Paradójicamente, se trata de una utopía y una realidad que, por un lado, lleva al ingreso de estos autores a la institución y en términos de público lector y de mercado supone una ampliación; pero, por otro lado, el ingreso a las aulas conlleva los riesgos del didactismo cuando las formas de mediación y los postulados estéticos difieren con los propósitos formativos y los límites institucionales para habilitar la incertidumbre de la lectura y la arbitrariedad de la fantasía. No profundizaré en esta tensión ya que excede el objetivo de este trabajo, pero me interesa señalar que este período es muy significativo en distintas direcciones. Otras dos cuestiones más relevantes para este planteamiento tienen que ver con la importancia de la ilustración —que se presenta como eje transversal que recorre los tres momentos— y la distinción del público juvenil.

El primer aspecto conecta los movimientos de este período con el anterior y el siguiente, ya que está ligado con la creciente importancia que

---

13 La tesis doctoral de Mila Cañón “Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la literatura argentina para niños (1983-2001)” defendida en diciembre de 2019, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, de la que fui jurado, inaugura una línea de estudio que aún requiere nuevas investigaciones.

tiene la ilustración. Hasta aquí, la literatura infantil argentina de mediados de los ochenta resulta de particular interés para el mercado editorial y, en consecuencia, los fenómenos relativos a la cultura de masas y la influencia de los medios de comunicación impactan en el campo infantil al darle un rol protagónico a la imagen. Como analizamos en otro trabajo (García, “Las modulaciones” 52), las colecciones “El Pajarito Remendado” y “Los Morochitos”, dirigidas por Devetach y Roldán, ponen en la tapa a los ilustradores seguidos del escritor y se presentan como una respuesta innovadora a los criterios del mercado; así, contribuyen no solo a ampliar los modos de la ficción por las formas literarias que incorporan, sino también a construir y orientar la mirada del público infantil argentino a partir de los temas abordados y los modos de interpretarlos desde la imagen.

El movimiento de la ilustración por estos años avanza del carácter accesorio hacia una manifestación cultural que en muchos casos complementa la historia o amplía las posibilidades simbólicas de representación del mundo para el lector. Este pasaje de la ilustración estática contrapuesta a una ilustración dinámica, en términos de la interpelación que se hace al lector, puede entenderse mejor a partir del análisis de algunos ejemplos representativos de la ilustración desarrollados en el trabajo referido. Se trata de un pasaje que también se entiende en términos visuales en dirección de lo concreto hacia lo abstracto, y es aún más desafiante para la mirada del lector, ya que en algunos casos logra prolongar el cuestionamiento de los estereotipos sociales desde el trabajo con la imagen.

En estas colecciones los modos de la imagen ocupan un lugar privilegiado y este breve recorrido nos permite demostrar que la ilustración, entendida como una nueva escritura, puede asumir diferentes direcciones y es una parte constitutiva de la literatura infantil. En algunos casos, la ilustración puede funcionar como un accesorio del texto y simplemente adornar o acompañar visualmente el contenido de una historia. Otras veces, complementa los sentidos que propone el autor del texto literario y contribuye a crear o mantener cierto clima propuesto por el autor. En otros casos, el ilustrador abre una nueva puerta para avanzar en la dirección de nuevas interpretaciones. En estos dos últimos casos, y a partir de algunos ejemplos de las colecciones seleccionadas, la imagen deja de ser un simple accesorio de la literatura para aportar sentido a la historia y la figura del ilustrador

adquiere cierta autonomía a partir de las posibilidades de su trabajo con la imagen para motivar la imaginación del lector.

En esa línea se inscriben algunas publicaciones que le dan un protagonismo central a la imagen en los noventa y funcionan como un movimiento de transición, favoreciendo un nuevo momento en la ilustración que se analizará en el período siguiente, en el que se fusionan las figuras del autor y el ilustrador, como en el caso de Istvan Schritter o de Isol con *Vida de perros* en 1997, cuando la autora recibe Mención de Honor en el Concurso de la colección “A orillas del Viento” del Fondo de Cultura Económica. Estos dos autores, junto con otros, se destacarán en las décadas siguientes por sus aportes a la ilustración nacional y por el trabajo internacional con el libro álbum. Sin embargo, cabe destacar que el libro álbum como género ya tenía una importante producción internacional.

Por estos años, la colección conocida por el público local era “Los especiales de *A la Orilla del viento*” del Fondo de Cultura Económica de México. Pero, como afirman Bajour y Carranza, para los lectores locales el género era poco conocido y para las editoriales era un producto costoso que se volvió casi inaccesible después de la crisis de 2001. Es importante destacar que, hacia finales de la década del noventa, tienen lugar los procesos de compra y concentración de editoriales nacionales por parte de los grupos de capital extranjero, que generarán una reorganización del mapa editorial. El primer movimiento se da con dos grandes editoriales: Alfaguara es comprada primero por Santillana, vinculada después al Grupo Editorial Norma; y Sudamericana por la española Plaza y Janés, ligada al grupo alemán Bertelsmann. En el período siguiente vendrán nuevos movimientos, pero en relación con el libro álbum, las autoras hacen dos críticas que muestran la complejidad de la dinámica entre mundo editorial y literatura para niños, niñas y jóvenes cuando ingresan al mercado los grandes conglomerados y revelan dos mecanismos que condicionan y limitan el acceso a estos textos por parte del público argentino determinado por cuestiones económicas.

Bajour y Carranza señalan que, a la ausencia de libros importados, se suma “la ausencia de libros que, publicados en el extranjero por sellos editoriales con filial en Argentina, han dejado de distribuirse aquí” (s. p.) y también, que estas mismas editoriales que trabajaban con autores e ilustradores argentinos que publicaban en el extranjero “no pueden ser leídos por los lectores argentinos” ya que no circulaban aquí. En este sentido la distribución

y la circulación se vuelven puntos centrales de un problema que atraviesa a los dos campos y está ligado a intereses comerciales.

El segundo punto tiene que ver con la iniciación de una literatura para jóvenes diferenciada dentro del campo. Hacia mediados de los noventa, el campo de la literatura infantil argentina había alcanzado un lugar propio en el mercado editorial y, con el propósito de formar lectores, las editoriales advirtieron las ventajas de separar a los niños y niñas del público juvenil. Esta decisión editorial se materializa a partir de dos hechos clave: la aparición, entre otras publicaciones, de la colección “Zona Libre” del Grupo Editorial Norma y la emergencia de un grupo de escritores que integraron el sector juvenil de los catálogos editoriales.

En nivel secundario, el canon incluía los clásicos de la literatura española, la literatura latinoamericana y argentina en antologías o en la selección de los libros o sugerencias de los manuales escolares. El sector no solo tenía sus propios clásicos, sino también ciertos temas específicos relacionados con los intereses atribuidos al destinatario juvenil como la amistad, el amor, las relaciones con el mundo adulto o ciertos géneros como el fantástico, el policial, la ciencia ficción y el terror. También se seleccionaban lecturas de breve extensión y, en consecuencia, los cuentos y las *nouvelles* presentaban el tamaño preciso para ser leídos por los jóvenes.

La apuesta del mercado editorial consistió en separar al público y redescubrir al sector capturado por la escuela secundaria hasta ese momento con publicaciones específicas para el joven lector. La colección “Zona Libre” se destaca por incorporar a escritores que mantendrán una continuidad dentro de las publicaciones del sector, por presentar novelas de extensión precisa para las características lectoras de este público y por tener una importante aceptación, tanto entre los lectores como entre los docentes que seleccionan estos textos para leer en las aulas. Esta última característica, junto con las anteriores, resalta la estrategia editorial por la cual la colección se dirige al sector juvenil y, al mismo tiempo, tiene una fracción del público asegurada con los alumnos de la escuela secundaria. Entre los títulos que corresponden a las primeras novelas se destacan *El abogado del marciano* de Marcelo Birmajer (1996), *Los ojos del perro siberiano* de Antonio Santa Ana (1998) y *La venganza de la vaca* de Sergio Aguirre (1998). Esta colección, que hoy

se encuentra vigente, fue agregando títulos, temas y autores a lo largo de los años.<sup>14</sup>

La segunda publicación es de 2001 y se titula *Nuevos cuentos argentinos. Antología para gente joven* de la colección Alfaguara Juvenil. Su índice reúne a otro grupo de escritores —distintos a los de la colección anterior— entre los que se encuentran Jorge Accame, Pablo De Santis, Esteban Valentino, Ana María Shua y Fernando Sorrentino. También integran esta antología escritores y escritoras que tienen publicaciones en el campo infantil como Graciela Cabal, Silvia Schujer, Ema Wolf y Luis María Pescetti. Es decir, en los años noventa y principios de los dos mil surgen nuevos escritores en torno a la categoría juvenil que conviven con los escritores consagrados del campo infantil. Por esos años, la categoría juvenil está motivada por responder a los intereses del público lector de la escuela secundaria y, en consecuencia, en muchos casos eso condicionaba tanto las decisiones estéticas como editoriales.

Es importante destacar la continuidad en la producción de escritores de trayectoria que avanzan en el abordaje literario junto con su público. Graciela Montes es un ejemplo, ya que aporta —con mirada innovadora— a los temas políticamente más comprometidos. Es una de las primeras autoras en plantear a los jóvenes el tema de la violencia política: en su versión ficcional con el mundo de la militancia recreado en la novela *Otroso. Noticias del mundo subterráneo* (1991) y en su versión histórica con *El golpe y los chicos* (1996), en la que incluye los primeros testimonios de hijos e hijas de desaparecidos.

En este momento el mercado editorial se vio sorprendido por el fenómeno de lectura que provocó la publicación de *Harry Potter* que, al menos, puso en cuestión el criterio de extensión con el que se seleccionaban los textos para jóvenes. Por esos años, explica Bustamante, “la industria cinematográfica y editorial puso en circulación *El señor de los anillos*, *La materia oscura*, y *Mundo de tinta*, entre otros” (57-58). Muchos jóvenes organizaron sus propios

---

14 Entre los más leídos se encuentran: *La venganza de la vaca* de Sergio Aguirre, *Si tu signo es cáncer* de Graciela Bialek, *¿Quién conoce a Greta Garbo?* de Norma Huidobro, *El mar y la serpiente* de Paula Bombara, *Veladuras* de María Teresa Andruetto, *El equipo de los sueños* de Sergio Olguin, *Los parientes impostores* de Laura Escudero, *Presagio de Carnaval* de Liliana Bodoc, y *Tatuajes* de Sandra Siemens. Las publicaciones más recientes de la colección sobresalen por sus innovaciones ligadas a las temáticas actuales y complejas, como se puede ver en *Identidades encontradas* coordinado por Paula Bombara, *Me enamoré de una vegetariana* de Patricia Kolesnicov, *Si te morís, te mato* de Grisel Estayno y Melina Pogorelsky, y *Elisa, la rosa inesperada* de Liliana Bodoc.



clubes de lectura para argumentar sobre las historias y sus preferencias literarias, dando paso a sus propios planteos en torno a la literatura que leían los adolescentes por fuera de la escuela.

En el año 2000 la publicación por Editorial Norma de *Los días del venado* de Liliana Bodoc, primera parte de la trilogía *La saga de los confines*, intervino en el mercado editorial derrumbando algunos principios cristalizados. Este hecho es un antecedente central para mostrar los desplazamientos posibles en relación con las transformaciones de la conducta lectora, ya que no solo ponía en cuestión los postulados sobre la extensión de los textos, sino también evidenciaba la posibilidad de decidir qué leer más allá de las categorías del mercado. Bustamante lo presenta como un caso paradigmático, ya que aparece editado y puesto en circulación originalmente como literatura juvenil, “pero se ha movido hacia el centro del sistema literario, perdiendo este rótulo en su última edición” (57). Con el paso del tiempo podemos ver que, en algunos casos, los lectores pueden operar sobre las clasificaciones establecidas e incidir en las decisiones editoriales.

Este momento pone en el centro la figura del lector niño o niña y joven, y ese posicionamiento se desprende de la sujeción a los protocolos estéticos que promueven e instalan las escritoras y los escritores como agentes fundamentales en las disputas por las tomas de decisiones. También queda claro que en este momento las infancias y las juventudes son consideradas por el mercado como objetos de consumo. En esta zona, la tensión principal está en concebir al niño o joven como sujeto lector desde el campo literario, o como público infantil y juvenil según la lógica del mercado editorial, en la que también se arrastra a la producción del escritor. Esa tensión intrínseca a esta dinámica, como sostienen Arpes y Ricaud, no se escapa de la ley de oferta y demanda y “tiende a satisfacer por un lado lo que el público desea o, desde otra perspectiva, lo que la propia editorial interpreta como deseos del público involucrado en la actividad” (21). Las autoras van más allá para desmontar el funcionamiento de la lógica del mercado y sostienen que incluso se llega a sugerir lo que el niño debe desear y “ese hecho se puede verificar en el fenómeno de escritura a pedido de para responder, por ejemplo, a contenidos escolares o a temáticas y géneros que supuestamente gozan de la preferencia de niños y jóvenes” (21).

Por momentos parece que el mercado editorial logra imponer sus criterios en disputa con la arbitrariedad del mundo literario, a partir de estrategias

que establecen la clasificación del público, la distinción por edades, por temas y géneros literarios para este sector, sobre todo, cuando la producción nacional es abundante y productiva, y necesitan activar mecanismos de clasificación y dominación. Por eso, en esta zona tanto la ficción como la crítica demostrarán que escribir *desde* la literatura es privilegiar a los lectores y contribuir a desarticular la asimétrica relación entre adultos y niños, implícita en las categorías infantil y juvenil.

### **El rol de las editoriales independientes en la renovación estética y temática del campo (2000-2020)**

Por estos años hay cambios sociales y marcos legales que impactan de manera directa sobre las infancias y las juventudes, como la Ley 26 061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes promulgada en octubre de 2005. El estudio de los modos ficcionales permite reconocer que en los años noventa hay un movimiento de ampliación de las representaciones de infancia en el campo de la literatura para niños, niñas y jóvenes (García, *Los itinerarios*). Esto se puede demostrar a partir del estudio de las poéticas de los autores más representativos del momento anterior y la aparición de la obra de Luis María Pescetti, que aporta cambios a las estéticas recientes devenidas en canon. La ampliación (Benjamin 31) como operación de apertura encuentra en el campo de estudios de las infancias<sup>15</sup> en Argentina —iniciado con los estudios de Sandra Carli— la posibilidad de articular el desplazamiento de la histórica categoría de infancia que avanza del singular al plural, como lo plantea Diker (11). Este movimiento incorpora la complejidad de experiencias, únicas e irrepetibles, que atraviesan los sujetos por circunstancias históricas, culturales, sociales, familiares, entre otras. Las representaciones vigentes en la literatura para niños, niñas y jóvenes dan cuenta de problemáticas cercanas a la realidad, como la pobreza o la mercantilización del mundo infantil, la ruptura del paradigma tradicional de familia y las disputas por el lugar de la figura femenina en el espacio privado y el público.

---

15 Por cuestiones de espacio no me detendré en este punto. Sin embargo, es necesario aclarar que este campo se inicia con los estudios de Sandra Carli y tiene una importante continuidad en los estudios de Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta, entre otras investigadoras que abordan la cuestión de la infancia de manera integral.

Después de la institucionalización del género, que entre otros hechos culturales se puede reconocer a partir de la incorporación de “Literatura infantil: de ‘menor’ a ‘mayor’” en el volumen “La narración gana la partida” de la *Historia crítica de la literatura argentina*, dirigida por Noé Jitrik y publicada en el 2000, el campo logra cierta autonomía con una presencia oscilante en el mercado editorial. Este volumen se distingue, como señala en la introducción su directora, Elsa Drucaroff, por la forma particular en la que la narración se impuso para ganar legitimidad y “adquirió un prestigio específico en un imaginario de expectativas ligadas a una gran expansión de la escritura y a una no menos fuerte problematización de la lectura” (8). Resulta clave esta mirada para mostrar las posibilidades del género en cuentos y novelas que apuestan por el trabajo con la fantasía que implica la literatura para niñas, niños y jóvenes. Por su parte, Díaz Rönner interpela desde la crítica esa otra mirada que infantiliza al género y resalta el pasaje de la minoría al reconocimiento o la mayoría de edad del género, y las posiciones de sus escritores reconocidos por el campo literario nacional e internacional.

Tanto en la ampliación de la categoría de infancias y su revisión histórica, como en las representaciones de la literatura y en el planteamiento de la crítica, la operación central de este momento consiste en ese pasaje de lo menor a lo mayor que realiza el campo de la literatura para niños, niñas y jóvenes en Argentina. El devenir de menor a mayor es un desplazamiento que se inicia en los sesenta y produce —al decir de Deleuze y Guattari— un continuo de intensidades en una evolución que tiene como objetivo acercar la experiencia estética al lector, como se demostró desde el principio de este trabajo. Siguiendo la lógica de este recorrido, el argumento de estos autores da continuidad a este análisis, ya que pone en crisis, una vez más, las denominaciones que el mercado sostiene sobre el campo y termina por interpelar los límites que imponen estas categorías funcionales a los criterios editoriales.

En esta zona de intereses comunes a ambos campos, hacia fines de los noventa y principios de los dos mil, las repercusiones locales del libro ilustrado o el libro álbum —a partir del lanzamiento en 2003 de la primera colección de libros álbum nacional producida por Ediciones del Eclipse— y la gran concentración del sector editorial, junto con la aparición de nuevas editoriales “independientes” y la generalización y el mayor acceso a nuevas

tecnologías, son determinantes en la renovación estética del campo de la literatura para niños, niñas y jóvenes. Este movimiento se da en dos momentos e intervienen elementos externos al campo literario, relacionados con el mundo de la edición.

El primer momento abarca de 2000 a 2010 y en él se produce una nueva configuración del público de libros destinados a niños, niñas y jóvenes, protagonizado por la emergencia de un primer grupo de editoriales denominadas independientes. Estas editoriales contribuyen con su producción a una renovación estética a partir de la potente combinación entre texto e imagen en los libros ilustrados o libros de imágenes, y la originalidad de la producción de libros álbum, así como la incorporación de nuevos escritores, escritoras, ilustradores e ilustradoras.

La editorial por destacar en este momento es Ediciones del Eclipse que, en 1995, empieza a editar literatura infantil y juvenil, y lanza, en 2003, la primera colección de libros álbum del país dirigida por Itsvan, con títulos de Isol, Laura Devetach, Graciela Rempún, David Wapner, Gustavo Roldán, entre otros. Desde sus inicios hasta 2017, Itsvan dirige la colección, que incluye cincuenta y dos títulos. La escritora Adela Bach funda en 2002 Ediciones Abran Cancha y, en ese mismo año, Ruth Kaufman y Diego Bianki fundan Pequeño Editor, que tiene una amplia oferta cultural que excede el mundo de la edición. Otro caso particular es CalibroscoPIO, que nació primero como la librería “El libro de Arena” y, en 2005, amplió su apuesta por el mundo de los libros y desarrolló su propio proyecto editorial. El movimiento de editoriales independientes dedicadas a los libros para niños y niñas es heterogéneo en su propuesta —encontramos a Ediciones Iamiqué, fundada en 2000 con títulos sobre ciencia—, y también en su conformación encontramos empresas familiares como La Brujita de Papel, editoriales del interior como la cordobesa Comunicarte, o Pípala, el sello de libros ilustrados de la Adriana Hidalgo editora, entre otras.

Todas estas editoriales dan lugar a la producción de nuevos autores e ilustradores, y también le dan visibilidad a escritores que venían produciendo desde las décadas anteriores como María Teresa Andruetto, Iris Rivera, María Cristina Ramos, entre otras, e ilustradores como Juan Lima, María Wernicke o Pablo Bernasconi que se distinguen por ser denominados por la crítica como “autores totales”. Se realizan los primeros foros de ilustradores que darán paso a las nuevas generaciones. La fuerte apuesta estética que

asumen las editoriales independientes contribuye a desterritorializar los límites establecidos para el público. En los libros ilustrados y en los libros álbum confluyen ilustración, texto, diseño y edición, de tal manera que su propuesta artística excede toda clasificación, así como la distancia entre libros para chicos y libros para adultos, al privilegiar con diversas estrategias la experiencia estética.

Es necesario señalar que, entre fines de los 2000 y los primeros años de la década de 2010, el Estado ocupó un rol importante en las políticas públicas de promoción de la lectura, contribuyendo a proveer de libros y literatura a las bibliotecas populares y escolares, hecho que Graciela Bialek relaciona con el desafío de la Ley de Educación Nacional 26 206, sancionada en 2006; con el financiamiento educativo, entre 2005 y 2015; con la regionalización del Plan Nacional de Lectura (Cuyo/Córdoba, NOA, NEA, Patagonia, Ciudad y provincia de Buenos Aires) y el desarrollo de planes provinciales, que tienen como marco los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández.

Además, Bialek destaca las compras de libros realizadas por el Estado, que posibilitaron dotar a las escuelas de distintos niveles y modalidades, “de 96 millones de libros, y de miles de estrategias de acercamientos culturales a la lectura” (23). También fueron importantes para el campo editorial nacional las compras centrales a través del Programa Libros de la Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares (CONABIP). A través de dicho programa, las bibliotecas populares podían elegir y comprar los libros que cada una de ellas definieran, en el marco de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Sin embargo, en los últimos años han disminuido las compras del Estado, tanto como la actualización de los subsidios para las compras de las bibliotecas populares como lo demuestran Mihal y Szpilberg. Este punto muestra también el papel del Estado en la revitalización del campo editorial a través de distintas maneras de intervención (financiamiento, adquisiciones, planes de lectura, entre otros), aspecto que ameritaría una investigación más detallada.

El segundo momento abarca desde 2010 hasta 2020 y combina la renovación estética con la renovación temática, e incorpora posiciones integrales y reactivas a la industria del consumo con propuestas que ponen en el centro la percepción activa del sujeto lector y borran las fronteras entre lectores niñas o niños y adultos. En este segundo grupo se destacan editoriales como Muchas Nueces y Limonero, fundadas en 2014, y Chirimbote,

fundada en 2016 con la reconocida colección “Antiprincesas” que apuesta a la deconstrucción de los estereotipos sociales. En un borde temporal, pero respondiendo a la renovación temática y estética, podríamos ubicar la propuesta de Periplo, editorial independiente fundada en 2009. Cabe aclarar que este análisis solo menciona algunas de las más destacadas en el ámbito nacional. Corresponde una mención especial a la editorial Limonero, ya que en 2019 fue galardonada en la Feria Internacional del Libro Infantil de Bologna como la mejor editorial infantil de Centro y Sudamérica.

Las editoriales universitarias se incorporaron a este renovado impulso y al crecimiento del mercado editorial de manera particular. Esto puede considerarse a partir de un hecho concreto como es la reedición de *Los cuentos del Chiribitil* por parte de Eudeba en 2014, con una selección de diez de los cincuenta títulos de la publicación original, con su formato y diseño. Esto es también una señal al público lector, que se ve interpelado por una colección histórica que remite a un momento de lectura y difusión fundacional para el campo literario. En 2015 se reeditan otros títulos de esta colección emblemática y en 2016 se avanza con la publicación de nuevos textos de autores reconocidos en los últimos años en el campo.

Conviene explicitar que, en este período, la edición universitaria argentina presta más atención al sector infantil y juvenil, como se demostró en otro trabajo a partir del análisis de los catálogos de Ediciones UNL, que en 2003 publica la colección “Diente de León”, y EDUVIM, que incorpora más tarde su colección “Eduvim Ilustrados” (Mihal y García 150). También es necesario destacar dos espacios importantes en la línea de editoriales universitarias que incluyen colecciones infantiles o juveniles, y apuestan, como las anteriores, a abrir el juego a los escritores desde el interior del país. El primer caso es el de EDUNT, la editorial de la Universidad Nacional de Tucumán, que incluye desde 2015 en su catálogo la colección “A las historias las contamos nosotros” y lleva cinco publicaciones<sup>16</sup> de libros impresos escritos por las chicas y los chicos que participan del taller literario del grupo Creativo Mandrágora, que se realiza en la librería de la editorial. El segundo es más reciente: se trata de la original Vera Editorial Cartonera, perteneciente al organismo

---

16 Los textos son compiladores por Ana García Guerrero y Emiliano Ceridono, quienes coordinan el taller. Entre sus títulos se encuentran: *Los lectores somos gente rara* (2015), *Sin renglones* (2016), *Palabras tachadas* (2017), *Memorias en proa* (2018) y *Máquinas* (2019).

de investigación Conicet y la Universidad Nacional del Litoral. Esta doble pertenencia se refleja en un amplio catálogo que, desde 2018, apunta a la divulgación científica y cultural, a la democratización de la ciencia y la lectura, e incluye entre sus colecciones a “Irupé”, dedicada al tiempo y al espacio de las infancias, dirigida por Patricia Torres. Esta colección que reúne textos de la literatura para niños y jóvenes apuesta a descentralizar las voces y miradas que se despliegan en esta zona desde otros márgenes.

Más allá de este prometedor panorama para los lectores, en este momento la producción está fuertemente concentrada en las empresas que constituyen grandes grupos de capital transnacional que se dan especialmente a partir de la dominación de las editoriales españolas en el mercado latinoamericano, como lo plantea Guijarro Arribas en su trabajo. Los textos fundacionales de la línea estética son reeditados actualmente por LOQUELEO —antes la producción de Alfaguara había pasado a ser de Santillana y, luego, integró Random House—, lo que asegura la circulación y continuidad en la producción de los autores consagrados entre fines de los ochenta y principios de los noventa. Otra editorial clave para el mundo de la literatura para niños, niñas y jóvenes es SM. Por eso, cuando anunció su cierre en el 2019, provocó importantes repercusiones en el campo nacional.

Como sostiene Gisèle Sapiro (Gerbaudo), la conquista de nuevos mercados no es solamente el resultado de una estrategia económica, sino también cultural. En este sentido, la relevancia de la calidad de producción nacional fue reconocida con los premios internacionales: en 2003, Andrea Ferrari recibe el Premio El Barco de Vapor; en 2006, Franco Vaccarini y, en 2011, Paula Bombara. En 2012 María Teresa Andruetto recibe el Premio Hans Christian Andersen y, en 2018, Pablo Bernasconi resultó finalista. En 2013 Isol recibe el Astrid Lindgren; en 2016 María Cristina Ramos recibe el Premio Iberoamericano SM de Literatura Infantil y Juvenil, y en 2018 Graciela Montes lo recibe también al destacarse su trayectoria como una pionera en el campo de la LIJ. Por eso mismo, en términos culturales, es muy alentadora la apertura de las editoriales independientes y sus publicaciones, más próxima y atenta a los intereses del público local.

Este público, minimizado por los mecanismos del mercado, encuentra en el movimiento de las editoriales independientes la posibilidad de cuestionar las categorías y trascender las fronteras. En eso consiste este desplazamiento de menor a mayor, con los detalles estéticos y políticos que intervienen en

esta nueva actualización. Confluyen las tres características que Deleuze y Guattari distinguen para pensar esta operación: *la desterritorialización* de la lengua, o en este caso de una literatura que interpela desde su interior los límites establecidos para este sector del público; *la presencia política* en todas sus dimensiones, como se puede ver en el giro que asumen las posiciones estéticas en cruce con el contexto social de la diversidad y la inclusión como postulados políticos para dirigirse a las infancias en plural; *la dimensión colectiva* que asumen las apuestas estéticas y temáticas que van a contrapelo de las posiciones dominantes de los grandes conglomerados de la edición dedicados a este sector. A la luz de estos planteos la complementariedad entre el campo de la literatura para niños, niñas y jóvenes y el campo editorial da lugar a “la posibilidad de instaurar desde dentro un ejercicio menor de una lengua incluso mayor” (32).

Las editoriales independientes dedicadas al libro para niños y niñas asumen riesgos y también, por mérito propio, logran instalar la circulación de los textos, su perdurabilidad, la calidad y la diversidad en las publicaciones. Como afirma Daniel Goldin, editor de la trascendental colección “Espacios para la lectura” del Fondo de Cultura Económica, para resaltar la complejidad del lugar del editor hay un doble conflicto en la toma de las decisiones. El editor, quien ocupa un lugar clave en este momento, se debate “entre dos libertades que al elegir o rechazar, al aceptar o modificar, posibilitan o cierran formas de ser lector o editor” y que, a su vez, “están condicionadas por otros factores de dentro y fuera del ámbito de la producción y circulación de la palabra escrita” (75). En la misma línea se trama la dinámica complementaria entre ambos campos, ya que sus actividades tienen en común “construir lectores”, pero entran en disputa los modos, las condiciones y las posibilidades de publicación y circulación. Para la literatura es fundamental avanzar —como afirma Andruetto— hacia una literatura sin adjetivos (36), que privilegie la mirada transgresora y la experiencia estética: en esa dirección aporta el movimiento de las editoriales independientes dentro de este momento actual del recorrido.



## Obras citadas

- Aguado, Amelia. “1956-1975. La consolidación del mercado interno”. *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2016, págs. 135-218.
- Andruetto, María Teresa. *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, ComunicArte, 2009.
- Arpes, Marcela y Nora Ricaud. *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la construcción de un género masivo*. Argentina, Ediciones La Crujía, 2008.
- Bajour, Cecilia y Marcela Carranza. “El libro álbum en Argentina”. *Imaginaria*, núm. 107, 2003. Web. 5 de noviembre de 2020.
- Bellucini, María Laura. “Apuntes: una colección particular del proyecto editorial Libros del Quirquincho”. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol. 9, núm. 5, 2019, págs. 208-233. Web. 23 de noviembre de 2020.
- Benjamin, Walter. *Dirección única*. Madrid, Alfaguara, 1987.
- Bialet, Graciela. *Prohibido leer. Reflexiones en torno a la lectura, literatura y aculturación*. Buenos Aires, Aique Educación, 2018.
- Bustamante, Patricia. “Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo”. *Kapichúa; sobre literatura infantil y juvenil*. Centro de Mediación e Indagación de las Prácticas de Escritura y lectura en Literatura infantil y juvenil (CEMILLI) – UNAM. núm. 1, 2018, págs. Web. 15 de septiembre de 2020.
- Cabal, Graciela. “Mediadores y difusores”. *La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, el encuentro con los libros*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2001, págs. 77-80.
- . *Mujercitas ¿eran las de antes? (El sexismo en los libros para chicos)*. Buenos Aires, Libros el Quirquincho, 1992.
- Cañón, Mila. Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la literatura argentina para niños (1983-2001). Tesis doctoral, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cañón, Mila, Fernanda Pérez y Elena Stapich. “Cuando el bosque queda en el fondo del jardín: Graciela Montes y la reescritura de lo maravilloso”. *I Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños*. Memoria académica, 23 de octubre de 2009. Web. 12 de noviembre 2020.

- Carli, Sandra. “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente”. *La cuestión de la infancia*. Buenos Aires, Paidós, 2006, págs. 19-54.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari. *Kafka. Por una literatura menor*. México, Ediciones Era, 1990.
- Devetach, Laura. *Oficio de Palabarrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 2007.
- Díaz Rönner, María Adelia. “Literatura infantil de ‘menor’ a ‘mayor’”. *Historia crítica de la literatura argentina*. Buenos Aires, Emecé, vol. 11, 2000, págs. 511-551.
- . *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba, Comunicarte, 2011.
- Diker, Gabriela. *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2008.
- Drucaroff, Elsa. “Introducción. La Narración gana la partida”. *Historia crítica de la literatura argentina*. Buenos Aires, Emecé, vol. 11, 2000, págs. 7-15.
- García, Laura. “Las modulaciones de la imaginación: lectura, escritura e ilustración en los años 80 en la literatura argentina para niños”. *Catalejos. Revista de lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol. 1, núm. 2, 2016, págs. 49-67. Web. 19 de septiembre de 2020.
- . *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970-1990*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2021.
- Gerbaudo, Analía. “Sobre: Los intelectuales: profesionalización, politización, internacionalización; Las condiciones de producción y circulación de los bienes simbólicos y Les écrivains et la politique en France. De l’affaire Dreyfus a la guerre d’Algérie, de Gisèle Sapiro”. *El taco en la brea*, núm. 8, 2018, págs. 161-168.
- Gociol, Judith y Hernán Invernizzi. *Un golpe a los libros: represión en la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires, Eudeba, 2002.
- Goldin, Daniel. *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. México, Editorial Paidós, 2006.
- Guijarro Arribas, Delia. “Estrategias de dominación editorial: la exportación del libro infantil y juvenil español en América Latina (1977-2017)”. *El taco en la brea*, vol. 1, núm. 11, 2020, págs. 20-30. Web. 15 de noviembre de 2020.

- Itzcovich, Susana. "Literatura para niños sin subestimaciones". *Veinte años no es nada. La literatura y la cultura para niños vista desde el periodismo*. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1995, págs. 52-59.
- Ludmer, Josefina. *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires, Paidós, 2015.
- Machado, Ana María y Graciela Montes. "La literatura infantil argentina". *Literatura infantil. Creación, Censura y Resistencia*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2005, págs. 63-71.
- Mihal, Ivana, Ana Elisa Ribeiro y Daniela Szpilberg. "Introducción: Editoras y autorías: las mujeres en el mundo editorial latinoamericano". *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, núm. 107, 2020, págs. 11-16. Web. 15 de noviembre de 2020.
- Mihal, Ivana y Laura García. "La edición de la literatura infantil y juvenil argentina a través de las editoriales universitarias: EDUVIM y Ediciones UNL". *Moderna Språk*, vol. 1, núm. 114, 2020, págs. 139-159. Web. 11 de noviembre de 2020.
- Mihal, Ivana y Daniela Szpilberg. "Editoras universitárias, livros digitais e bibliotecas populares na gestão da Conabip na Argentina". *Memória e Informação*, vol. 2, núm. 2, 2018, págs. 1-19. Web. 15 de noviembre de 2020.
- Montes, Graciela. *El corral de la infancia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Sapiro, Gisèle. "Chapitre I: Développement professionnel et évolutions du métier d'écrivain". *Profession? Écrivain*. Paris, CNRS Editions, 2017, págs. 19-41.
- Soriano, Marc. *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 2001.
- Sotelo, Roberto. "Colecciones Los cuentos del Chiribitil". *Imaginaria. Revista Quincenal sobre Literatura Infantil*, núm. 335, 2014. Web. 13 de noviembre de 2020.
- Szpilberg, Daniela. *Cartografía argentina de la edición mundializada. Modos de hacer y pensar el libro en el siglo XXI*. Buenos Aires, Tren en Movimiento, 2020.
- Tosi, Carolina. "La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol. 4, núm. 8, 2019, págs. 4-15. Web. 1.º de noviembre de 2020.

Walsh, María Elena. *Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes. Crónicas 1947-1995*. Buenos Aires, Seix Barral, 1995.

Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península, 1980.

Zanetti, Susana. “Canon y mercado. La serie del Siglo y Medio y Capítulo”. *Orbis Tertius*, vol. 11, núm. 12, págs. 1-6. Web. 5 de diciembre de 2020.

### **Sobre la autora**

Laura Rafaela García es doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) e investigadora asistente del INVELEC/Conicet/UNT. Es jefe de trabajos prácticos en la materia electiva Introducción a la Investigación Literaria. Dicta, por extensión de funciones, la materia optativa Literatura Infantil y Juvenil en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Se desempeñó como docente del nivel secundario y terciario. Se formó como tallerista en el Grupo Creativo Mandrágora dictando diversos talleres literarios para niñas, niños y jóvenes. Publicó numerosos artículos académicos entre los que se destaca: “La colección como dispositivo de lectura de la violencia política en la literatura infantil argentina” en la *Revista Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información* de la Universidad Nacional de México. Coordinó, junto con la doctora Rossana Nofal, el número 19 “Escenas de infancia en la narrativa contemporánea latinoamericana” de *Telar. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos* (IELA). Su libro *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina*, disponible en la página de Lugar Editorial, forma parte de la colección Relecturas, dirigida por Susana Iztovich.

# “El amor nunca es incorrecto”. El cuento infantil LGBTQ en el Perú: los casos de Verónica Ferrari y Lakita (Blanca Canessa)

Richard Leonardo-Loayza

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

rleonardol@unmsm.edu.pe

El artículo estudia los cuentos infantiles de temática LGBTQ en el Perú: *¿Camila tiene dos mamás?* (2015) de Verónica Ferrari; y *El príncipe Carolina* (2017), *Dorita y el dragón* (2017) y *Claudio el tritón* (2019) de Lakita (Blanca Canessa). Nos interesa analizar las representaciones que estos textos ofrecen sobre los personajes de orientación LGBTQ y, además, determinar las problemáticas específicas que dichos textos abordan en las historias que narran. Asimismo, nos proponemos examinar cuáles son las soluciones que se ofrecen a estas problemáticas. El punto de vista que guía esta lectura es que dichos textos, pese a constituirse en notables contribuciones a la visibilización de la temática LGBTQ, no están exentos de ciertas contradicciones ideológicas, lo que, hasta cierto punto, hace cuestionables algunas de sus propuestas. Este artículo es el primer texto académico que aborda este tipo de producción literaria en el Perú.

*Palabras clave:* cuento infantil LGBTQ; disidencia sexual; heteronormatividad; literatura infantil peruana.

Cómo citar este artículo (MLA): Leonardo-Loayza, Richard. “El amor nunca es incorrecto. El cuento infantil LGBTQ en el Perú: los casos de Verónica Ferrari y Lakita (Blanca Canessa)”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 23, núm. 2, 2021, págs. 109-140.

Artículo original. Recibido: 31/12/20; aceptado: 16/03/21. Publicado en línea: 01/07/2021



**“Love Is Never Incorrect”. The LGBTQ Children’s Tales in Peru.  
The Cases of Verónica Ferrari and Lakita (Blanca Canessa)**

The article studies LGBTQ-themed children’s stories in Peru: *¿Camila tiene dos mamás?* (2015) by Verónica Ferrari, *El príncipe Carolina* (2017), *Dorita y el dragón* (2017), and *Claudio el tritón* (2019) by Lakita (Blanca Canessa). We are interested in analyzing the representations that these texts present about the LGBTQ oriented characters and, in addition, determining the specific problems that these texts address in the stories that are narrated along them. Also, our purpose is to examine what are the solutions suggested to these problems. The point of view that guides this reading is that these texts, despite being great contributions to the visibility of the LGBTQ issue, are not exempt from some ideological contradictions, which, to a certain extent, makes questionable some of their proposals. This article is the first academic text that addresses this type of literary production in Peru.

*Keywords:* LGBTQ children’s story; sexual dissidence; heteronormativity; Peruvian children’s literature.

**“O amor nunca está errado.” A conto infantil LGBTQ no Peru:  
os casos de Verónica Ferrari e Lakita (Blanca Canessa)**

O artigo estuda os contos infantis com temática LGBTQ no Peru: *¿Camila tiene dos mamás?* (2015) por Verónica Ferrari, *El Príncipe Carolina* (2017), *Dorita y el dragón* (2017) e *Claudio el tritón* (2019) por Lakita (Blanca Canessa). O interesse do artigo é analisar as representações que esses textos apresentam sobre os personagens LGBTQ e, além disso, determinar os problemas específicos que esses textos abordam nas histórias que neles são narradas. Além disso, examina quais são as soluções oferecidas para esses problemas. O ponto de vista que orienta esta leitura é que esses textos, apesar de constituírem contribuições notáveis para a visibilidade da questão LGBTQ, não estão isentos de certas contradições ideológicas, o que, em certa medida, torna questionáveis algumas de suas propostas. Este artigo é o primeiro texto acadêmico que aborda esse tipo de produção literária no Peru.

*Palavras-chave:* conto infantil LGBTQ; dissidência sexual; heteronormatividade; literatura infantil peruana.

## Introducción

En las últimas décadas, la comunidad integrada por lesbianas, gais, transgéneros, bisexuales y *queers* (LGTBQ), ha alcanzado una serie de logros en sus luchas por el reconocimiento social. Tanto es así que, como dice Miller, “los asuntos sociales y políticos de la comunidad LGBTQ se han convertido en una característica definitoria del siglo veintiuno” (13). En el contexto de América Latina, como indica bien Guillermo Soler, “ha surgido un nuevo campo temático en la literatura dirigida a los jóvenes e infantes con personajes y contenidos que muestran esta diversidad afectivo-sexual” (63). Si bien en épocas anteriores la práctica de este tipo de literatura era un camino poco frecuentado por los autores y las editoriales (debido, tal vez, al miedo de que estas obras sean rechazadas por el público lector o las instituciones educativas, culturales y políticas),<sup>1</sup> hoy se puede decir que se está viviendo un momento de apogeo para la literatura infantil y juvenil de temática LGBTQ, ya que los textos que antaño no existían o eran escasos, empiezan a ser publicados en una cantidad significativa, adoptando formas diversas como el álbum ilustrado, el cuento o la novela.<sup>2</sup>

Como afirma Teresa Colomer, a medida que la literatura infantil y juvenil fue desarrollándose ganó una presencia social más allá del circuito de producción y uso de sus destinatarios. Se ha convertido, por decirlo de algún modo, en “un objeto cultural propio de la sociedad actual con todas sus implicaciones” (11). Si bien la autora se refiere a la literatura infantil y juvenil en general, lo cierto es que este diagnóstico es válido para la literatura que se dedica a la temática LGBTQ, porque esta última presenta, en las historias que narra, las diversas problemáticas que enfrenta esta comunidad afectivo-sexual en su acontecer diario. Por esta razón, no debería llamar la atención el repunte que dicha manifestación literaria ha experimentado en

---

1 Laura Giussani, especialista argentina en Literatura infantil y juvenil explica: “Los editores temen publicar aquello que piensan que no se va a vender, porque creen que los docentes van a rechazarlo o que se atemorizarán frente a lo no convencional, a lo que rompe reglas, a lo que no saben si podrán explicar. Los maestros, a su vez, temen los reclamos de los padres o de los directivos, por lo cual no eligen libros que les podrían acarrear conflictos. Entonces la LIJ se ve envuelta en un círculo formado por editores, docentes y familias, en el que prevalece lo que se estima estará socialmente aceptado” (17).

2 Para Gabriela Larralde, “el *boom* a nivel mundial de este tipo de literatura comenzó cerca del año 2000, mientras que a nivel latinoamericano lo hizo recién diez años después” (44).

estas últimas dos décadas en América Latina, ya que se está convirtiendo en un espacio simbólico en el que lo LGBTQ puede expresarse.

Ahora bien, la cantidad de textos que se ocupan de esta temática depende del país en el que se publican. Por ejemplo, mientras hay naciones en las que se produce un auge sostenido, como el caso de Argentina (Larralde 18) o México, lugares en los que ya se puede reconocer una naciente tradición, hay otros países del continente en los que muy recientemente se han empezado a publicar estos textos, como Chile, gracias al apoyo internacional,<sup>3</sup> o Perú.

Sin pretender la presentación de una lista exhaustiva, puede decirse que se tiene a Cuba como el primer país en el que se publica un texto de literatura infantil y juvenil de temática LGBTQ.<sup>4</sup> Este es el caso del cuento *Ito* (1996) de Luis Cabrera Delgado. Asimismo, en este lugar se publican las novelas *Es raro ser niña* (2011) y *Una niña estadísticamente feliz* (2012), de Mildre Hernández. En México, se tienen los textos *Tengo una tía que no es monjita* (2004), de Melissa Cardona con ilustraciones de Margarita Sada; *Las tres Sofías* (2008), de Juan Rodríguez Matus e ilustraciones de Anna Cooke; *Cosas que los adultos no pueden entender* (2008), de Javier Malpica; *Xía y las mil sirenas* (2009), de Tatiana de la Tierra con ilustraciones de Anna Cooke; *Mi mami ya no tiene frío* (2012), de Lorena Mondragón Rocha y dibujos de Dirce Hernández; *Esta familia que ves* (2013), de Alfonso Ochoa e ilustraciones de Valeria Gallo; *Ojos llenos de sombra* (2012), *Dark Doll* (2014) y *Un beso en tu futuro* (2017), de Raquel Castro; *Tres saltos y una caída al mar* (2016) y *De día gaviotas, de noche flores blancas* (2017), de Esteban Hinojosa Rebolledo, y *Aquí vivía yo* (2018), de Daniel Torrent Riba. En Argentina<sup>5</sup> se publican

3 *Nicolás tiene dos papás* (2014), el primer cuento de literatura LGBTQ en Chile, fue una idea del Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (Movilh), pero el texto está financiado por la Unión Europea y por la Embajada del Reino de los Países Bajos en Chile.

4 Sorprende esta situación considerando que Cuba, por largos años, fue bastante radical respecto a la aceptación de la diversidad sexual y que recién en la década de los noventa del siglo XX empezaron aparecer algunos cuentos de la literatura canónica que abordaban el tema como “¿Por qué llora Leslie Carón?”, de Robert Urías, o “El cazador” de Leonardo Padura.

5 En *La señora Planchita y un cuento de hadas pero no tanto* (1988), de Graciela Beatriz Cabal con ilustraciones de Elena Torres, aparece Florencia, una niña “un poco, un poquito, un poquitito... varonera”. Sin embargo, este rasgo no necesariamente inscribe este texto en una temática LGBTQ. Lo mismo sucede con *Blanca como nieve, roja como la sangre* (1999), también de esta misma autora. En este texto si bien hay una representación no canónica de la mujer, en ningún momento se alude a que constituya una identidad sexual disidente. En otras palabras, se trata de una mujer que ya no quiere ser tratada como un objeto, sino como un sujeto.



los cuentos *Mi vestido de lunares* (2010) y *Se pegaron los fideos* (2010), de María Victoria Pereyra Rozas y Fernando Belisario; *Javier y el príncipe del mar* (2010) y *La familia de Martín* (2011), de Nimphie Knox (pseudónimo de Sofía Olguín) y Lita Gómez; *El príncipe Flint* (2011), de Hendelie y Lita Gómez; *Mi conejo Mirlo* (2012), de Nimphie Knox y Silfos (ilustraciones); *Rosa y Julieta mamás* (2012), de Daniel Oropeza y Silfos; *El corazón de Ana* (2012) de Killari Rin y Lita Gómez; *La magia de una sonrisa* (2012), de Verónica Bohorquez y María Lemus; *Bron y el dragón* (2011), de Nimphie Knox; *¿Te gustaría ser mi Sol?* (2012), de Sofía Olguín y Lita Gómez; *Camila Caimán* (2012), de Melina Montaña y María Celina Josens; *Para Nina: un diario sobre la identidad sexual* (2012), de Enrique Torralba y Javier Malpica, *Heliópolis, el blus del hada azul* (2012), de Galileo Campanella; *Pecas, el Oso* (2012), de Daniel Oropeza y Lita Gómez; *Helbrock, el duende egoísta y la moneda de oro* (2012), de Juan Ismael Ruiz y Astrid Rodríguez, y el álbum ilustrado titulado *Yo nena, yo princesa* (2015), de Gabriela Mansilla. En Chile se tiene *Nicolás tiene dos papás* (2014), de Leslie Nicholls y Ramón Gómez (y Roberto Armijo como ilustrador); y *Gay gigante. Una historia sobre el miedo* (2015), de Gabriel Ebensperger. En Uruguay, *El vestido de mamá* (2011), de Dani Umpi e ilustraciones de Rodrigo Moraes, y *La niña que no veían* (2018), de Gastón Rosa con ilustraciones de Fabricio Berti.<sup>6</sup> En Colombia, *Un beso de Dick* (1992),<sup>7</sup> de Fernando Molano. En Perú, *¿Camila tiene dos mamás?* (2015), de Verónica Ferrari; *El príncipe Carolina* (2017), *Dorita y el dragón* (2017) y *Claudio el tritón* (2019), de Lakita (Blanca Canessa).

El estudio de la literatura infantil y juvenil posee, en general, una tradición diferente según los países en los que se ha desarrollado. Su suerte ha dependido de la evolución seguida por la producción y la historia sociocultural de cada país. De esta manera, en las áreas anglosajona y francesa muestra una tradición de estudios más acentuada que el área española y latinoamericana, en la que esta literatura se ha empezado a

6 En Uruguay también aparece *Pateando Lunas* (1996), escrita por Roy Berocay e ilustrada por Daniel Soulier. Este texto está protagonizado por Mayté, una muchacha de nueve años a la que le gusta jugar fútbol. Que tenga preferencia por este deporte no hace que se le pueda considerar un relato LGTBQ.

7 Si bien esta novela ha sido reconocida como parte del corpus de la literatura colombiana oficial —la literatura para adultos, por decirlo de otra manera—, lo cierto es que los personajes protagonistas, los adolescentes Felipe y Leonardo, y el lenguaje con el que se escribe dicha novela, hacen que este texto pueda ser considerado uno de los primeros libros de literatura infantil y juvenil de temática LGTBQ no solo de ese país, sino del continente.

abordar críticamente recién desde finales del siglo XX (Colomer 11). En lo referente a la literatura infantil y juvenil de temática LGBTQ, el asunto también dependerá de estos mismos factores, aunque puede decirse que estos estudios son mínimos o casi inexistentes si se trata de Latinoamérica. Una excepción a lo dicho, por ejemplo, es el magnífico estudio de Gabriela Larralde, *Los mundos posibles. Un estudio sobre la literatura LGBTTTI para niñas*, publicado en 2014.

El Perú no es ajeno a este panorama. En un país en el que el estudio de la literatura canónica, por llamarla de algún modo, es deficiente, la literatura infantil y juvenil no ha merecido una reflexión pormenorizada de su producción.<sup>8</sup> Con justa razón, el crítico Jesús Cabel, acaso la voz más autorizada en este rubro, decía en el año 2000 que la historia de la literatura infantil y juvenil en el Perú está por escribirse (45). En efecto, para ese entonces, solo existían esbozos que intentaban sistematizar las producciones infantiles y juveniles que se habían escrito en la nación peruana. Así se tiene *El papel de la literatura infantil* (1967) de Carlota Carvallo de Núñez, *La literatura infantil en el Perú* (1969) de Francisco Izquierdo Ríos, *La literatura infantil en el Perú* (1981) de Jesús Cabel y *Paisaje de la mañana. Esbozo para un curso de literatura infantil en el Perú* (2018) de Jorge Eslava. Son también importantes *Rumbos de la literatura infantil y juvenil* (1996), compilado por Saniel Lozano, y *Alero de los sueños. Seis rutas para la literatura infantil* (2005), coordinado por Manuel Pantigoso. Ahora bien, ninguno de estos textos aborda la producción literaria infantil y juvenil LGBTQ.

En este artículo se estudia la producción de literatura infantil y juvenil de temática LGBTQ en el Perú, compuesta por los cuentos *¿Camila tiene dos mamás?* (2015), de Verónica Ferrari, y *El príncipe Carolina* (2017), *Dorita y el dragón* (2017) y *Claudio el tritón* (2019) de Lakita (Blanca Canessa). Interesa analizar las representaciones que se elaboran sobre los personajes

---

8 Jorge Eslava revisa el trabajo crítico de los autores más representativos que estudian el proceso de la literatura peruana como Luis Alberto Sánchez, Augusto Tamayo Vargas, Jorge Basadre, Alberto Tauro del Pino y Estuardo Núñez, por citar algunos, y se percata que la literatura infantil no existe en sus trabajos. El único que escapa a esta regla es Enrique Ballón con su *Antología general de la prosa en el Perú. De 1895 a 1985*. Tomo III (1986), texto en el cual incluye “La respuesta del algodón”, de Mariela Nieri de Dammert; “La laguna encantada”, de Carlota Carvallo de Núñez; “El colibrí con cola de pavo real”, de Francisco Izquierdo Ríos; y “El mundo de Santiago”, de Ana y Elizabeth Mayer. Según Eslava, todos estos cuentos fueron publicados en la década de 1960 (52).

LGTBQ que se presentan en la diégesis de estos textos. Asimismo, se pretende determinar las problemáticas específicas que se abordan en los mismos y cuáles son las soluciones que se formulan a estas problemáticas.

### **¿Camila tiene dos mamás?: familias homoparentales y mundos ideales**

¿*Camila tiene dos mamás?* (2015) fue escrito por Verónica Ferrari (Chosica, 1979), activista lesbiana, expresidenta del Movimiento Homosexual de Lima (MHOL). Este texto tiene el mérito de ser el primer libro infantil que aborda la temática LGBTQ en el Perú. Se trata de un cuento que narra la historia de una niña de nombre Camila, de diez años, que vive junto a sus dos mamás, Patty y Lucy. Camila ha sido cambiada de colegio recientemente y, si bien se fue adaptando de manera rápida a su nuevo plantel de estudios, lo cierto es que ella sabe que en cualquier momento le formularán la pregunta de por qué tiene dos mamás. En efecto, Rocío, su nueva mejor amiga, le hace esa pregunta y a partir de la respuesta de Camila se arma un alboroto. El papá de Rocío, enterado de la situación de la niña recién llegada, pide reunirse al otro día con la directora del colegio. Ante esta situación, esta última decide convocar a una reunión de padres de familia para ver el caso de la alumna Camila. En los días previos a la reunión, los niños tratan de manera evasiva a la niña, cuchichean a sus espaldas, la miran de reojo. Como es evidente, Camila se siente incómoda ante este nuevo escenario. El día de la reunión, Patty y Lucy van al colegio acompañando a su hija. La dejan en su salón mientras ellas se reúnen con el resto de los padres. En la sesión, surgen una serie de comentarios y preguntas de parte de estos últimos, que tanto Patty como Lucy saben absolver convincentemente. Al final del diálogo y con el aval de los padres, la directora decide que Camila se quede en el colegio, ya que el tener dos mamás no pone en riesgo al resto de los compañeros. Asimismo, se ordena que a partir del día siguiente se organice un taller para padres, madres y alumnos, con la finalidad de despejar sus dudas acerca de los prejuicios hacia las personas LGBTQ. Camila, quien había podido ver la reunión desde una de las ventanas, se siente orgullosa de sus mamás, por lo bien que han expuesto y defendido sus ideas.

Como se puede apreciar, se trata de un cuento que tematiza una situación típica que, tarde o temprano, deben afrontar las familias homoparentales<sup>9</sup> o de estructura no heteronormativa (Rich, *Nacemos* 2019), que tienen como progenitores a una pareja de mujeres, a dos lesbianas. Como explica Naidoo (2012) este es el tipo de relato LGBTQ infantil que se desarrolla con más frecuencia, a lo mejor, porque en el imaginario social, que es, definitivamente, un imaginario heteropatriarcal y androcéntrico, resulta más fácil aceptar que dos mujeres establezcan una relación sexual afectiva antes que dos varones. Esto último porque un tipo de relato de esta naturaleza pondría en duda el lugar de jerarquía que ocupa el varón en el espectro social. En otras palabras, se puede admitir que dos mujeres se prodiguen amor y decidan formar una familia, pero esto es impensable entre dos hombres. Aceptar una situación así menoscabaría el estatus del hombre y cuestionaría el privilegio masculino (McIntosh) que le otorga un valor simbólico mayor al de la mujer.

Si bien ¿*Camila tiene dos mamás?* presenta una situación conflictiva que experimenta esta familia homoparental (explicar a su entorno social cómo dos mujeres pueden formar un hogar y criar a una hija), lo cierto es que se trata de un mundo idealizado, en el que la mayor parte de los diferentes personajes que interactúan en ese entorno aceptan fácilmente la posibilidad de la existencia de una familia conformada por dos mujeres lesbianas.

Esto se produce, por ejemplo, con las mamás de Camila, Patty y Lucy. Ambas mujeres han establecido una relación perfecta, en la que no solo tienen tiempo para ellas, sino, sobre todo, para el cuidado de Camila. Por ejemplo, la niña narra el inicio de su mañana:

En la cocina ya está mamá Lucy tomando su café, leyendo sus papeles del trabajo y sonriéndome, mientras me saluda con un beso en la frente. Mamá Patty le dice que se siente, que tome el café despacio y que lea en el bus. Así que mamá Lucy deja los papeles, termina su café, me dice que me ama, que ama a mamá Patty, nos da un beso a cada una y se va a trabajar. Es el momento en el que mamá Patty y yo aprovechamos para hablar de nuestras cosas. (Ferrari 4)

---

9 Gabriela Larralde define la familia homoparental como: “toda familia en la cual las personas (o algunas de las personas) a cargo de la crianza de los niños/as no se inscriben en el modelo de heterosexualidad obligatoria” (24).

Situación que se replica al final de la tarde, cuando Camila retorna del colegio y, un poco más tarde, hace lo mismo mamá Lucy:

Quando regreso a casa, mamá Patty me ayuda con las tareas y cuando llega mamá Lucy, las dos corremos a abrazarla y nos ponemos a jugar, a tirarnos almohadas, a contarnos cuentos de misterio o salimos a tomar un helado. (Ferrari 7)

Esta representación no dista mucho del típico relato infantil de temática LGTBQ, en el que, como explica Larralde, suele haber un mayor énfasis en que las familias parezcan lo más felices posibles (42), con padres trabajadores que se ocupan de sus hijos, que tienen tiempo para estos y que saben resolver cualquier problema con enormes habilidades de paternidad/maternidad desarrolladas.

Lo interesante del cuento de Ferrari es que presenta en su diégesis un mundo perfecto de mujeres, un mundo lesbiano. Sin embargo, pese a este desacato con el sistema heteropatriarcal, estas mujeres reiteran una conducta heteronormativa, en la que se reproduce el binarismo hombre-mujer. Fíjese que estas madres asumen un rol predeterminado en el marco de la familia que conforman. Patty desempeña un rol pasivo, por decirlo de algún modo, es la mujer de la relación; en cambio Lucy es el hombre, porque desarrolla un rol activo. Mientras esta última toma café, lee sus papeles del trabajo y está apurada, Patty es la que sirve el desayuno y la que llama al orden a Lucy para que no se alimente de esa manera tan desordenada. Esta particularidad no debería llamar mucho la atención si se piensa con Ingenschay que el eje activo/pasivo define más las relaciones homosexuales en América Latina (9), es decir, que estas personas no pueden imaginar una relación de pareja en otros términos que no sean aquellos que propone el patriarcado. Una prueba de lo dicho es que, apenas se va Mamá Lucy a trabajar, Camila y mamá Patty aprovechan para “hablar de sus cosas”, lo que implica que existe más intimidad entre ellas, como usualmente sucede con las madres heterosexuales y sus hijas. Se trata de una manifestación de lo que se conoce como *affidamento*. Este tipo de relación entre mujeres, si bien no se produce entre madres e hijas solamente, lo cierto es que surge con cualquier otra mujer con la que se tiene un grado mayor de cercanía. Piera Oria explica: “la mujer con la que se entra en este tipo de relación se le reconoce autoridad femenina y se

deposita en ella la confianza” (19). Precisamente, la narradora protagonista, Camila, pareciera confiar más en mamá Patty, porque espera que mamá Lucy no esté presente y se vaya para poder hablar con su otra mamá. Por eso, la niña aprovecha ese espacio de intimidad para preguntarle cómo se conocieron con mamá Lucy:

-Ya te le he contado varias veces- me responde ella.

-Sí, pero podría escucharlo miles de veces más- le digo.

-Bueno, mi amor, te lo cuento otra vez. La conocí en un paradero. Ella quería ir a San Miguel y yo a Miraflores. No pasaban muchos taxis y estábamos las dos esperando un buen rato, así que cuando por fin llegó, las dos nos acercamos al taxista. Nos miramos muy mal. Pero no sé por qué en ese momento me pareció todo muy tierno. Y cuando dijo que iba a San Miguel, le dije que yo también.

Me sonrió y subimos juntas al taxi. Pero yo no dejaba de pensar, en todo el viaje, en que por esa sonrisa iría a cualquier lado. Y así fue. Desde ese día voy a todos lados con ella- me cuenta mi mami mientras se sonroja un poquito. (Ferrari 5)

Como se puede desprender de la escena, Patty es una persona romántica, tierna, sentimental, cualidades con las cuales son estereotipadas las mujeres por parte de los varones. Esto permite afirmar que este personaje asume el papel pasivo en la relación homoparental que lleva con Lucy. Se trata de una relación que no cuestiona el sistema binario hombre-mujer, sino que estos personajes buscan encajar en este modelo canónico de relación afectivo-sexual; se acomodan en los lineamientos del sistema heteronormativo, lo que implica seguir viviendo en un marco de referencia heterosexual. Susan Stryker denomina a esta situación como homonormatividad, entendida como la práctica homosexual que tiende a la conformidad y la asimilación (citado en Barker y Scheele 154). Esto se explica porque para mucha gente es más fácil encajar que arriesgarse a recrear el género. Como dice Sara Ahmed, en *La promesa de felicidad* (2019), la felicidad es un imperativo cultural que dirige a las personas hacia ciertas elecciones vitales y las aleja de otras. La promesa de felicidad se ofrece a aquellos que estén dispuestos a vivir sus vidas de la forma “correcta” (matrimonio, descendencia, hogar, carrera profesional). Según esta lógica, entre más cerca se esté de lo “correcto” se estará más próximo de dicha felicidad.

Sin embargo, pese a lo anterior, el relato intenta proponer un mundo ideal en el que las mujeres puedan formar familias entre ellas. Un mundo en el cual los varones están excluidos. No resulta gratuito que en esta familia homoparental de mujeres no se tenga un hijo varón, sino una hija. En ese mismo sentido se entiende por qué la figura paterna de Camila es invisibilizada en la historia que se está relatando. Cuando Rocío le hace la gran pregunta a Camila, se produce el siguiente diálogo:

–¿Y tu papá cómo se llama? ¿En qué trabaja? ¿Tu mamá qué hace? - me pregunta Rocío.

–Tengo dos mamás –le respondo.

– ¿Qué cosa? –me vuelve a preguntar con cara extrañada.

– Que tengo dos mamás –vuelvo a responder.

– ¿Y tu papá? –insiste.

– No sé –le digo, sin muchas ganas.

– ¿Cómo dos mamás?, ¿son hermanas?

– Si fueran hermanas, una sería mi tía ¿no crees?

– Entonces, ¿son esposas?

– Algo así.

– ¡Oh! ¿Se besan?

– Claro, se quieren mucho. Y yo las quiero más.

– Wow. (Ferrari 11)

Obsérvese que Camila es consciente de la situación que se vive en su casa, es decir, de la relación sexual afectiva que entablan sus mamás Patty y Lucy (“se quieren mucho”, afirma). Esta actitud no es gratuita, sino que obedece a que, como se cuenta en el relato, ambas madres han preparado a su hija para el día en el que le formulen la gran pregunta. Camila narra: “me han preparado todo el verano para responderla: he visto películas, documentales, entrevistas, y hemos conversado largamente para que yo pueda responder lo correcto” (Ferrari 9). A pesar de esta preparación, Camila no sabe qué responder acerca de su padre. Cuando Rocío inquiriere por este último, la niña vacila, no provee información sobre este, sino que su respuesta es que tiene dos mamás. Rocío nuevamente le pregunta por su papá y Camila solo atina a decir: no sé. Así, puede decirse que, en este mundo ideal, las mujeres son plenas y autosuficientes, y los hombres no son necesarios. Las mujeres

pueden alcanzar la armonía, la seguridad y la felicidad sin ellos.<sup>10</sup> Este relato pone en evidencia que la heterosexualidad es solo una construcción social o, como dice Adrienne Rich, una institución que se asume como natural, cuando en realidad es un aparato que sirve para sojuzgar a la mujer a través del control de su sexualidad. Presentar a dos mujeres que se aman y conforman una familia perfecta significa “tanto el romper un tabú como rechazar un modo de vida obligatorio” (Rich, “Heterosexualidad” 23).

Por otra parte, esta idealización también se plasma fuera del entorno familiar de Camila. Los padres de familia del colegio se reúnen y aceptan, sin cuestionar, las explicaciones didácticas que ambas madres formulan ante las preguntas que les hacen acerca de su condición familiar suigéneris. En el texto se lee:

Algunos padres de familia levantan la mano para hacerles preguntas:

“¿Nuestros hijos también van a ser lesbianas o gais si las ven a ustedes, o si ven a personas como ustedes?” –pregunta una madre.

Mi mamá Lucy responde: “Si sus hijos son lesbianas, gais, o transgéneros, no será por vernos a nosotras, es porque lo son sin que ustedes puedan hacer nada para cambiarlo, así que deben amarlos y protegerlos más, porque se enfrentarán a muchos obstáculos, ignorancia y prejuicios en sus vidas”.

“Y qué hago si mi hijo quiere besar a su amigo?” –pregunta otro padre de familia.

Mi mamá Patty le dice: “Pues debe sentirse tranquilo, y solo preocuparse si en lugar de un beso quiere darle un golpe o quiere insultarlo. No permitir que su hijo exprese su afecto es más grave, porque eso solo hará que reprima sus sentimientos, y que crea que el amor es incorrecto, y el amor nunca es incorrecto”. (Ferrari 25-26)

Ante estas respuestas, los padres aceptan las razones esbozadas por Patty y Lucy. Un padre de familia sentencia: “Yo no tengo ningún problema, mientras sean buenas madres” (Ferrari 26). Otra madre de familia arguye: “Son seres humanos también. No creo que debamos meternos en sus vidas” (Ferrari 26). Como se nota, los padres realizan una serie de preguntas y las mamás de Camila responden con seguridad y logran persuadir a sus interlocutores

---

10 Esta situación hace recordar inevitablemente al mismo mundo diegético que se instaura en *Matilda*, el texto de Roald Dahl (1988), en el que tanto la protagonista y su profesora, la señorita Miel, logran la felicidad, sin esposos, padres varones o hermanos.



de que no son una mala influencia para sus hijos. Resulta muy fácil cómo estos padres llegan a clarificar sus dudas ante las palabras de Patty y Lucy. Esto puede ser posible en el mundo real y cotidiano, pero es un tanto difícil de creer que se produzca dicho convencimiento sin que haya algún tipo de resistencia a estas prácticas sexuales afectivas no normativas.

De otro lado, resulta significativo que el sentido de la reunión de padres cambie. Ante lo que aparentemente hacía indicar que sería una especie de cacería de brujas, en la que la sinrazón, la moralidad y la ignorancia saldrían a interpelar a estas dos mujeres disidentes sexuales, lo curioso es que precisamente estas mujeres terminan no solo respondiendo cada una de las interrogantes formuladas, sino que pasan de ser cuestionadas a dar consejos para los padres que las han convocado. Es sugestivo el verbo que emplean tanto Patty como Lucy en sus alocuciones: “deben”. Son los padres heterosexuales los que son educados por estas dos mujeres lesbianas.

Esto último es importante, porque muestra la naturaleza del relato que se está leyendo. No se trata solo de un texto que narre una anécdota, que busque entretener o divertir, sino que se está ante una obra que busca enseñar y dictaminar las maneras en las que debería actuarse en una situación similar o igual a la del relato. Fíjese que en esta línea de interpretación, el lector modelo (Eco) del relato no son solo los niños que pertenezcan a una familia homoparental, sino que también se puede incluir en esta figura a las propias madres homoparentales y, asimismo, a los otros padres y niños de familias heteroparentales que comparten espacios con estas familias no convencionales.

En esto consiste la riqueza de *¿Camila tiene dos mamás?*: se trata de un texto que apuesta por un uso pedagógico de la literatura infantil y no solo pretende educar a los niños, los principales destinatarios de este texto, sino también a los adultos que son padres. Esta función pedagógica podría entorpecer el aspecto estético del relato y, de hecho, lo hace, porque la anécdota sirve para la exposición de ideas que ayuden a explicar la circunstancia especial que experimentan las familias homoparentales femeninas. Ante esta situación habría que recordar lo que Alfred Clement Baumgartner afirma: “La literatura infantil es, en primer lugar, un problema pedagógico, y no literario” (citado en Zilberman 121).<sup>11</sup>

11 Una cuestión interesante es que hay varios cuentos con este tipo de anécdota. Por ejemplo, en EE. UU., *Paula tiene dos mamás* (1989), de Lesléa Newman. En España: *Aitor tiene dos*

## ***El príncipe Carolina o el dilema de lo transgénero***

Lakita es el nombre artístico de Blanca Canessa Ruiz (Lima, 1985), diseñador gráfico e ilustrador. Lakita es quizá el autor más importante de literatura infantil y juvenil de temática LGBTQ del Perú. Hasta la fecha ha publicado tres cuentos: *El príncipe Carolina* (2017), *Dorita y el dragón* (2017) y *Claudio el tritón* (2019). Este autor también ha publicado historietas de temática LGBTQ: en 2009, *Tribalistas*; en 2019, *Zoyla Cocodrila* y, en 2020, *Drama Queen o King*.

De manera similar a otras producciones de literatura infantil de temática LGBTQ del continente, *El príncipe Carolina* tiene la peculiaridad de ser un cuento que fue publicado en línea y es de acceso abierto. Es probable que esta decisión se deba a la resistencia que aún provoca este tipo de literatura en ciertos sectores conservadores de la sociedad. Entonces, se apuesta por una forma de distribución distinta, que, de algún modo, evada ciertos filtros y censuras.

En la hoja de créditos que acompaña a *El príncipe Carolina* se puede leer la siguiente anotación: “Lo compartimos como un regalo por el 14 de febrero, Día de San Valentín. Una demostración de amor en libertad y #Diversidad Textual” (Lakita, *El príncipe 2*). Esto resulta importante, porque demuestra que detrás de esta publicación, más que un interés monetario, resalta una intención por visibilizar las problemáticas que experimenta la comunidad LGBTQ, en este caso, los niños transgéneros. De tal modo, este texto se muestra, desde el inicio, no solo como un artefacto de entretenimiento, sino político, porque desea contribuir en explicitar dichas problemáticas.

Antes de iniciar el análisis es necesario que se defina lo que se entiende por una identidad transgénero. Así S. J. Miller explica:

La experiencia de tener una identidad de género que es diferente de nuestro sexo biológico. Una persona transgénero puede identificarse con el género biológico opuesto y querer ser una persona de ese género. Una persona transgénero puede, o no, ser pre- o post-operatorio; si lo es, podrá referirse

---

*mamás* (2009), de María José Mendieta y Mabel Piérola; *Nora y Zoe, dos mamás para un bebé* (2019), de Rosa Maestro con ilustraciones de Bárbara Guillén, y *Lina tiene dos mamás* (2019), de Paula Villegas Ramírez e ilustrado por Susana Vegas Mendía.

a sí mismo como transexual. Este se ha convertido en un término paraguas para la identidad y expresión de género no conforme. (33)

*El príncipe Carolina* narra la historia de una niña de cinco años, Carolina, una princesita que desea ser un niño. Se trata de un infante transgénero. Todas las mañanas Martha, una de las sirvientas de palacio, tiene problemas con la niña, porque ella no quiere ponerse vestidos, sino ropas de varón, quizá porque Carolina sospecha que esta práctica es parte del adoctrinamiento que sufren las mujeres para convertirse en madres y esposas (Halberstam 88). Un día Martha ya no puede más y decide ir a quejarse a la reina María Paz, la cual reacciona consternada ante lo que le cuenta la sirvienta. Le comenta a su esposo Vitorino la actitud de Carolina y juntos van a hablar con su hija, pero, cuando llegan a una de las estancias del palacio, encuentran a la princesa agarrada de la mano de Gabriela, la hija de la encargada de la cocina. Las niñas están jugando al papá y la mamá. La reina se acerca a Carolina y pide que conversen. Su hija le dice que se quiere casar y se cambiará de nombre a Antonio. La madre la manda a acostarse, porque al día siguiente es la ceremonia de presentación oficial de la princesa ante todo el reino. Carolina no entiende lo que sucede con sus padres y le pide un deseo a la luna. Al otro día, Martha la despierta con un paquete de regalo, pero Carolina lo rechaza. Después de un rato, la curiosidad le gana y abre el paquete. Dentro hay ropa, pero de varón. Se cambia rápidamente y ya, en el gran salón, ante el público del reino, los reyes Vitorino y María Paz presentan a su hijo, el príncipe Antonio.

El relato empieza con la princesa Carolina mirándose ante un espejo:

Había una vez una dulce princesita,  
que a los cinco años de edad  
al mirarse al espejo  
algo no comprendía. (Lakita, *El príncipe* 3)

La frase “Había una vez” instala el relato en el marco referencial de las ficciones feéricas. Se trata de un cuento de hadas. Precisamente, un elemento representativo de este tipo de relatos es el espejo (recuérdese *Blanca Nieves*). Ahora bien, nótese que, en *El príncipe Carolina*, este objeto cumple la función de interpelar a la protagonista, le recuerda que hay una

especie de incongruencia (“algo no comprendía”) entre lo que se cree ser y lo que se mira en el espejo. De esta manera:

Todas las mañanas al despertar,  
Martha llegaba para cambiar  
a su pequeña majestad.  
Tarea difícil poner un vestido  
para alguien que grita ser un niño. (Lakita, *El príncipe* 4)

Siendo una niña, Carolina quiere ser un niño, por eso rechaza los vestidos. Resulta significativo que esta niña entienda la identidad de género en términos de ropa. No desea ponerse vestidos, porque ella no se siente mujer, sino hombre y, por lo tanto, quisiera ponerse ropa de varón. Eso no es la manifestación de un capricho, sino que está relacionado con la manera en cómo se construyen y reconocen las identidades sexo-genéricas en la sociedad. Patricia Soley-Beltrán explica que: “La vigilancia colectiva en el espacio público es notable dada la ubicuidad del género en la interacción social” (70). La mirada del otro reconocerá si se forma parte de un grupo o no. Y, aquí, la ropa es fundamental para que se reconozca la masculinidad o feminidad de los individuos. Como añade Scheff: “Esta vigilancia social tiene siempre un componente evaluador y, por lo tanto, da lugar o bien al orgullo o a la vergüenza” (citado en Soley-Beltrán 79). Vestir como mujer equivale a ser tratado como una mujer: por eso, Carolina quiere vestir como hombre, para ser tratado como tal. De otra parte, esta actitud disidente perturba el orden establecido por el sistema heteropatriarcal: una mujer no puede vestirse como un hombre, ni viceversa. Martha, la empleada, es un agente de este orden, una guardiana, por eso, ante la negativa reiterada de la niña de seguir la norma, decide contarle a la reina. Como explica Ximena de Toro, los niños y niñas transgéneros son a menudo vistos como problemáticos, dado que amenazan una construcción de género tan enraizada en nuestras sociedades que asimila una identidad de género con una genitalidad indicada, así como también amenazan una visión de la infancia entendida como una etapa de la vida desvinculada de la sexualidad. De esta manera, estos niños “son vistos como problemáticos porque cuestionan una imagen que entiende a los niños como seres moldeables por los adultos, no como sujetos que pueden cuestionar también los parámetros sociales” (Toro 111).

Una vez enterada la reina de esta situación de rebeldía, se produce la siguiente escena:

La reina preocupada le cuenta al rey Vitorino,  
que su niña quiere ser niño  
jugar con carros, metralas y pelotas,  
y que quiere cambiarse de nombre  
a uno masculino. (Lakita, *El príncipe* 6)

En efecto, Carolina quiere asumir la identidad de un hombre. Para ello, entiende que debe performar los roles de género que se supone un niño varón desempeña: jugar con carros, las armas y las pelotas. Y, además, para reforzar esta nueva identidad, desea cambiarse de nombre y asumir uno de carácter masculino. Álvaro Ledezma anota que cuando se recibe un nombre, “se recibe también una carga simbólica de lo que se espera que sea, así que puede identificarse con estas depositaciones para así llegar a ser eso que en realidad no es ciertamente” (35). Carolina no posee los genitales para ser considerado hombre, pero adoptar un nombre de varón puede servir como una prótesis que la eleve simbólicamente al rango de lo masculino. Una cuestión sobre la que debe llamarse la atención es la actitud heterosexista de la reina, que se preocupa porque su hija no desempeñe los roles de género que se consideran propios de su sexo, perspectiva que privilegia las actitudes y a las personas que se identifican como heterosexuales e, indirectamente, rechazan todo aquello que difiere o no encaja con dicha normalidad (Barker y Scheele 85).

Cuando ambos padres se dirigen a ver qué está sucediendo con su hija, descubren que Carolina está jugando al papá y a la mamá. Escandalizada, la madre habla con Carolina:

Con mucho cariño le coge el brazo  
Y le dice: pequeña, charlemos un rato  
La pequeña alegre le dice:  
¡Mamá, mi nombre será Antonio y me quiero casar!  
¡No más vestidos ni zapatos de charol!  
¡Quiero llegar al trono y ser varón! (Lakita, *El príncipe* 11)

Como se aprecia, la madre no tiene una reacción violenta ante la conducta de su hija. Más bien, le pide conversar y Carolina le dice que quiere llamarse Antonio y llegar a ser rey. Debe recordarse que el nombre es algo que existe antes de la procreación y, como explican Marcer y Kicillof (1990), por este empeño en nombrar, el nombre que se ha elegido estará cargado de una fuerza inconsciente que buscará hacer realidad un ideal o un deseo que ha sido postergado, pues va a estar relacionado con el material inconsciente. Carolina se quiere llamar “Antonio”, que significa “aquel que se enfrenta a sus adversarios o valiente” (Albaiges 41). El nombre no es casual, como se ha visto líneas atrás, sino que representa cómo se quiere ver a sí misma este personaje. Una cuestión resaltante es que Carolina también desea llegar al trono, situación que se puede realizar si se convierte en varón. Como mujer no decide (el ejemplo de su madre es más que significativo), en cambio como hombre puede tener el poder y ejercerlo.

Ante lo dicho por Carolina, la reina no sabe qué hacer. Solo atina a mandarla a la cama, recordándole que debe dormir porque al día siguiente será presentada oficialmente ante la corte. La pequeña princesa le hace caso a su madre, sin embargo:

Carolina no entiende está confundida,  
las lágrimas corren, no quiere ser niña,  
se acerca a la ventana y mira al cielo,  
mira la luna y pide un deseo.  
Deseo ser hombre, lunita querida,  
dile a mis papitos que voy a ser bueno. (Lakita, *El príncipe* 13)

¿Qué no entiende Carolina? ¿Qué la confunde? La respuesta es sencilla: que los adultos no permitan que su deseo de convertirse en varón se haga realidad, que lo rechacen sin darle alguna explicación convincente. Esta situación le provoca dolor a la niña, por eso llora y le pide a la luna que su deseo se cumpla. Un aspecto que no se puede dejar de lado es que, ante la negativa de los padres de aceptar su deseo, Carolina le dice a la luna: “Dile a mis papitos que voy a ser bueno”. Este último enunciado no es gratuito, ya que revela que esta niña asume que el hecho de no querer acatar la norma genérico-sexual es algo negativo, implica un comportamiento malo. Por eso, le dice a la luna que será bueno, para que puedan acceder a su pedido.

Al otro día, Martha, la empleada despierta a Carolina y le entrega un paquete:

¡Es un traje hermoso! Dice Carolina  
¡Esta ropa sí que no es de niña!  
La saca de la caja, impaciente está  
se la pone y corriendo va donde sus papás.  
Es un niño hermoso de corbata y tirantes negros  
¡Ahora solo falta un buen corte de cabello! (Lakita, *El príncipe* 16).

Por fin Carolina tiene lo que deseaba todas las mañanas: ropa de varón. La corbata y los tirantes negros harán que parezca un hombre. Adviértase que estos aditamentos lo presentan como “un niño hermoso”. El hecho de ser hombre permite que su belleza se potencie. Ahora, solo falta un corte de cabello y Carolina habrá completado su proceso de transformación.

Elegante llega el príncipe al gran salón  
va caminando sin preocupación.  
Papá y mamá de su mano están  
orgullosos del hijo que van a presentar. (Lakita, *El príncipe* 17)

Es interesante que el narrador ya no utilice los términos reina ni rey, sino papá y mamá para referirse a los progenitores de Carolina. Esto implica que más que un acto político, perteneciente a la esfera pública, se trata de un acto doméstico, familiar. A pesar de que hay mucha gente en el acto social, en realidad es una manifestación de intimidad, perteneciente al ámbito familiar. No hay duda de que aquí se privilegia la perspectiva de Carolina, quien se percata de que sus padres están orgullosos de él. Este es un acto de reconocimiento positivo, deseo y aspiración de cualquier persona, porque como dice Miller, valida su humanidad (39). Así:

La reina María Paz y el rey Vitorino  
Gritan a sola voz  
¡Este es nuestro niño!  
¡El príncipe Antonio,  
El heredero del castillo! (Lakita, *El príncipe* 18)

Ahora María Paz y Vitorino ya no son mamá y papá, sino que regresan a ser la reina y el rey. Otra vez se está en la esfera de lo público. En este espacio no solo se hace un reconocimiento de Carolina como un niño varón, sino del príncipe Antonio, el futuro rey. El cuento finaliza cuando el narrador dice:

La luna se alegra,  
el deseo cumplió  
y así este cuento  
a todos felices dejó. (Lakita, *El príncipe* 19)

El narrador termina el relato afirmando que la luna es la responsable de que los padres de Carolina hayan aceptado que su hija se convierta en un varón, por eso le envían esa ropa, le permiten el corte de cabello varonil y, sobre todo, lo ungen socialmente como niño y príncipe ante su entorno.

*El príncipe Carolina* es una ficción feérica, un cuento de hadas, no solo porque en su diégesis participan princesas y reyes de tiempos indeterminados, sino también debido a que la luna interviene como un agente que será decisivo en las acciones del relato. Susana Reisz explica:

Los imposibles que en ellas [las ficciones feéricas] aparecen como fácticos corresponden a formas convencionalizadas de representación de manifestaciones sobrenaturales en el mundo natural, formas que, además, llevan implícita la marca de su carácter imaginario y que, por ello mismo, no son puestas por los receptores —a menos que se trate de niños— en relación inmediata con el mundo de su experiencia. (200)

En efecto, en el relato el príncipe Carolina le pide un deseo a la luna, la cual accede y, gracias a su intervención en el mundo en el que se desarrolla la historia, el sentido de los acontecimientos gira radicalmente. En este tipo de relatos esto no es excepcional, sino que está convencionalizado, se acepta como posible y su materialización no desata el asombro de ninguno de los personajes que intervienen en el relato.

Ahora, esta decisión narrativa tiene algunas consecuencias ideológicas. Por una parte, el conflicto del relato —el nudo— consiste en la no aceptación de los padres de la identidad de género de su hija, que quiere pasar de ser una niña a un niño. Este conflicto no se resuelve de manera racional o por la



acción de un personaje del mundo real (los padres de Carolina, por ejemplo). Si bien en un primer momento pareciera que los reyes están dispuestos a comprender a la hija ante este deseo no normativo, lo cierto es que en el transcurrir del relato esto no se produce, por eso el llanto de la niña y la acción de apelar a un ser mágico como la luna. Se dice ser mágico porque la luna no es simplemente el astro que gira alrededor de la Tierra, sino una entidad con poderes sobre la voluntad de los seres humanos. Así, al final, el lector se entera que la luna ha intervenido en la historia, concediéndole el deseo a Carolina, ya que los padres aceptan su transformación. Como se aprecia, la solución del problema no viene del mundo factual, sino del mundo mágico. Lo que subyace a esta decisión es que puede entenderse, de parte de los lectores de este relato, principalmente los niños, que, en el mundo real, cotidiano, no hay cabida para que una mujer pueda convertirse en un hombre, que en el mundo de los adultos la experiencia de tener una identidad de género diferente al sexo biológico asignado no es posible. Algo así solamente puede producirse en la esfera de lo mágico y lo sobrenatural.<sup>12</sup>

### ***Dorita y el dragón: lesbianismo soterrado y fantasía***

*Dorita y el dragón*, igual que *El príncipe Carolina*, es un relato literario que tiene una anécdota definida. Se relata la historia de una niña que sufre un castigo por una acción que se considera indebida. El relato inicia del siguiente modo:

Hace muchos años,  
en el pueblo de Kuala Pon Pon,  
Dorita vivía encerrada, vivía solita,  
por sus sentimientos  
hacia aquella amiguita. (Lakita, *Dorita 2*)

Dorita vive encerrada “por sus sentimientos / hacia aquella amiguita”, es decir, ha sido castigada por experimentar afecto hacia un individuo de su

---

12 Es inevitable establecer una comparación de este relato con otro texto, pero fílmico: *Mi vida en Rosa* (1997) de Alain Berliner. Aunque es un niño varón, Ludovic desea convertirse en mujer; la solución pasa por una cuestión mágica: un hada le concederá el deseo al pequeño niño.

mismo género, situación que no solo ha derivado en un enclaustramiento, sino en la soledad. De otra parte, en la historia del relato, se narra que todos los días pasaba un dragón imponente cerca de la torre en la que se encontraba Dorita. La niña, asustada, corría a esconderse debajo de la cama. Un día, cuando la niña se preparaba a ocultarse por la llegada del dragón, este no llegó. Cuando Dorita pensó que no pasaría más, el dragón se acercó sigilosamente a la ventana de la niña y le preguntó por qué estaba tan triste y sola. Entonces:

Dorita le contó que sus papitos  
tomaron esa decisión,  
en aquella torre debía quedarse  
y no poner objeción.  
Ellos no entendían el cariño inmenso que le tenía  
a su mejor amiga del salón,  
querían estar juntas todo el día,  
casarse con vestido blanco y tacón. (Lakita, *Dorita* 13)

Ahora se sabe que los responsables del encierro de Dorita son sus padres, a quienes, a pesar de haberla hecho padecer tal castigo, aún la niña llama cariñosamente “papitos”. Según lo que se relata, estos padres no entienden que su hija y otra niña “querían estar juntas todo el día, / casarse con vestido blanco y tacón”. Ante estos hechos, los padres confinan en una torre a su hija, quien no debe poner ninguna objeción. Esta torre es un espacio que permite a los padres controlar los deseos no normativos de su hija, pero también es un lugar en el que se la preserva de la mirada del resto, de las críticas por su orientación sexual. Esta torre hace las veces del armario o el closet en el que los sujetos homosexuales se encierran o son encerrados por asumir una identidad sexual disidente. Es importante enfatizar que, si bien son los propios individuos homosexuales los que se encierran, por vergüenza, por pudor, también existe la variante de que el sistema heteropatriarcal emplea sus agentes e instituciones especializadas, entre las cuales la familia desempeña un rol fundamental.

En la historia del relato, el dragón, que lleva por nombre Odar, se conmueve ante el relato de Dorita. La sube a su lomo y la transporta hasta el pueblo,

en donde quiere reclamarles a los padres por su actitud. Sin embargo, esto se frustra, porque la gente del pueblo les impide bajar. Se lee en el cuento:

El pueblo temeroso entre las nubes lo vio,  
gritaban y corrían diciendo:  
“¡Ya se acerca el gran dragón!”  
“¡Traigan trinchas y antorchas con fuego!”  
“¡Traigan mucha agua para apagar el incendio!” (Lakita, *Dorita* 18)

Al ver el peligro, Odar decide no descender en el pueblo. Sin embargo, tiene otra solución al problema de Dorita. Decide que deben viajar a hablar con el Hada Viviana que, como dice Odar “es como un ángel” (Lakita, *Dorita* 21). El hada los recibe bien y ya enterada del problema, les da una pócima:

Vuelen tranquilos de regreso al pueblo,  
no hagan mucho ruido  
[...]  
echen tres gotitas al viento de mi pócima mágica,  
échenlas rapidito y verán que algo bueno pasa. (Lakita, *Dorita* 26)

En efecto, el dragón y la niña regresan al pueblo y vierten la pócima en el cielo. Así, “un destello luminoso apareció / dándole al pueblo paz y amor” (Lakita, *Dorita* 29). Acto seguido, la niña fue a ver a sus padres, quienes la abrazaron y le pidieron perdón: “‘puedes querer a quien tú quieras’, le dijo su madre, ‘el amor es hermoso, el amor es amor’” (Lakita, *Dorita* 30). El cuento termina con Odar lanzando fuego, pero esta vez de alegría, ya que todos en el pueblo ahora lo aceptan y quieren.

Nuevamente se está ante una ficción feérica, pero esta vez ya no es la luna el elemento mágico que irrumpe en la diégesis del relato. Ahora se tiene a un dragón y un hada. A diferencia de *El príncipe Carolina*, que se desarrollaba en un lugar del cual el lector nunca se entera, en *Dorita y el dragón* el espacio tiene un nombre propio: Kuala Pon Pon. Estos rasgos estilísticos permiten perfilar de mejor manera el texto como literario. Sin embargo, un aspecto que se reitera respecto al cuento anterior es que en *Dorita y el dragón* se repite la fórmula de que las soluciones al problema provienen del mundo mágico. No son los padres de la niña los que, luego de una reflexión

racional, llegan a la conclusión de que encerrar a su hija por su orientación sexual disidente es un error. La solución la da el dragón y la materializa el hada mediante la pócima. Por otro lado, puede decirse que Dorita es un ser sin agencia (Sen 203), es decir que no posee la capacidad de enfrentar sus problemas y hacer algo para solucionarlos. La niña es representada de manera pasiva, frágil, sin ningún tipo de reacción ante los eventos que le ha tocado vivir por su orientación sexual. Ella debe esperar la intervención de alguien más, como el dragón o el hada, para que las cosas se resuelvan. Solo así los pobladores de Kuala Pon Pon aceptan la diversidad afectivo-sexual y toleran los amores disidentes.

### ***Claudio el tritón: gais en las profundidades del mar***

En 2019 apareció *Claudio el tritón*, un cuento infantil cuya peculiaridad es que Lakita le adicionó a su seudónimo su verdadero apellido paterno: Canessa. De otra parte, se trata de un libro cartonero, de distribución limitada y que se ofrece en ferias, eventos académicos o activistas de índole LGBTQ.

El libro inicia con un texto de presentación que es importante citar:

Claudio el tritón es el tercer libro para Niñxs de Lakita. Como en sus anteriores cuentos, Lakita busca llegar a más niños y sus familias para darles la posibilidad de conversar e intercambiar ideas sobre la realidad de las personas LGBTQ+.

Las personas adultas LGBTQ+ alguna vez fuimos niños LGBTQ+: las infancias trans, lésbicas, gays, intersexuales, bisexuales, queers existen y necesitan de adultxs que las acompañen, amen, respeten y acojan en sus identidades y deseos. (9)

Como se aprecia, estos cuentos elaborados por Lakita buscan no solo entretener al público infantil, sino que se ofrecen como material para que los adultos puedan conversar sobre estos temas con sus hijos, ya pertenezcan a la comunidad LGBTQ o no. Resalta la necesidad de que los niños que performan estas identidades tengan en su desarrollo a un adulto que los entienda y pueda ayudarlos a atravesar el proceso que demanda vivir dichas identidades que, ante los ojos de la sociedad, se tornan conflictivas y amenazantes.

La historia de *Claudio el tritón* se sitúa en las profundidades de un lugar llamado Playa Mecantropa, en la que vive un pequeño tritón de 12 años. A este niño, Claudio, le encanta salir a nadar todos los días. En una de estas salidas se encuentra con un compañero de estudios, Marco Torrejón, otro tritón con quien se divierte enormemente durante muchas horas de ese día. Sin embargo:

¡Ya es hora de volver a casa! Dijeron,  
vayamos con calma por ese sendero,  
cogidos de la mano, nadaron, cantaron y rieron  
la luna apareció iluminando el camino venidero. (Canessa 12)

Si bien no se hace una mención explícita a una conducta homosexual, lo cierto es que se alude a que entre ellos ha surgido una relación homoerótica (“cogidos de la mano”). No está de más recordar que según el *Diccionario de la RAE*, el término Tritón, en su segunda acepción, se refiere a los seres marinos a los que “se atribuía figura de hombre desde la cabeza hasta la cintura, y de pez el resto”. Es decir, se trataría del equivalente de los varones, en un mundo en el que las sirenas son como las mujeres. Se explica lo anterior, porque en la diégesis de *Claudio el tritón* se intenta proyectar el binarismo hombre/mujer, con el que Occidente ha ordenado la matriz heterosexual.

Al otro día, en el colegio, tritones y sirenas esperan el inicio de las clases. En ese contexto, Claudio y Marco, “con sus colitas sobre la arena / se deslizaron notas de amor sin pena” (Canessa 13). De este modo, se confirma que entre estos dos tritones existe una relación afectiva amorosa homosexual. Pero:

Julio, el tritón más bravucón, de reojo los miró  
y junto a sus compinches entró en acción.  
Les quitó sus notas enseguida  
y soltando una carcajada gritó:  
Jajaja ¡Esto a mí no se me olvida! (Canessa 14)

Ante las manifestaciones de afecto que se procuran Claudio y Marco surge la reacción por parte de los pares. Julio y otros tritones no pueden permitir que se desarrolle este tipo de relación homoerótica en su entorno, porque pone en riesgo el privilegio masculino. A diferencia de los individuos

femeninos que protagonizan una serie de prácticas de solidaridad como la sororidad y el *affidamento*, entre los hombres surgen más bien acciones de los pares, pero para cuidar que ningún individuo transgreda las normas heteropatriarcales. Por eso hay que llamarles la atención, reprimirlos o eliminarlos. Los varones siempre están bajo el cuidadoso y persistente escrutinio de sus pares. Como manifiesta Michael Kimmel: “Ellos nos miran, nos clasifican, nos conceden la aceptación en el reino de la virilidad [...]. Son ellos quienes evalúan el desempeño” (54). De este modo, estos hombres se arrojan la obligación de intervenir para ayudar a los varones caídos, en este caso, Claudio y Marco. Debe dejarse en claro que en realidad estos sujetos no realizan este control porque sientan algún tipo de empatía con los individuos a los que “ayudan”, sino que la conducta de estos muchachos está poniendo en riesgo la masculinidad como institución y los privilegios que dicha institución procura para todos los varones. Estos guardianes de la virilidad y el privilegio masculino deben actuar de oficio para salvaguardar el lugar que ocupa el varón en el espectro social.

En el caso del cuento de Canessa, se apela a la burla y la estigmatización para condenar este tipo de relación homoerótica y a los individuos que se atreven a llevarla a cabo. Lo que implica también una posible agresión física. Como se percibe, se está ante un claro ejercicio de homofobia. Así lo entienden Claudio y Marco:

Los pequeños y atemorizados tritones  
esperaban una golpiza de Julio y sus bravucones.  
Suenan la campana, empezó el recreo  
y los tritones huyen de prisa pero con miedo.  
¡Tal vez en la superficie encontremos algo bueno! (Canessa 15)

Ante el temor de la inminente golpiza, los tritones huyen hacia la superficie. Cuando llegan a esta se dan cuenta de que llueve copiosamente y ven un gran navío cerca de ellos. Se trata del barco del capitán Sifuentes, que al divisarlos pide a sus marineros que les tiren salvavidas, porque cree que esos dos niños están en grave peligro. Así, los suben a cubierta:

Los marineros se alegran al verlos,  
los abrigan y les dicen: no teman pequeños,

amamos a todos los seres vivos,  
cuéntennos,  
¿por qué están solos? ¿Acaso están perdidos? (Canessa 19)

Más calmado, Claudio procede a contarles todo lo que había sucedido. El capitán Sifuentes se condeule de la situación que están experimentando los muchachos. Para resolverla, quiere emplear una pócima mágica que le obsequió un hada mágica hace mucho tiempo. Pero por más que busca no logra encontrar el artilugio. Cuando el capitán Sifuentes está a punto de darse por vencido, sobre el mar aparece una gran figura que remece las aguas:

Soy Poseidón, rey de los mares,  
he escuchado con tristeza todos sus pesares.  
Pero no se preocupen pondré fin a sus males.  
Con su poderoso tridente hizo brotar una fuente  
y el mar por unos minutos  
se tiñó de colores sin precedentes. (Canessa 23)

Nótese que, a diferencia de *Dorita y el dragón*, en el que la ayuda venía de Viviana, un hada (la cual es referida indirectamente en *Claudio el tritón*), esta vez quien resolverá el problema es Poseidón, otro ser mítico. Nuevamente, una figura mágica pondrá fin al conflicto. En efecto, los tritones regresan a casa y todos los habitantes los reciben. Incluso Julio, el tritón que se burló de ellos y los amenazó, acepta la culpa y se hace responsable de la huida de sus dos compañeros. De este modo:

El tritón más bravucón de la escuela había cambiado,  
su corazón se había transformado,  
pidió disculpas por todo lo que había ocasionado  
y aseguró que en la playa Mecantropa  
y sus profundidades  
todos vivieran tranquilos, queriendo sin pesares. (Canessa 27)

Gracias al poder de Poseidón, las cosas cambian en Mecantropa. La muestra mayor de este cambio lo protagoniza el tritón Julio, el cual deja de tener una actitud homofóbica hacia Claudio y Marco, y ahora se siente

arrepentido. Este final es problemático, porque pareciera sugerirse que la solución a los conflictos relacionados a las relaciones afectivas no normativas solo puede producirse por causa de una fuerza externa, mágica o mítica. Con esta decisión narrativa se está proponiendo, de algún modo, que la actitud ante dichos trances es no enfrentarlos, sino escapar o esperar a que alguien más los resuelva. En el cuento, el capitán Sifuentes no pretende resolver la situación de los niños con alguna forma racional, apelando al entendimiento o la cordura, sino que apela a la pócima mágica que antaño le dio un hada. Pero al fracasar en su intento, aparece el dios del mar Poseidón y lo enmienda todo, por arte de magia.

## Conclusiones

La literatura infantil y juvenil de temática LGBTQ en América Latina goza de una inmejorable salud. Si bien es cierto que las producciones de este tipo de literatura todavía no son masivas, lo importante es que cada vez aparecen más obras que abordan este tema. El Perú no es una excepción a esta situación, pues pese al conservadurismo de su sociedad ya se puede hablar del inicio de una tradición que, hasta el momento en el que se escribe este artículo, tiene dos integrantes reconocidos: Verónica Ferrari y Lakita (Blanca Canessa).

¿*Camila tiene dos mamás?* (2015) de Verónica Ferrari es el primer cuento infantil de temática LGBTQ en el Perú. Este texto presenta una problemática específica que pueden experimentar las familias homoparentales en el marco de una sociedad heteropatriarcal: probar que este tipo de familia no será una influencia negativa para el resto de los niños que compartan aulas con ellos. En ese sentido, el cuento está dirigido no solo a los niños que forman parte de una familia homoparental, sino también a los otros niños heterosexuales y sus padres. Se trata de un texto didáctico, que busca informar y educar sobre lo relacionado a las familias homoparentales.

Ahora bien, el texto de Ferrari también construye una especie de mundo ideal en el que las mujeres son las protagonistas y los hombres están excluidos. El cuento pareciera sostener que estos últimos no son necesarios para que las mujeres alcancen la armonía y la felicidad.

De otro lado, el segundo representante de esta literatura infantil LGBTQ es Lakita, quien desarrolla una labor interesante, no solo porque es el autor que más ha escrito sobre esta temática, sino que ha intentado sondear por las



diversas manifestaciones identitarias que se presentan en esta comunidad. Así, en *El príncipe Carolina* se desarrolla la historia de Carolina, una niña transgénero, en *Dorita y el dragón* se hace referencia a una niña castigada por su lesbianismo y en *Claudio el tritón* la historia está protagonizada por dos tritones, que representan a dos niños gais masculinos.

A diferencia de *¿Camila tiene dos mamás?* que, siguiendo la tradición del cuento infantil LGBTQ en Latinoamérica, refiere la disidencia sexual, pero a nivel de los adultos, en los cuentos de Lakita se tiene que los protagonistas son niños y niñas. Esto se explica porque el cuento de Ferrari es, sobre todo, un relato dirigido a los adultos que forman familias homoparentales, en cambio los de Lakita, si bien también están dirigidos a estos últimos, tienen como principal lector al propio niño que pertenece a la comunidad LGBTQ, el cual puede reconocerse en el drama en el que está inmerso como parte de la sociedad heteropatriarcal. Un dato interesante de los textos de Lakita es que, en dos de los tres que publicó, estos niños provienen de familias patriarcales (Alberdi 96), es decir, familias tradicionales dominadas por la autoridad masculina, en las que los hombres tienen el poder sobre las mujeres. En *El príncipe Carolina*, el rey Vitorino; en *Dorita y el dragón*, es el padre el que asume la palabra y pide perdón a la hija por el encierro.

Si bien *¿Camila tiene dos mamás?* es un texto que carece de una anécdota propiamente literaria, a diferencia de los cuentos de Lakita, plantea soluciones reales a las situaciones de estigma y segregación que experimentan los grupos LGBTQ, es decir, que en esta historia se apela a la razón y los argumentos para que dicho estigma y segregación cese. En cambio, en Lakita, las soluciones proceden del orden de lo mágico y lo mítico, lo cual no está mal si se considera que los principales lectores de estas historias son niños, pero se corre el riesgo de que estos últimos piensen que no hay en este mundo, en lo cotidiano, en lo real, una solución terrenal a sus problemas. De los tres cuentos, *El príncipe Carolina* destaca porque, si bien la solución final viene del orden de lo mágico, el hecho de rebelarse en contra de los modos de vestimenta y el nombre de mujer que se le ha asignado, por una convencionalidad de género, hacen que el protagonista se convierta en agente de su propio cambio (él le pedirá a la luna que lo ayude con el problema que enfrenta). A diferencia de los protagonistas de *Dorita y el dragón* o *Claudio el tritón*, que no desarrollan la capacidad de enfrentar sus problemas, sino que se conforman con padecer las consecuencias de estos actos que los violentan. En este sentido, la representación que

ofrece este texto es importante, porque difiere de esa narrativa que presenta al personaje LGBTQ como un ser en minusvalía social, típico de la narrativa canónica en la literatura latinoamericana (Leonardo-Loayza 12) que se ocupa sobre esta temática

A pesar de lo anterior, el cuento infantil LGBTQ resulta necesario en un contexto como el del Perú, un ambiente hegemónico, heteronormativo, normativo de género, homofóbico y transfóbico, en el que en la educación de la niñez temprana no existen representaciones de estas identidades LGBTQ. Si bien no tiene el auge de otros países latinoamericanos como Argentina o México, o recibe cierto apoyo internacional como en el caso de Chile, lo que se produce en este país resulta muy importante, porque de este modo se iluminan zonas de la sociedad que de otra forma quedarían sumergidas en la noche cerrada de los prejuicios y la intolerancia.

## Obras citadas

- Ahmed, Sara. *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Madrid, Caja Negra, 2019.
- Albaiges Olivart, Josep María. *Diccionario de nombres de personas*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1993.
- Alberdi, Inés. “Familia patriarcal”. *Breve diccionario de feminismo*, editado por Rosa Cobo y Beatriz Ranea. Madrid, Los libros de la Catarata, 2020, págs. 95-97.
- Barker, Meg-John y Julia Scheele. *Queer. Una historia gráfica*. Madrid, Melusina, 2017.
- Cabel, Jesús. “Derrotero para una historia crítica de la literatura infantil y juvenil en el Perú”. *Educación y Biblioteca*, vol. 12, núm. 110, 2000, págs. 45-52.
- Canessa, Lakita. *Claudio el tritón*. Lima, Ediciones Diversa Cartonera, 2019.
- Colomer, Teresa. “Prólogo”. *La literatura para niños y jóvenes. El análisis de la recepción en producciones literarias*. Rosario, Homo Sapiens, 2004, págs. 11-13.
- Eco, Umberto. *Lector in fabula*. Barcelona, Editorial Lumen, 1981.
- Eslava, Jorge. *Paisaje de la mañana. Esbozo para un curso de literatura infantil en el Perú*. Lima, Fondo editorial de la Universidad de Lima, 2018.
- Ferrari, Verónica. *¿Camila tiene dos mamás?* Ilustrado por Mayra Ávila. Lima, El armario de Zoe, 2015.

- Giussani, Laura. “El miedo a las palabras: sobre el mercado y los temas tabú en la LIJ actual”. *Había una vez*, núm. 19, 2014, págs. 13-19.
- Halberstam, Jack. *El arte queer del fracaso*. Madrid-Barcelona, EGALES, 2018.
- Ingenschay, Dieter. “Introducción. La literatura gay y lesbiana actual en Latinoamérica: posmodernidad y poscolonialidad”. *Desde aceras opuestas. Literatura/cultura gay y lesbiana en Latinoamérica*. Editado por Dieter Ingenschay. Madrid-Vervuert, Iberoamericana-Vervuert, 2006, págs. 8-17.
- Kimmel, Michael. “Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina”. *Masculinidades. Poder y crisis*. Editado por Teresa Valdés y José Olavarría. Santiago de Chile, Isis Internacional, 1997, págs. 49-62.
- Lakita (Blanca Canessa). *El príncipe Carolina*. Lima, Caballito del diablo, 2017.
- . *Dorita y el dragón*. Lima, Caballito del diablo, 2017.
- Larralde, Gabriela. *Los mundos posibles. Un estudio sobre la literatura LGBTTTI para niñxs*. Buenos Aires, Editorial Título, 2014.
- Ledezma, Álvaro. “¿Nombrarse o ser nombrado? El nombre como depositación”. *Revista Wimblu*, vol. 11, núm. 2, 2016, págs. 31-39.
- Leonardo-Loayza, Richard. “Identidades sexuales disidentes en *Cartas de un seductor de Hilda Hilst*”. *Estudios de Literatura Brasileira Contemporânea*, núm. 61, 2020, págs. 1-13.
- Marcer, Roberto y Daniel Kicillof. “Introducción al psicoanálisis de la elección de los nombres propios: el caso de Sigismund Schlomo Freud”. *Revista de Psicoanálisis*, vol. 47, núm. 1, 1990, págs. 129-139.
- Miller, S. J. “Nota de presentación”. *Enseñando, afirmando, y reconociendo a jóvenes trans y de género creativo*. Editado por S. J. Miller. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2018, pág. 13.
- McIntosh, Peggy. “White privilege and male privilege: a personal account of coming to see correspondences through work in women’s studies”. *Center of Research on Women*, 1988, págs. 1-20.
- Naidoo, Jamie C. *Rainbow Family Collection: Selecting and Using Children’s Books with Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Content*. Santa Barbara, CA, Libraries Unlimited, 2012.
- Oria, Piera. “Affidamento”. *Diccionario de estudios de género y feminismos*, compilado por Susana Beatriz Gamba. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2007, págs. 18-19.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed. Web. 28 de diciembre de 2020.

- Reisz, Susana. “Las ficciones fantásticas y sus relaciones con otros tipos ficcionales”. *Teorías de lo fantástico*. Compilado por David Roas. Madrid, Arco Libros, 2001, págs. 193-221.
- Rich, Adrienne. “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”. *Nosotras que nos queremos tanto...*, núm. 3, 1985, págs. 5-34.
- . *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Madrid, Traficantes de Sueños, 2019.
- Sen, Amartya. “Well-being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984”. *The Journal of Philosophy*, vol. 82, núm. 4, 1985, págs. 169-221.
- Soler Quiles, Guillermo. “La representación de la diversidad afectivo-sexual en la literatura infantil y juvenil de América Latina”. *América sin nombre*, núm. 20, 2015, págs. 63-72.
- Soley-Beltrán, Patricia. “‘Nobody is perfect’. Transexualidad y performatividad de género”. *Judith Butler en disputa. Lecturas sobre la performatividad*. Editado por Patricia Soley-Beltrán y Leticia Sabsay. Madrid, Editorial EGALES, 2014, págs. 59-100.
- Toro, Ximena de. “Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada?”. *Revista Punto Género*, núm. 5, 2015, págs. 109-128.
- Zilberman, Regina. “El estatuto de la literatura infantil”. *Cuadernos literarios*, vol. 3, núm. 6, 2006, págs. 17-38.

### Sobre el autor

Richard Leonardo-Loayza (Arequipa, Perú). Doctor en Literatura Peruana y Latinoamericana por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Magister en Literatura Peruana y Latinoamericana por la misma casa de estudios. Magister en Estudios Culturales por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Es autor de los libros *La letra, la imagen y el cuerpo. Ensayos sobre literatura, cine y performance* (Hipocampo editores, 2012), *El cuerpo mirado. La narrativa afroperuana del siglo XX* (Universidad San Ignacio de Loyola, 2016, 2017). Editor de los libros *Poéticas de lo negro. Literatura y otros discursos sobre lo afroperuano en el siglo XX* (Hipocampo editores, 2013) y *Bajo la piel. Asedios a la literatura afrolatinoamericana* (Polisemia editores, 2019). Se desempeña como profesor en la Escuela de Literatura de la UNMSM y en la Escuela de Literatura de la UNFV. Investigador Renacyt (Grupo María Rostworowski - Nivel I), Código Renacyt: P0019388. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica: Lima, PE. Código Scopus: 57217313124. Researcher ID (WOS): AAB-3494-2021.

## Estudio de la magia de los Confines: una breve mirada a la fantasía épica escrita en Latinoamérica

**María Alejandra Bernal Montoya**

*Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*

m.bernal@javeriana.edu.co

**Laura Catalina Ruiz Ortigón**

*Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*

lruizo@javeriana.edu.co

El presente artículo propone el análisis de las obras de fantasía épica de tres escritores latinoamericanos: Verónica Murguía, Liliana Bodoc y Celso Román. El estudio se realiza desde los planteamientos teóricos acerca de la fantasía épica de Sullivan, Hunt y Castro. El trabajo consta de cinco apartados. En el primero se presenta un acercamiento al concepto de fantasía épica y a las características de este género. En el segundo, se analizan *Loba* y *El fuego verde* de Verónica Murguía. En el tercero, se trata *La saga de los confines* de Liliana Bodoc. En el cuarto, se examinará *La saga de las lunas* de Celso Román. Finalmente, se proponen algunas de las características que podrían ser propias de la fantasía épica latinoamericana, atendiendo a lo que las obras estudiadas aportan al género y a la experiencia del lector.

*Palabras clave:* fantasía; fantasía épica; fantasía épica latinoamericana; literatura fantástica.

Cómo citar este artículo (MLA): Bernal, María Alejandra y Laura Catalina Ruiz. “Estudio de la magia de los Confines: una breve mirada a la fantasía épica escrita en Latinoamérica”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 23, núm. 2, 2021, págs. 141-166.

Artículo original. Recibido: 30/12/20; aceptado: 16/03/2021. Publicado en línea: 01/07/2021.



**Study of the Magic of the “Confines”:  
A Brief Look at Epic Fantasy Written in Latin America**

This article proposes the analysis of the epic fantasy literary works of three Latin American writers: Verónica Murguía, Liliana Bodoc, and Celso Román. The study will be developed from theoretical approaches about the epic fantasy of Sullivan, Hunt, and Castro. The article consists of five sections. The first introduces an approach to the concept of epic fantasy and the characteristics of this genre. In the second, *Loba* and *El fuego verde* by Verónica Murguía are analyzed. In the third, *La saga de los confines* of Liliana Bodoc will be treated. In the fourth, *La saga de las lunas* by Celso Román will be examined. Finally, we will propose some of the characteristics that could be typical of Latin American epic fantasy, considering what the works studied contribute to the genre and the reader's experience.

*Keywords:* Fantasy; epic fantasy; Latin American epic fantasy; fantasy literature.

**Estudo da magia dos Confines:  
um breve olhar sobre a fantasia épica escrita na América Latina**

Este artigo propõe a análise das obras de fantasia épica de três escritores latino-americanos: Verónica Murguía, Liliana Bodoc e Celso Román. O estudo se realiza a partir das abordagens teóricas sobre a fantasia épica de Sullivan, Hunt e Castro. O trabalho consiste em cinco seções. No primeiro apresenta-se uma abordagem sobre o conceito de fantasia épica e as características desse gênero. No segundo, analisa-se *Loba* e *El fuego verde* de Verónica Murguía. Na terceira, trata-se *La saga de los confines* de Liliana Bodoc. Na quarta, examina-se *La saga de las lunas* de Celso Román. Em conclusão, são propostas algumas das características que podem ser típicas da fantasia épica latino-americana, considerando o que as obras estudadas contribuem para o gênero e a experiência do leitor.

*Palavras-chave:* Fantasia; fantasia épica; fantasia épica latino-americana; literatura fantástica.

The best high fantasies  
will be written by those  
authors who, like Tolkien, can most  
succesfully synthetise their knowledge  
of the traditional narratives and the  
cultures in which they were popular,  
and who can also tell a story well.  
Sullivan, *High Fantasy*

**L**A FANTASÍA ÉPICA O *HIGH Fantasy* es uno de los géneros más importantes de la fantasía actual a nivel mundial, con exponentes tan influyentes como J. R. R. Tolkien y Úrsula K. Le Guin. Se ha consolidado como una narrativa en la que confluyen tradiciones literarias y culturales que se remontan a la épica clásica y llegan hasta el Romanticismo. Ya que este tipo de fantasía es central en la producción literaria actual, nos preguntamos por su escritura en Latinoamérica y por lo que podría caracterizar una fantasía épica propia de esta región del continente.

Para explorar este interrogante, proponemos dos apartados. En el primero, expondremos algunas características de la fantasía épica, basándonos en los planteamientos teóricos actuales. Fundamentado en lo anterior, el segundo apartado analizará la obra de tres escritores latinoamericanos: *Loba* (2013) y *El fuego verde* (2016) de Verónica Murguía (México), *La saga de los confines* (2000-2004) de Liliana Bodoc (Argentina) y *La saga de las lunas* (2015-2016) de Celso Román (Colombia). Por último, expondremos los aspectos de estas obras que nos permitirían hablar de una fantasía épica latinoamericana.

### **Aproximación a una definición de la fantasía épica o *High Fantasy***

Imaginemos, por un momento, la fantasía épica como un gran y frondoso árbol, cuyas raíces encuentran su alimento en las historias, mitos y leyendas tradicionales de las culturas clásicas, indígenas y medievales de la humanidad. Gracias a estos relatos, se crea el fundamento del imaginario de la fantasía épica, en el cual encontramos temas, estructura, bestiarios, personajes, espacios, fórmulas, entre otros. Al momento de crear un mundo

secundario, el escritor de fantasía bebe de todo esto sin dejar de lado los aportes que puede generar su propio contexto. En relación con esto, podemos decir que la fantasía épica en su creación de mundo está atravesada por la intención del autor, el cual trabaja sobre los distintos materiales de una manera consciente, a diferencia de los cuenteros y creadores de historias del pasado, quienes narraban historias que surgían y hacían parte de una comunidad que configuraba su forma de ser y estar en el mundo.

En la creación consciente que implica la fantasía épica, el escritor construye un mundo secundario completo, es decir, una realidad con una historia de origen, con un pasado histórico, con sociedades y culturas, con sistemas de magia, con lenguajes y, en definitiva, con una visión y forma de existir concretas tanto del mundo como de los personajes que lo habitan. Al respecto, Tolkien afirma:

Lo que en verdad sucede es que el inventor de cuentos demuestra ser un atinado “sub-creador”. Construye un Mundo Secundario en el que tu mente puede entrar. Dentro de él, lo que se relata es “verdad”: está en consonancia con las leyes de ese mundo. Crees en él, pues, mientras estás, por así decirlo, dentro de él. Cuando surge la incredulidad, el hechizo se quiebra; ha fallado la magia, o más bien el arte. Y vuelves a situarte en el Mundo Primario, contemplando desde fuera el pequeño Mundo Secundario que no cuajó. (49-50)

Para la construcción del mundo secundario es vital el uso que le da el escritor al lenguaje, puesto que es a través de este que se configura y se vuelve real para el lector esa otra realidad. La palabra es aquella que posibilita, como dice Tolkien, la creencia secundaria y la suspensión de la duda frente a lo que estamos leyendo. Así, la existencia de la fantasía épica y de los mundos que en ella se crean dependen completamente de la palabra, ya que no tienen una realidad externa a ella y su única posibilidad de ser es en el lector y la lectura.

Lo que distingue la buena *high fantasy* de la mala, no es tanto el material en el cual el autor se basa, sino cómo él o ella cuenta la historia. Ursula Le Guin dice que el “estilo es, por supuesto, el libro [...] Si remueves el estilo, todo lo que queda es la sinopsis de la trama” (1982: 84). El estilo es especialmente importante en la *high fantasy*, continúa Le Guin, porque para crear lo que



Tolkien llama un “universo secundario” es hacer un mundo nuevo. Un mundo donde ninguna voz ha hablado jamás: donde el acto del discurso es el acto de creación. La única voz que habla ahí es la voz del creador. Y cada palabra cuenta.<sup>1</sup> (Sullivan 438-439)

A partir de la cita, podemos hablar sobre la responsabilidad del escritor frente al uso de la palabra, cuya capacidad creadora se manifiesta en este tipo de fantasía. Cada vocablo tiene repercusión en el tipo de realidad que se crea, y afecta la cohesión, coherencia y credibilidad de ese mundo. Toda palabra que se elija o que se deseche marcará la identidad de esa realidad; el lenguaje que se le dé a cada personaje determinará su forma de ser y estar en ese mundo. El conjunto posibilitará que el lector se sumerja o no en la historia y qué tanto incida la narración en él.

El estilo se relaciona también con la estructura del texto, que es otra de las características principales de este tipo de fantasía. La estructura, en la mayoría de los casos, está influenciada por el cuento de hadas y el viaje del héroe épico. Esto quiere decir que, en un amplio número de casos, nos encontramos con un personaje que pasa de un espacio cotidiano a un llamado a la aventura y, como consecuencia de esto, parte a lo desconocido, camino en el que se enfrentará a distintos tipos de desafíos. El viaje concluye, por lo general, con la victoria y una transformación vital del héroe. Asimismo, el personaje puede retornar al hogar, es decir, al punto de inicio de la aventura o permanecer en el nuevo contexto en el que se ha introducido.

El personaje usualmente se caracteriza por ser de alta cuna o, gracias a sus aventuras, cambiar de clase social. Este punto nos lleva a reflexionar sobre qué es lo *high* de la *High Fantasy*. Por un lado, retomando la cuestión sobre el estilo, podemos decir que lo *high* puede ser la forma que se le da a la palabra en este tipo de narraciones, que la vincula con el lenguaje de los poemas épicos, de los romances medievales y de otras historias tradicionales. Pero

---

1 En el original: “What separates the good from the bad in high fantasy has less to do with the material on which the writer draws than it does on how he or she tells the story. Ursula Le Guin argues that the ‘style is, of course the book [...] If you remove the style, all you have left is a synopsis of the plot’ (1982: 84). Style is especially important in high fantasy, Le Guin continues, because to create what Tolkien calls a ‘secondary universe’ is to make a new world. A world where no voice has ever spoken before; where the act of speech is the act of creation. The only voice that speaks there is the creator’s voice. And every word counts”.

por otro, lo *high* puede hacer referencia a la clase social a la que pertenecen los personajes (caballeros, príncipes, princesas, etc.) que viven las aventuras y cómo esta construye su identidad y su misión en el mundo.

Una última característica de la fantasía épica es que sus lectores, por lo general, no se definen por un rango de edad, puesto que este género apela y llama la atención de distintos tipos de público, incluyendo niños, jóvenes y adultos. Esto puede deberse a que se remite a relatos y estructuras que han hecho parte de la historia de la humanidad desde el principio del tiempo. Además, muchas veces los temas que se abordan son de carácter trascendental a la vida humana, y se suman a las reflexiones que sobre ella ha hecho el hombre desde siempre, ya sea a través de historias, mitos o planteamientos filosóficos. En este sentido, la fantasía épica se relaciona con las grandes preguntas de la humanidad.

### **Verónica Murguía: la Edad Media recuperada**

Verónica Murguía es una escritora mexicana en cuya obra se puede evidenciar la influencia de autores como Tolkien y Le Guin. Como ellos, Murguía retoma historias de la Edad Media para crear los espacios en los que se desarrollan sus obras, los personajes que habitan en ellas y las culturas y sociedades en las que estos se desenvuelven. Esto se evidencia en libros como *Loba* (2013) y *El fuego verde* (2016), textos en los que los lugares y el mundo están contruidos con base en un amplio conocimiento de la vida y la historia de la Edad Media, y de relatos provenientes de la época, como *Beowulf*, *El Mabinogion*, las leyendas del Rey Arturo, los cuentos de hadas, *La Saga de los Volsungos*, entre otros.

La conjunción de estos dos factores conduce al lector a adentrarse en un mundo medieval en el que los elementos de esta época se hacen presentes como algo vivo, corporal, de modo que se crea una imagen contundente de ese momento histórico. Esto se enfatiza con las reacciones del personaje ante su entorno y, al mismo tiempo, nos permite conocer su interioridad, a partir de sus sensaciones corporales y emocionales.

Los olores de nuevo. Esas fueron las primeras impresiones que asaltaron a la muchacha. Luned, acostumbrada al bosque, sintió que se ahogaba en las nubes de humo, los perfumes extraños y las pestilencias desconocidas que

flotaban por todas partes. [...] Demne iba señalando algún edificio, una inscripción romana grabada en la pared, una escultura escondida al fondo de un patio, un granero, un pozo.

Pero Luned veía otras cosas: a un hombre sin pies, sentado sobre una estera sucia, y a los caminantes que, al pasar, dejaban caer una moneda a lado de los expuestos muñones. A un niño cuyas piernas parecían las de un pájaro, y que se arrastraba sosteniéndose sobre unos pequeños soportes de madera que aferraba con puños más encallecidos que los de cualquier leñador. (Murguía, *El fuego verde* 77-79)

En estos pasajes vemos el momento en el que Luned llega a la ciudad por primera vez, después de vivir quince años en el bosque. Podemos sentir las emociones que el contraste entre los dos espacios genera en el personaje y se anuncia la difícil relación que tendrá la chica con la ciudad y cómo esto cuestionará su identidad. Además, al mismo tiempo que Luned, los lectores se enfrentan a conocer un contexto crudo y diferente al del bosque, expuesto en Corberic, la ciudad medieval a la que llega Luned.

A ese fundamento medieval de las obras de Murguía se suma un intento de traer al presente un acervo lingüístico propio del español que se ha ido perdiendo y que fortalece y amplía la construcción del contexto histórico, lo que genera una experiencia lectora mucho más profunda con relación a la experiencia de sentir y vivir en una época tan particular como la Edad Media. La escritora recupera el lenguaje de la cetrería, de los espacios arquitectónicos, de los instrumentos para la escritura y la ilustración, de oficios, de enfermedades, de comportamientos y costumbres, de alimentos y prácticas culinarias, de la guerra. Podemos decir que, al recuperar un lenguaje, recobra un momento histórico y lo vivifica para el lector de este tiempo. Ejemplos de esto son los siguientes fragmentos:

Estaban aferrados a la barandilla cuando el *Petrel* entró en la bahía Juliana. Tagaste, deslumbrado por tantos días a oscuras, vio el contorno del puerto recortado contra el cielo, el bosque de mástiles que se mecían sobre el agua, los esquifes atestados de vendedores que rodeaban el *Petrel* como pollos a una gallina. (Murguía, *Loba* 67)

Así comenzó su educación. Primero, Demne le mostró cada libro, cada página. Le puso *stylus* en los dedos, colocó los suyos sobre los de ella y, juntos,

dibujaron las primeras runas sobre la tablilla de cera. Luego él le mostró los pigmentos y los colores, los pinceles, la piedra para alisar el pergamino. (Murguía, *El fuego verde* 86)

Así como recuperar la palabra es recobrar el pasado, las obras de Murguía nos recuerdan su capacidad creadora, el poder que esta tiene para afectar, cambiar y actuar sobre la realidad. A esto se suman las historias que el hombre ha contado a lo largo del tiempo y con las cuales ha dado sentido al mundo y a su existencia: la figura del cuentero, del mago, del escriba, del monje y de la abuela, encargados de conservar y transmitir la memoria, los relatos que ayudan a los personajes en sus aventuras y que las llenan de sentido tanto para los protagonistas del texto como para el lector. Por ejemplo, con *Luned* observamos cómo el cuentero puede afectar y cambiar la historia y, con eso, la realidad:

Llegaron a un momento extraño. Los tiempos convergieron y se encontraron: lo que ocurría en la historia de *Luned* y lo que les estaba ocurriendo a ellos comenzó a suceder al mismo tiempo. Y *Luned* dijo:

—“Llegó el momento en el que lo que ocurriría, dentro y fuera de la narración, comenzó a ocurrir al mismo tiempo. Y *Luned* pensó: contar no ha de ser suficiente. Si quería salvar al *Tristifer* y hacerse acreedora al talismán, debía observar las leyes de las historias y ofrecer un sacrificio. Ofrendaría su pelo a cambio de destruir el encantamiento de *Lanzarote*...” (Murguía, *El fuego verde* 148-149)

Con esta cita, podemos observar que las historias nos proveen de los saberes necesarios para incidir en ellas y resaltar la palabra como agente de cambio. En este sentido, aquel que conoce los relatos y sabe contarlos tiene el poder para afectar su entorno y a los otros seres que habitan en él, es decir, tiene la capacidad y posibilidad de crear su mundo y el de los otros.

En conexión con lo anterior, se encuentra el papel del espacio en estas obras, el cual influye en la transformación y la construcción de la identidad de los personajes. En *Loba* vemos cómo *Soledad* cuestiona ciertos comportamientos y creencias al salir del castillo y adentrarse en el bosque. De la misma manera, el espacio nos enseña los lugares en los que debería

permanecer el personaje: traspasar las fronteras de lo establecido produce el cambio, tanto de la protagonista como de los espacios.

Un espacio protagónico en las obras de Murguía es el bosque y sus creaturas. Este tiene como base la idea de una naturaleza viva que tiene el poder de actuar en la historia y que sirve como lugar de habitación de lo mágico, ya sea el país de las hadas o la morada de seres legendarios como el unicornio. Además, el bosque es el espacio de la acción principal, el lugar en el que el personaje toma las decisiones y actúa consecuentemente con ellas, momento crítico que conduce a la transformación del personaje. La naturaleza se convierte en un ámbito íntimo que propicia la salida del héroe hacia el exterior.

La decisión del personaje de ir hacia afuera de sí mismo está atravesada por su relación y pertenencia a una comunidad. Esto podemos verlo reflejado en las acciones de Soledad, quien abraza su destino para salvar a todos los pueblos de su mundo, lo cual implica la toma de una decisión de manera libre, pero, al mismo tiempo, el sacrificio de su libertad.

—Cumplí, señor mío, pero no por mi voluntad. Cumplí porque todo se confabuló contra mi deseo. Amo al mago. Cumpro ahora porque soy la hija de mi padre y no me queda otro remedio que rendirme a mi destino. He adivinado la cadena: él —y señaló a Cuervo— tiene algo que ver con la desgracia que nos flagela. Mi padre también. No alcanzo a entender qué hizo este hombre, pero estoy dispuesta a expiar su falta.

[...] —Pienso que para el hado vale más el sacrificio a sabiendas que la víctima inocente. Te obedeceré en todo. Sobre mi voluntad está la tuya. No la de mi padre ni la de Cuervo. Soy tu sierva. Mi vida te pertenece. (Murguía, *Loba* 400-402)

Soledad ejemplifica el elemento comunitario que implica la figura del héroe épico, cuyas acciones están, generalmente, orientadas hacia el bien de la comunidad. Sin embargo, la heroína rompe con la gloria del héroe, otorgada por el reconocimiento dado, después de una acción violenta, puesto que se cuestiona la brutalidad de la guerra, lo que genera en ella una reflexión acerca de lo que implica ser un héroe guerrero. Asimismo, aunque la princesa buscaba el reconocimiento de su padre, el motivo de sus acciones no era la gloria del caballero, ganada gracias al derramamiento de

sangre, sino el bienestar de su padre y ser útil en la corte, motivaciones que serán puestas en duda a lo largo del libro y de las cuales Soledad terminará apartándose, en pro de la aceptación de su destino.

Un último elemento para resaltar de las heroínas de Murguía es la posibilidad que tiene el lector de conocer la interioridad de los personajes, lo cual le permite una empatía con las protagonistas y estar presente en sus momentos de duda, quiebre y decisión. De esta manera, la construcción de identidad del personaje y su proceso continuo se vuelve algo próximo al lector, lo que posibilita el encuentro con la intimidad de Soledad o Luned.

Empuñó a Mirals y, de pronto, todo lo que sabía de los combates, de la guerra, todas sus fantasía y anhelos fueron silenciados por la mordaza del pavor. Con asombro, se dio cuenta de que no quería morir, ni por su padre ni por nadie. Por primera vez sintió su vida como algo precioso, pero la idea la avergonzó: ¿no era este acaso el momento de convertirse en la hija guerrera que tanta falta le hacía al reino? Si moría, moriría como un hombre, como el hijo que su padre esperaba. *¡Es el momento, es la hora!*, se dijo, pero el valor no acudió a su llamada. (Murguía, *Loba* 275)

Para concluir este apartado, podemos decir que la fantasía épica de Verónica Murguía se caracteriza por un fuerte bagaje de relatos y de historia de la Edad Media, y por la construcción de personajes principales que tienen su fundamento en el héroe épico, pero que cuestionan esa forma de heroísmo fundamentada en la violencia. Además, la intimidad de las protagonistas juega un papel vital, así como el hecho de ser mujeres y no hombres, porque su condición de mujeres las hace reflexionar sobre su lugar y rol en el mundo, como le pasa a Soledad, quien se ha esforzado toda su vida por ser el hijo que su padre siempre quiso. Sin embargo, este deseo la lleva a cuestionarse sobre quién es ella y el papel que ha de jugar en su propia historia y en la de su reino. Asimismo, la palabra tiene gran relevancia en la obra de la escritora como elemento que crea y que, a su vez, es capaz de traer al presente un pasado. Todos estos rasgos generan una fantasía viva que conecta al lector con un momento histórico y unos relatos precisos, pero también con el arte milenaria de contar historias.

## Liliana Bodoc: una épica atravesada por la memoria

Liliana Bodoc fue una escritora argentina que integró en su obra el género de la fantasía épica y las culturas indígenas. Mediante el uso metafórico de la palabra creó un mundo que versa sobre la conquista de América y el genocidio indígena, sin que estos temas subordinen el trabajo narrativo y ficcional de la autora, debido a que su objetivo principal es contar una historia y no hacer un relato histórico.

Entre los rasgos más importantes de *La saga de los confines* está la construcción de una identidad como elemento con una raíz doble. Por un lado, los personajes, ante todo los husihuilkes, configuran su identidad con base en su comunidad, lo que determina sus formas de actuar, pensar, ser y relacionarse con el mundo. Y, por el otro, a lo largo de la obra, el desarrollo de los protagonistas está vinculado con su lugar en la comunidad y la función que cumplen en ella. Este sentido de pertenencia y responsabilidad comunitarios genera que los husihuilkes tengan un motivo mayor a ellos mismos por el cual luchar y que este tenga su fundamento en el amor y la libertad, lo cual es una diferencia clara con el ejército de Misáianes, encarnación del Odio Eterno y Amo del Mal y de la conquista que se intenta llevar a cabo en las Tierras Fértiles. Como podemos ver en la siguiente cita:

—Pensemos en nuestros guerreros —prosiguió Thungür—. Pelean por lo que aman y conocen: sus casas, sus hijos y el bien de andar libres sobre la tierra. Por eso seguirán peleando cuando todos nosotros hayamos caído. Los sideresios pelean por un Amo al que jamás han visto. ¿Qué harían los sideresios si muriese Flauro? ¿Qué harían sin nadie a quien obedecer o a quien temer? (Bodoc, *Los días del fuego* 408)

Los husihuilkes pelean por su comunidad, pero esta no está conformada únicamente por seres humanos, sino que comprende a la naturaleza y los seres que la habitan. En este sentido, la historia y los hechos que ocurren en ella no solo son contados y vividos por los hombres, sino que los animales, las plantas, los seres celestes, el agua, la tierra, las montañas, el viento y los otros pueblos también hacen parte de las narraciones y son agentes y narradores de los acontecimientos. De esta manera, el aspecto colectivo

de la memoria se amplía y acoge a toda la creación como algo constituido por todos.

Otro aspecto de la memoria es su papel de recuperación del pasado, pero no para quedarse en él, sino para proyectarse en el futuro. Esto, a su vez, se relaciona con el proceso de recuperación de identidad que empieza a tener lugar en las Tierras Antiguas, donde las personas han perdido todo rastro individual y comunitario. Por esto, el nombre adquiere un papel central al convertirse en aquello que individualiza al ser humano y le permite relacionarse con el otro y conformar una comunidad, como se puede evidenciar en la siguiente cita:

—Dime, Vara, ¿cuál es la primera Virtud y cuál su consistencia?

—Es la memoria, y tiene la consistencia de la savia que une la raíz con los frutos.

—¿Cuál es la segunda Virtud, y cómo oficia?

—La segunda Virtud es el nombre; la honra de llevar un nombre... Oficia esta Virtud como marca que distingue los rostros. El que tiene nombre tiene espíritu, y el cielo puede llamarlo. (Bodoc, *Los días del fuego* 288)

El nombre es uno de los elementos constitutivos de la identidad que permite la relación entre un tú y un yo y, por ende, el diálogo y la construcción comunitaria de la realidad. En el caso de las Tierras Antiguas, recibir un nombre abre las puertas a la posibilidad de transformar el mundo. Esto se ve en el caso de Vara y Aro, dos niños hermanos que serán marcados desde su nacimiento con sus nombres, gracias a los cuales son concebidos como los elegidos para sembrar y llevar a cabo la revolución contra Misáianes en las Tierras Antiguas.

El nombre, la memoria y la comunidad son componentes centrales de la construcción y el desarrollo de los personajes, y, junto con estos, la ley, la cual determina, en gran medida, la función que toman los protagonistas a lo largo de la historia y bajo la cual llegan a ser aquellas figuras que se esperan de ellos. El papel que son llamados a tomar es una petición (casi obligación) que surge de la comunidad y, en estas demandas, están representadas las esperanzas del grupo. Por lo tanto, la construcción de los personajes está atravesada por la palabra y la ley de la comunidad a la que pertenecen



—característica propia del héroe épico— y la misión que tienen es restaurar el orden comunitario que fue alterado por alguna fuerza externa.

La ley en *La saga de los confines* no solo cobija a los seres humanos o a la naturaleza, sino también a la Muerte, quien desobedeciendo todos los preceptos que la rigen, decide concebir un hijo. De este acto, nace Misáianes. Cuando esto ocurre, la Muerte se vuelca por completo a su hijo y los propósitos de este y olvida su papel en el mundo. La Muerte pierde su conexión con la vida y, por lo tanto, su lugar en el ciclo, hasta el momento en el que se encuentra con Wilkilén y la niña le recuerda, sin saberlo, su sentido primero:

La hermana muerte carga con una tarea que todos comprenden pero pocos perdonan. Sin ella, los hombres no mirarían al cielo en las noches claras. Tampoco cantarían. Sin ella, no existirían ni el suspiro ni el deseo. Sin ella nadie en este mundo se ocuparía de ser feliz. [...] “Pero, ¡ay, si un día la muerte se pone al servicio del odio!”, le había dicho Kush, “porque entonces no será poda. Será estrago en los huertos. Y la ley que sostiene al mundo estará perdida”. (Bodoc, *Los días de la sombra* 209-210)

La acción de la Muerte permite la encarnación del mal en el mundo, pero este hecho se da por su deseo de ser madre y de enfrentarse con la opinión que de ella tienen los seres humanos y con la soledad a la que la avoca el rechazo de los hombres, al temerla y comprenderla como algo indeseado. Sin embargo, estos sentimientos y pensamientos de la muerte se verán confrontados por Wilkilén, quien no solo con las palabras le recuerda y le da otro sentido a sus acciones, sino que, además, la acoge sin miedo y la hace sentirse parte de algo. La Muerte empieza a reflexionar sobre su lugar en la comunidad, el ciclo de la vida y su conexión con este, lo cual será definitivo para el cambio en el curso de la conquista. De esta forma, se resaltan, aún más, los elementos comunitarios y el papel que cada uno cumple en su comunidad. Incluso podríamos decir que a lo largo de *La saga* se le recuerda al lector que él también hace parte de la comunidad de la creación y que esta es un ciclo del cual todos los seres hacen parte y en el cual todos tienen agencia e influyen en los otros y en la realidad.

La relación de la obra con el lector es mediada por los narradores de *La saga*, quienes cumplen dos funciones distintas: por un lado, darle un

marco narrativo a la historia a lo largo de los tres libros y, por otro lado, narrar la historia de la guerra propiamente dicha, a cargo de un narrador en tercera persona.

Respecto al primer narrador, debemos decir que está en primera persona y que introduce y cierra cada uno de los tomos de *La saga*, como podemos ver en el texto con el que empieza el primer libro:

Y ocurrió hace tantas Edades que no queda de ella ni el eco del recuerdo del eco del recuerdo. Ningún vestigio sobre estos sucesos ha conseguido permanecer. Y aun cuando pudieran adentrarse en cuevas sepultadas bajo nuevas civilizaciones, nada encontrarían.

Lo que voy a relatar sucedió en un tiempo lejanísimo; cuando los continentes tenían otra forma y los ríos tenían otro curso.

[...] He venido a dejar memoria de una grande y terrible batalla. Acaso una de las más grandes y terribles que se libraron contra las fuerzas del Odio Eterno. (Bodoc, *Los días del venado* 13)

Este narrador genera una cercanía con el lector y se nos muestra como la figura que recupera las historias de un tiempo pasado para nosotros, es quien las convoca al presente y permite que las vivamos. Asimismo, transcribe desde la oralidad y deja así la memoria para el futuro, lo que podría ser reflejo del paso de un relato de la oralidad a la escritura. Al respecto, Arrizabalaga dice:

Al reiterarse, el volverse eco estilizado y casi fiel de lo antedicho, las distintas versiones que tienen su germen en la oralidad se absolutizan, y trasponen el umbral de la absolutización plena al ser “apropiadas” en el relato del traductor, y a su vez articuladas por su “transrelato”, es decir: por los relatos “arco” con que se inician y culminan los tres primeros volúmenes de la tetralogía. (94)

Aunque este narrador, con su labor de transcriptor, dé un marco narrativo a la obra y “absolutice” hasta cierto punto la historia que nos cuenta, no pierde ciertas características de la narración oral, como la repetición. Este rasgo se da también en el narrador en tercera persona y nos vincula con la memoria que vuelve, una y otra vez, a un mismo hecho para no olvidar y resaltar su importancia, como ejemplifica el personaje de Nakín:

Antes fui mujer, Nakín de los Búhos. Luego mis mayores me dispusieron para el recuerdo y lo acepté. Al principio dije la misma cosa durante muchos días, muchos años. Y sólo esas palabras me importaron. Cuando no fue bastante, comencé a cantar. Y es que la música dispone de inmensidad, más que el horizonte y el desierto.

Pero nuevas cifras y nombres se añadían. Crecía mi cansancio... Tantas cifras y nombres, tanto cansancio se añadía que tracé dibujos en mi memoria. El cuatrocientos fue una pluma, el ocho mil fue una balsa.

Después puse en mi ayuda los colores. Confié en ellos.

Al fin, me despeñé hasta el fondo de mi fatiga. Cuando abrí los ojos para llorar, vi a través de las lágrimas. Y aprendí que la memoria debe ser reinventada. Sólo así es capaz de perdurar y atravesar el tiempo. (Bodoc, *Los días de la sombra* 12)

El narrador en tercera persona se caracteriza también porque con su lenguaje nos permite reconocer que pertenece al pueblo de los husihuilkes o que enfoca la narración desde las vivencias y formas de ser de esa comunidad en específico. Como consecuencia se privilegian los modos de vida de los Confines y se los exalta como los mejores, mientras que las dinámicas comunitarias de los otros pueblos (Zitzahay, El Imperio del Sol, Pastores, Lulus, Tierras Antiguas) se muestran como defectuosas o no tan deseables como las de los husihuilkes. Lo anterior se soporta en el hecho de que la cultura que conocemos con mayor profundidad es la husihuilke, desde la cual nos habla el narrador. Citando a Di Dío:

Podemos afirmar, entonces, que el narrador de *La Saga de Los Confines*, tanto cuando adopta la posición de narrador épico en primera persona como cuando adopta la posición de narrador afectado en tercera, no es ajeno a los hechos que cuenta y su focalización está, de forma indiscutible, a favor de los habitantes de las Tierras Fértiles. Pero, incluso en esa perspectiva general, es posible detectar su adhesión al pueblo de los Husihuilkes y, fundamentalmente, a la familia de héroes que habita Los Confines. De este modo establece la afirmación dentro del discurso de una única forma de vida cotidiana, la del héroe, husihuilke y habitante de Los Confines en las Tierras Fértiles. (14)

En relación con los narradores y con la historia es importante hablar también de la recuperación de las culturas indígenas precolombinas. Liliana Bodoc estudió a los pueblos indígenas y la época de la Conquista para crear el mundo de su historia y así caracterizar a sus personajes. Un ejemplo de esto es Cucub:

Cucub reúne dos elementos. En primer lugar, señala el sitio privilegiado que las altas culturas de América guardaban para sus artistas. Tanto que, en la concepción Náhuatl, artista era quien mostraba “el verdadero rostro de las cosas” y el único capaz de decir “palabras verdaderas en esta tierra”. Cucub es también un homenaje personal a los poetas aztecas de “la flor y el canto”. Sin embargo, es innegable que Cucub posee, además, características del juglar europeo. Aquello de ir de sitio en sitio llevando y trayendo noticias, aquello de divertir, informar y tomar una posición frente a los sucesos. (García 10)

Esa recuperación e integración en el género de la fantasía épica de lo indígena latinoamericano, amplía los referentes y fuentes sobre los que se construye el género, puesto que usualmente se privilegian las culturas europeas del norte en este tipo de historias. Gracias a esto los lectores pueden acercarse a contextos distintos a los que están habituados y se abren espacios para la representación de comunidades marginadas o exterminadas a lo largo de la historia de la humanidad. Hacemos memoria para cuestionarnos nuestra identidad, para recordar nuestras raíces y para proyectarnos en el futuro desde esa renovación identitaria.

Para terminar, es necesario hablar sobre el rol de las mujeres en *La saga*. El papel de estas es vital para el desarrollo de la narración, puesto que sus acciones afectan y determinan el curso de la historia. Ejemplos de esto son Vieja Kush y Wilkilén, abuela y nieta de la familia de los héroes husiuhilkes principales en el relato. La anciana salva al mensajero que llega a buscar a Dulkancellin.

—¡Dulkancellin, no lleses al zitzahay al bosque! Déjalo con vida, y emprende con él tu viaje al norte. No habrás abandonado el camino que conoces cuando encuentres a Kupuka. ¡Que el Brujo de la Tierra decida la suerte del que dice llamarse Cucub!

—Sabes que no puedo hacer eso —respondió Dulkancellin, sin comprender todavía que su madre no estaba suplicando.

—Estoy invocando mi derecho —dijo la anciana suavemente—. Aún escucho caer la lluvia antes que tú. Y digo, con amargura, que este es el momento de negar tu decisión.

—Niegas las leyes —murmuró el hijo.

—Son leyes, también, las que me otorgan el derecho que estoy invocando. He sido la primera de esta casa que escuchó el sonido del agua sobre la fronda. (Bodoc, *Los días del venado* 80)

Sin la decisión de Vieja Kush, Dulkancellin, guiado por la ley de su pueblo, hubiera dado muerte a Cucub, cambiando así el curso de la historia y, tal vez, favoreciendo al triunfo de Misáianes.<sup>2</sup> Además, la anciana es quien le habla a Wilkilén sobre la Muerte y su sentido y valor en la vida y el mundo de los husihuilkes, lo que permitirá que, más adelante, la joven converse, desde su inocencia, con la Muerte y le recuerde su propósito en el círculo de la vida y la haga sentir como parte central y necesaria de la comunidad. Esta acción será definitiva para la lucha contra Misáianes, tanto en las Tierras Fértiles como en las Antiguas, porque, a raíz de la relación que se crea entre Wilkilén y la Muerte, esta última decidirá dejar de vivir en función de su hijo y sus planes, y reflexionar sobre su sentido e identidad.

Las mujeres son las encargadas del hogar, entendido como el espacio en el que se transmiten la tradición y la memoria, en el que se enseña la ley de la comunidad y la forma de relacionarse con la naturaleza y de comprenderla. En este sentido, Kuy Kuyen, nieta mayor de Vieja Kush, queda a cargo de la familia cuando la abuela muere y los hombres parten a la guerra. Entre sus quehaceres están criar y educar a sus hijos, cuidar a Wilkilén, preparar la casa para las temporadas de lluvia, estar en contacto con las otras familias de la comunidad y recibir a Kupuka, uno de los brujos de los Confines, quien se encarga de liderar a sus hermanos brujos, de defender con la magia a la comunidad y de anunciar la llegada de los emisarios de Misáianes. Kuy Kuyen, sin estar necesariamente en el frente de batalla junto a su padre o a su hermano, lleva adelante el combate desde una resistencia más íntima y cotidiana.

---

2 Los husihuilkes tenían una ley que decía que aquel que escuchara la llegada de la primera lluvia tenía el poder de imponer su voluntad si así lo deseaba con respecto a alguna situación que se diera en su hogar.

Para finalizar, podemos decir que la fantasía épica de Liliana Bodoc se caracteriza por una recuperación de las culturas indígenas latinoamericanas. Además, es central en la obra el papel de la memoria, la comunidad y la Muerte, figuras a las cuales se las reconfigura a partir del rol que tienen dentro de la vida humana y de la naturaleza del mundo de la obra. La conjunción de esos elementos permite que el lector reflexione sobre su pasado, sus raíces y su identidad, hecho vital y de partida para pensar el futuro y preguntarse quién es, siendo consciente de que hace parte de una comunidad y que lo que construye y vive repercute en los otros.

### **Celso Román: una épica abiertamente didáctica**

Celso Román es un escritor colombiano en cuya obra épica se hace evidente la intención de transmitir un mensaje acerca del amor como la única fuerza capaz de vencer al mal y de recuperar la relación de hermandad con la tierra, los animales y los otros seres humanos. En el mundo de *La saga de las lunas* se integran elementos de las culturas indígenas, los cuentos de hadas y de la novela de caballería medieval. Esto hace posible que una gran variedad de personajes y temas estén presentes en la obra, lo que resulta en un contexto que, a veces, se muestra contradictorio en las formas de vida que presenta. Por ejemplo, encontramos que en el primer libro se habla de los caciques como líderes de las comunidades indígenas, pero más adelante los personajes indígenas que ostentan el poder serán llamados reyes, vivirán en palacios y sus guerreros y ellos mismos combatirán usando armaduras y espadas, como es el caso de Edka o de Chaqué, de modo que se pierde un poco el énfasis en el elemento indígena, puesto que nos vemos avocados a una forma de guerra más medieval y de caballería. En las citas que se encuentran a continuación, presentamos más ejemplos al respecto:

Cada año, con el final del verano y el comienzo de la época de lluvias, los indígenas llevaban a cabo la ceremonia de El Dorado para agradecer el don de la vida al sol —a quien llamaban Xué—. El ritual consistía en que los caciques, con los cuerpos completamente embadurnados de miel y resinas, se cubrían con polvo de oro y, sobre balsas construidas de gruesas guaduas, o cañas de bambú tan rollizas como el muslo de un guerrero, arrojaban al lago figurillas de oro de exquisita filigrana. (Román, *Jaguar* 93-94)

Las únicas noticias de esos desolados parajes habían dejado de llegar hacía más de diez años, traídas por avezados aventureros que exploraron esas parameras desérticas, a las cuales nadie osó retornar no solo por las enormes dificultades de acceso, sino por las trágicas noticias de furiosos gigantes que impedían el paso y devoraban a quienes osaran invadir sus dominios. (Román, *El retorno* 33)

Escribano compilador de esta verídica historia, refrendada por antiguos manuscritos de Makuna y revisada por las hadas: Celso Román. (Román, *El imperio* 370)

Se hace evidente de esta manera, que el mundo de *La saga de las lunas* fundamenta su construcción en una gran diversidad de relatos y culturas, incluyendo leyendas como Madremonte, el Mohán, la Patasola, la Llorona y el Hojarasquín del Monte, pero también podemos encontrar a las hadas, los unicornios alados, animales que hablan, una naturaleza viva y actuante, y los gigantes.

En el caso de los animales, aunque su facultad de hablar nos pueda recordar a las fábulas, toman otros propósitos y simbologías, ya que son entendidos como Tótems y, por eso, como guardianes y guías de los niños protagonistas de las distintas historias. Por este motivo, los animales son los encargados de transmitir parte del conocimiento necesario a los personajes humanos y de educarlos. Estos saberes resultan fundamentales para el cumplimiento de la misión de los héroes y se caracterizan por ser parte de lo que cada animal es y de su forma de vida específica. Como vemos en la siguiente cita:

Encarnados en los ancianos chamanes, los espíritus de los animales protectores enseñaron a los jóvenes de Tulumí no solo los secretos del acecho, el vuelo raudo, la efectividad de la garra y la contundencia del zarpazo, sino las sutiles estrategias del zorro y la comadreja, que promulgaban “la emboscada doble desde las hojas del yarumo”, “la espera sutil en la hojarasca silenciosa”, “el mordisco invisible desde las esquinas” o “el colmillo en la garganta, sin romper el silencio de la noche” y “la caída intempestiva de Hipa, el gusano blanco de lana ponzoñosa”. (Román, *Jaguar* 181-182)

Sumado a lo anterior, el hecho de que a los niños se les arrebate la opción de crecer dentro de su contexto familiar y se vean inmersos en una serie de peligros y persecuciones que atentan contra sus vidas, hace que los animales que los acompañan y cuidan cumplan con el deber de protegerlos, aunque esto implique el sacrificio de sus propias vidas, entrega que hacen desde el amor, no como imposición.

Otra característica que poseen los animales como tótems es representar el alma de los personajes humanos, es decir, mostrar lo más identitario de las personas que se consagran a ellos. Esto nos introduce a un factor central en la obra: el doble. A lo largo de *La saga de las lunas* nos encontramos con patrones que se repiten y que se configuran bajo el concepto del doble. Los héroes elegidos para restaurar el mundo siempre son dos niños, ya sean una pareja de niño-niño o niño-niña, que viven las mismas cosas y crecen en contextos muy parecidos, aunque no estén juntos. Esto genera una estructura narrativa que se refleja a sí misma como en un espejo, mostrándonos dos veces los mismos sucesos:

—Solo tienes que despertarte y confiar en que vamos a estar contigo. Llena tu corazón con la fuerza del amor. Tus padres están a salvo y saben que te acompañamos, como Marotero y Ágata también cuidan de tu hermana —dijo el caballo Sarraceno, señalando con un movimiento de la cabeza hacia el otro lado del jardín, donde Frankke conversaba con el toro y la gata negra.

[...]—Solo tienes que despertarte y confiar en que vamos a estar contigo. Llena tu corazón con la fuerza del amor. Tus padres están a salvo y saben que te acompañamos, como Sarraceno y Guaré también cuidan de tu hermano —dijo el toro Marotero, señalando con un movimiento de la cabeza hacia el otro lado del jardín, donde Chamák conversaba con el caballo y el perro.  
(Román, *El retorno* 81-86)

En este momento de la historia, los hermanos Chamák y Frankke han sido secuestrados por el Imperio del Mal y están separados. En un sueño, sus animales tótems y sus mascotas los confortan y aseguran su rescate. Se evidencia que los únicos cambios que hay en los diálogos son los nombres, aquellos que dan el mensaje y quienes lo reciben, todo lo demás es igual en ambos casos. Esta estructura y motivo narrativo son una constante en todos los libros.



El doble se enfatiza aún más en las relaciones de pareja que se desarrollan en la historia. En estos casos el otro se presenta como esa pieza faltante y el encuentro con ella es el hallazgo del complemento, y, gracias a esto, se da la conformación de los dos como un todo perfecto, completo y eterno. El amor que surge y sustenta estas relaciones es el fundamento para vencer al mal y restaurar la vida y la armonía entre el ser humano y la Pacha Mama. Asimismo, el ser amado es una fuerza para seguir adelante en los momentos difíciles y en la lucha contra el mal. Y es, en algunos casos, un fin último:

Mientras flotaba en la nebulosa cambiante de la línea divisoria entre la vida y la muerte, Viajero encontró en ella la otra mitad de su corazón, separada hacía millones de años cuando el universo empezó a vivir y el amor nació para volvernos a unir. (Román, *El imperio* 281)

Este tipo de amor, sobre todo el que tiene lugar entre Chaquén y Yassuna, recuerda un poco al amor cortés, sobre todo por la idealización de la mujer y el caballero que tiene que superar un número de pruebas antes de poder estar con ella y consumir el amor. Sumado a esto, la mujer es presentada como una ayudante y salvadora del hombre cuando este se encuentra en situaciones que lo ponen en peligro.

Otra forma en la que está presente el recurso del doble es con los seres que son mitad humanos y mitad animal, y aquellos que pueden cambiar de forma, de humanos a animales o viceversa. Las primeras son criaturas creadas por los dioses del mal y sus representantes son la serpiente y la araña, quienes transgreden las normas de la naturaleza para poder dar vida a nuevos seres. La capacidad de cambiar de forma que tienen los animales tótems en el último libro será definitiva para que los protagonistas puedan escapar del poder del mal y regresar con sus padres.

En conexión con lo anterior, podemos decir que esa entrega de los animales tótem está ligada a la manera en la que se presentan al héroe. Esta figura y su actuar dependen de la comunidad que los sostiene y los apoya, y del destino que los marca desde su nacimiento. Por esto, en los momentos en los que el héroe corre peligro, los demás asumen los riesgos, con el fin de asegurar que él pueda seguir en camino. Una consecuencia de lo anterior es que el héroe se convierte en el resultado de lo que hacen los demás y su actuar propio queda reducido a acciones mínimas. En este sentido, el “héroe” de

la saga es la comunidad conformada por todos aquellos que trabajan para que los personajes principales puedan cumplir su destino.

Uno de los elementos centrales en la construcción del héroe es ser parte de una comunidad y de una historia específicas. Esto se evidencia en el papel que tienen los abuelos en la educación y crianza de los niños, ya que ellos enseñan las tradiciones, creencias, costumbres y formas de vivir, en las cuales se fundamentan las personalidades los protagonistas.

La importancia que se daba a los abuelos en la educación de los niños durante la primera infancia era otra de las costumbres llamadas de los antiguos tiempos, que aún sobrevivían en las aldeas de la jungla y las sabanas. Se consideraba que los mayores tenían la responsabilidad de transmitir los conocimientos tradicionales a los más jóvenes y que, al encargarse del cuidado y la formación de los más pequeños, daban a los padres más oportunidades de disfrutar del amor, de consagrarse al trabajo y, en general, de deleitarse en la alegría de vivir. (Román, *Jaguar* 37)

Esta cita introduce la sabiduría y el rol protagónico que tienen los ancianos en la comunidad, en la construcción de su presente y futuro, y en la transmisión de los relatos de los orígenes y, con esto, en la conservación de la memoria.

Un último elemento para resaltar son las formas de violencia que se narran en la obra, las cuales recuerdan al lector colombiano la realidad violenta del contexto histórico y social que ha atravesado el país durante un largo tiempo. Las desapariciones, las masacres, los falsos positivos, el despojo de las tierras y la falta de atención a las zonas más alejadas de las capitales son situaciones representadas en los libros de este autor:

El miedo de la reina significaba agitación en las guarniciones, bloqueo de territorios, cierre de caminos y silencio después de las detenciones. Las noticias que llegaban de las zonas asoladas eran reducidas a la dimensión de meros rumores que “siempre estaban por ser confirmados”, como rezaba la letra de los comunicados oficiales. La vida cotidiana tenía entonces la máscara de la paz impuesta [...]. (Román, *El imperio* 116)

Ante el miedo del imperio, los sospechosos aparecían muertos en cualquier parte y muchas veces justificaban la confusión con la artimaña simple de

poner un arma en la mano derecha de un zurdo inocente, caído en el cruce de disparos generado por el desespero de los guardias que veían lo que no existía. (Román, *El imperio* 157)

Para terminar, podemos decir que la fantasía épica de Celso Román se caracteriza por beber de las culturas indígenas colombianas, de los mitos y leyendas del país, y mezclarlas con tradiciones de otras partes, como los cuentos de hadas y la fantasía épica inglesa. Además, el héroe de sus textos está determinado más por el destino y la ayuda que recibe de la comunidad que por sus propias acciones, lo cual nos permite preguntarnos quién es el verdadero héroe de la saga y cuestionar la heroicidad de sus protagonistas. Unido a lo anterior, la mujer se convierte en un fin romántico y en una ayudante, más que un agente activo de la historia.

## Conclusiones

Las obras analizadas presentan características de la fantasía épica, tales como el viaje del héroe, la presencia de la guerra como motivo central, la aparición de seres fantásticos o con poderes sobrenaturales, la creación de mundo, el enfrentamiento entre el bien y el mal, y la reflexión sobre grandes preguntas de la humanidad como la mortalidad y la inmortalidad. En este sentido, los textos comparten elementos con la fantasía épica mundial. Sin embargo, el presente artículo planteaba la pregunta por aquellos rasgos propios en los que se podría fundamentar la identidad de una fantasía épica escrita en Latinoamérica. De acuerdo con lo anterior, concluimos que algunos de los elementos propios de la fantasía de esta parte del continente americano son: la recuperación de la cultura y tradiciones de la Edad Media y de los pueblos indígenas, el papel protagónico de la mujer y el héroe como una construcción comunitaria.

Por un lado, los libros estudiados se construyen sobre un amplio bagaje conceptual, literario e histórico que se hace evidente en ellos. Los escritores vuelcan sus miradas hacia pueblos y culturas que vivieron en tiempos anteriores a los nuestros y otros que, incluso hoy en día, siguen existiendo, como es el caso de las tribus indígenas en las que basa su trabajo Celso Román. A partir de ese estudio y lectura exhaustivos, atravesados por experiencias vitales y contextuales de cada uno, configuran mundos completos y coherentes,

habitados por personajes y espacios que beben de una doble tradición: la de América del Sur y la europea. En este sentido, podríamos plantear la idea de una fantasía latinoamericana mestiza, es decir, constituida por las dos vertientes enunciadas anteriormente. De esta manera, la fantasía épica escrita en Latinoamérica evidencia el encuentro entre culturas y pueblos que se ha dado desde tiempos remotos, pasando por la Conquista y llegando hasta el presente. Este tipo de fantasía, además, genera discusión sobre la identidad latinoamericana, tanto por los factores que la constituyen, como por aquellos que han sido relegados o fueron destruidos. De acuerdo con esto, una tarea para el futuro es preguntarnos cómo la fantasía épica escrita por autores de Latinoamérica puede imbricarse en la búsqueda por la identidad de los distintos países de este espacio geográfico, social y cultural, y en la reconstrucción de un pasado histórico convulso y muchas veces contado desde el punto de vista del conquistador. Así, la fantasía puede ser un espacio para rescatar y traer ante nosotros las voces y las historias que han sido silenciadas, para darles un lugar y una participación en la construcción del presente, un ejemplo de esto es la saga de los Confines, puesto que en ella se narra la historia desde una cosmovisión indígena y se les da el protagonismo a los personajes emparentados con ella, con lo cual se visibiliza y se trae al presente otra perspectiva de la historia.

Por otro lado, las mujeres toman protagonismo, ya sea saliendo a la aventura o luchando desde lo cotidiano y familiar. En un género literario en el que lo más común es que el héroe sea hombre, abrir un espacio para la mujer es permitir la entrada de otros aspectos de la comunidad, de la psicología, otras formas de expresión y de pensamiento, de sentir el mundo, y con ello, otras posibilidades narrativas. Se da paso a lo íntimo y a la interioridad, pero sin que esto se convierta en una camisa de fuerza para los personajes femeninos, dado que estos también pueden salir y tener aventuras; el hogar se convierte en un lugar de sucesos importantes y de resistencia y, por lo tanto, toma un papel crucial dentro de la acción.

Por último, la figura del héroe está estrechamente vinculada a la comunidad de la cual hace parte, puesto que esta lo forma, lo elige, lo envía, lo sostiene y lo acoge cuando regresa. De esta forma, la comunidad le transmite al héroe sus valores y, con base en estos, él la lidera y la guía. El hecho de compartir los mismos deseos y problemas que desestabilizan su realidad conjunta genera una relación basada en la confianza y la esperanza. Esto implica una

responsabilidad que recae en ambos, debido a que la comunidad apoya y respalda al héroe en su misión, y este, a su vez, da lo mejor de sí mismo y se sacrifica por el pueblo al que pertenece y ante el que responde. Entonces, la acción del héroe, que en ocasiones puede tornarse solitaria —pensemos en el caballero enfrentado al dragón—, en verdad reúne en sí mismo a todas aquellas personas que lo han formado y acompañado en su camino, porque, como dirían Túngur o Soledad, el héroe tiene un motivo mayor a él mismo por el cual luchar y esto lo une y lo hace parte de algo mucho más grande, y le permite entrar en comunión con los que lo rodean y con su entorno.

En conclusión, el estudio y la construcción de la fantasía épica latinoamericana y de su identidad son muy recientes, pero poco a poco se han ido creando los pilares de lo que podría llegar a ser una amplia producción en este género. Escritores como Murguía, Bodoc y Román abren y asientan el camino para los autores futuros y nos impulsan a leer y a descubrir otras voces, tanto anteriores como actuales, de este contexto que presten su pluma a la fantasía. Reconstruir la historia de este género en Latinoamérica y cuestionar su lugar en los distintos espacios que constituyen el mundo del libro en el continente es un trabajo pendiente.

## Obras citadas

- Arrizabalaga, María Inés. “La saga de Los Confines. Un ‘héroe traductor’ en la escritura de Liliana Bodoc”. *Rétor*, vol. 5, núm. 1, 2015, págs. 88-112.
- Bodoc, Liliana. *Los días de la sombra*. Buenos Aires, Debolsillo, 2018.
- . *Los días del fuego*. Buenos Aires, Debolsillo, 2018.
- . *Los días del venado*. Buenos Aires, Debolsillo, 2018.
- Di Dío, Melissa A. “La cotidianidad en *La saga de Los Confines* de Liliana Bodoc: conformación de un discurso ideológico en el fantasy argentino actual”. Tesis, Universidad Nacional del Sur, 2017. Argentina, Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional del Sur (RID-UNS), 2017. Web. 11 de octubre de 2020.
- García, Sashenka. “*La saga de Los Confines*. Entrevista a Liliana Bodoc”. *Revista Barataria*, vol. 1, núm. 1, 2003, págs 8-11.
- Murguía, Verónica. *El fuego verde*. Colombia, Ediciones SM, 2016.
- . *Loba*. Colombia, Ediciones SM, 2013.

Román, Celso. *El imperio de las cinco lunas*. Bogotá, Panamericana Editorial, 2015.

———. *El retorno de las lunas*. Bogotá, Panamericana Editorial, 2016.

———. *Jaguar de luz y Águila de fuego*. Bogotá, Panamericana Editorial, 2015.

Sullivan III, C. W. “High Fantasy”. *International Companion Encyclopedia of Children’s Literature*. Editado por Peter Hunt. Nueva York, Routledge, 2004, págs. 436-446.

Tolkien, J. R. R. “Sobre los cuentos de hadas”. *Árbol y Hoja y el Poema Mitopoeia*. Ediciones Minotauro, 2007, págs. 11-100.

# Literatura infantil y juvenil antiautoritaria en América Latina. Contrastes entre la literatura y la escuela al representar la realidad

**Denise Ocampo Alvarez**

*Instituto de Literatura y Lingüística José Antonio Portuondo Valdor, La Habana, Cuba*  
ocampo.anadenise@gmail.com

El presente artículo ilustra cómo una parte de la literatura infantil y juvenil (LIJ) latinoamericana, en un inicio fuertemente ligada a la educación, adopta un discurso alternativo al representar la realidad. Para esto, se presentan coordenadas históricas y teóricas de la relación entre LIJ y educación; y luego, se ejemplifica con la literatura chilena sobre la dictadura militar y con la literatura cubana sobre los problemas sociales, entre ellos la calidad de la educación. El análisis inscribe estos corpus en la corriente neosubversiva de la LIJ de sesgo posmoderno, al entretener varias modalidades encabezadas por el antiautoritarismo. Esto se ejerce desde un contraste con el discurso educativo, para enfocar de manera diferente las mismas realidades, representar negativamente la escuela y los docentes, o criticar sus discursos y comportamientos. Esta LIJ con visos infrapolíticos redimensiona las funciones literarias tradicionales y se alinea con el derecho a recibir información y el derecho a la participación social de la niñez y la adolescencia.

*Palabras clave:* antiautoritarismo; derechos; educación; literatura infantil y juvenil; neosubversión.

Cómo citar este artículo (MLA): Ocampo Alvarez, Denise. "Literatura infantil y juvenil antiautoritaria en América Latina. Contrastes entre la literatura y la escuela al representar la realidad". *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 23, núm. 2, 2021, págs. 167-191.

Artículo original. Recibido: 13/12/20; aceptado: 16/03/21. Publicado en línea: 01/07/21.



### **Anti-Authoritarian Children's and Youth Literature in Latin America. Contrasts Between Literature and School in Representing Reality**

This article shows how a part of Latin American literature for children and young people, initially strongly linked to education, adopts an alternative discourse when representing reality. We present a historical and theoretical background of the relationship between literature and education, providing examples of literature on the Chilean military dictatorship and Cuban literature about social problems, including the quality of education. The analysis inscribes these corpora in the neo-subversive current of literature with postmodern characteristics by interweaving various of its modalities, specially, anti-authoritarianism. Anti-authoritarianism is accomplished through discourses that contrast with the educational one, as they provide different frames for the same realities, displaying negative representations of teachers and schools, and criticizing their discourse and behavior. This literature with infra-political overtones resizes the traditional literary functions and aligns with the right to receive information and the right to social participation of children and adolescents.

*Keywords:* anti-authoritarianism; rights; education; literature for children and young people; neosubversion.

### **Literatura anti-autoritária infantil e juvenil na América Latina. Contrastes entre a literatura e a escola na representação da realidade**

Este artigo ilustra como uma parte da literatura infanto-juvenil (LIJ) latino-americana, inicialmente fortemente ligada à educação, adota um discurso alternativo ao representar a realidade. Para isso, as coordenadas históricas e teóricas da relação entre a LIJ e a educação são apresentadas; depois, é exemplificado pela literatura chilena sobre a ditadura militar e pela literatura cubana sobre problemas sociais, incluindo a qualidade da educação. A análise inscreve esse corpus na corrente neo-subversiva da LIJ de viés pós-moderno, ao entrelaçar várias modalidades encabeçadas pelo antiautoritarismo. Este é exercido a partir de um contraste com o discurso educativo, para focalizar de forma diferente as mesmas realidades, representar negativamente a escola e os professores, ou criticar seus discursos e comportamentos. Essa LIJ com conotações infra-políticas redimensiona as funções literárias tradicionais e se alinha ao direito de receber informação e ao direito à participação social de crianças e adolescentes.

*Palavras-chave:* anti-autoritarismo; direitos; educação; literatura infantil e juvenil; neosubversão.



## **Introducción**

**L**A CONSOLIDACIÓN DE LA LITERATURA infantil y juvenil (LIJ) como corpus se encuentra históricamente relacionada con su servicio a la Educación. Si bien esto no determinó una supeditación exclusiva de parte de la literatura, sí propició cierta coherencia entre los respectivos discursos. No obstante, con los cambios en la construcción de la infancia y las subsiguientes transformaciones en la producción literaria para niños y jóvenes, se aprecia en las últimas décadas una vertiente de LIJ marcada por la posmodernidad, que se contrapone a la institución escolar. El presente artículo se ocupa de ilustrar la modalidad antiautoritaria de la LIJ neosubversiva que tiene como blanco la educación. Para esto se ofrece un breve repaso histórico con énfasis en la relación entre la LIJ e institución educativa, seguido de la presentación de dos casos —un corpus emergente sobre la dictadura militar chilena y otro de literatura cubana sobre problemas sociales con impacto en la cotidianidad—, para luego concluir sobre los contrastes del discurso literario frente a la escuela y su discurso a la hora de representar la realidad pasada y presente.

### **De la LIJ educativa a la LIJ neosubversiva**

La literatura para niños propiamente dicha emerge entre los siglos XVII y XVIII, y se afianza según la consideración de la infancia como una etapa específica de la vida, con cualidades y necesidades particulares. Con orígenes en el folclor oral compartido por generaciones, la consolidación de ese corpus está íntimamente relacionada con la adjudicación de espacios a los niños, toda vez que las nuevas consideraciones implicaban su separación respecto al mundo de los adultos, en el que con anterioridad estaban insertados de lleno. Una tarea asumida por la literatura fue proveer representaciones de la realidad no inmediata, promover las interpretaciones más oportunas y un adecuado sistema de valores morales y religiosos; esta primero fue compartida en el seno de las familias burguesas y sus formas de educación, y, más tarde, a medida que la escuela se fue abriendo a todos los estratos y se hizo obligatoria (Shavit; Gittins; Zilberman; Rodríguez).

El compromiso entre la enseñanza y la LIJ potenció a esta última como instrumento de una doble dominación. Al encargarse en primer lugar de la transmisión de las normas morales y civiles, la literatura operaba como una conexión subordinante respecto a los adultos y participaba asimismo en el engranaje de la reproducción política y clasista. El destinatario fundamental de esa literatura era el niño burgués, quien debía “ser preparado para asumir su función dirigente”, mientras que el pobre necesitaba “ser amparado para convertirse en mano de obra” (Zilberman 38). Desde el punto de vista educativo, al menos en la literatura europea, lo importante era fomentar la “unidad interior y salud mental” que permitieran a aquel asumir el liderazgo social al que su clase estaba llamada. Esto último explica también que, aunque la LIJ acudiera a la realidad como parte de su agenda didáctico-moralizante, en esos primeros siglos persistió cierto desinterés en representar problemas sociales ante sus destinatarios predilectos (Zilberman).

Para el siglo XIX, Europa experimenta la vigorización de una vertiente literaria cuyo objeto prioritario es proporcionar diversión a los pequeños lectores (Toupponce; Stevenson). Como describiera Darnton, la LIJ se va convirtiendo en un territorio donde contienden la instrucción y la diversión (vii). Esta tendencia llega algo más tarde a Latinoamérica, con contadas excepciones a fines del siglo XIX (Rodríguez), pero se confirma a este lado del Atlántico en la primera mitad del siglo XX. En ese lapso convivió en este continente todo un corpus de lectura apegado al interés puramente didáctico y dependiente de la escuela, firmado fundamentalmente por pedagogos, con escritores cuya valía estética es admirada aún en la actualidad (Rodríguez). En cualquier caso, la dicotomía de Darnton resulta pobre para caracterizar lo que sobrevendría, en la medida que las complejidades del siglo XX revolucionarían la manera de asumir la infancia y, en consecuencia, su literatura.

La experiencia del siglo XX desmitifica a la infancia como un periodo al margen de las dinámicas generales y desemboca progresivamente en una mayor comprensión de su necesidad de protección. Quizá una de las expresiones más contundentes y generales de un consenso internacional, en este sentido, sea la aprobación de la Convención de Derechos de la Niñez y la Adolescencia, en 1989, por la Asamblea General de las Naciones Unidas, y ratificada hasta hoy por 192 Estados. No obstante, este instrumento —que recoge derechos relacionados con el desarrollo, la supervivencia, la inclusión, la participación social, la información, la recreación, etc.— tiene

antecedentes mucho más tempranos como la Convención de Ginebra, en 1924, y la Declaración Universal de los Derechos del Niño, en 1959, cuando ya el mundo acumulaba vivencias traumáticas que habían puesto en primer plano la vulnerabilidad infantil. Del lado de la LIJ, esta percepción de la infancia se manifiesta en la emergencia, desde las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial y lo sucesivo, de publicaciones e iniciativas culturales que, de distintas maneras, empoderan al niño para lidiar con las complejidades del mundo. Entre ellas se destaca una corriente de LIJ en la que se advierte la vocación de formar valores humanistas y fomentar la paz, más inclinada a la parábola y la fantasía, y otra que propicia un despertar de la conciencia con abordajes más realistas y de denuncia (Guerrero, “La neo-subversión” 35). Un hito indudable fue la creación de la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY), en 1953, con la fundamentación de que el entendimiento intercultural, potenciado por la lectura desde la infancia, podía evitar horrores como las guerras y sus devastadoras consecuencias. La organización cuenta hoy con comités nacionales en ochenta países.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, la LIJ experimenta en todo el mundo nuevas transformaciones al paso del desarrollo de la humanidad en general y de la concepción de la infancia en particular. En distintas partes del mundo occidental se producen reformas sociales y educacionales progresistas y democratizadoras que promueven un salto cualitativo en la LIJ. En buena medida esta queda liberada de

tareas que mejor corresponden a la escuela, las instituciones políticas, la iglesia o los medios de comunicación masiva, al tiempo que, con la ampliación de la población lectora, se incrementan el número y la especialización de escritores, ilustradores, editores, críticos, promotores. (Franz, “Literatura infantil” s. p.)

Estas transformaciones se expresan en representaciones del mundo fuera de las tradicionales en su corpus, con descripción social y valores adaptados a la realidad de las sociedades industrializadas; tendencia a la fragmentación de la narración; estructuras narrativas más complicadas; desafíos que implican una mayor participación del lector en la interpretación de la obra; y la consolidación de la literatura escrita con la experimentación literaria y la incorporación de recursos no verbales (Colomer, citado en Silva-Díaz 18).

Una parte de estos cambios se deducen de la asimilación de rasgos de la posmodernidad. Para Colomer la LIJ de “sesgo posmoderno” se caracteriza por:

a) Ambigüedades entre la realidad y la fantasía; b) aumento del juego de alusiones intertextuales; c) elevado grado de fragmentación en que se destaca el papel de la imagen; d) juego con las formas escritas de la cultura, muchos tipos de textos, mezcla de géneros y personajes, dejando al descubierto las reglas de la comunicación literaria; e) proliferación de la parodia, la desmitificación y el humor; y f) uso de recursos gráficos tal como la utilización de la página en blanco como espacio de la narrativa, o el uso del texto como imagen en la que el texto está insertado en la imagen o se utiliza la tipografía con un carácter icónico. (Colomer, citado en Silva-Díaz 19)

Guerrero suscribe estos rasgos y añade la puesta en crisis de los metarrelatos, presencia de elementos que transmiten otredad, antiautoritarismo, regreso al pasado de modos que lo resignifican, la interrelación entre diferentes lenguajes, el recurso a la paraliteratura, el *kitsch*, la ironía y la contradicción, la polifonía textual y las estrategias lúdicas y subversivas para reposicionar el mundo de la infancia (Guerrero, “La neo-subversión”).

Dentro de esta LIJ de sesgo posmoderno, Guerrero destaca la existencia de una corriente que caracteriza como “neosubversiva”. Al partir como referencia de la literatura que en su momento ha sido considerada subversiva, por rebelde y cuestionadora, la LIJ neosubversiva es “trastocamiento temático y formal en la que se rompen las reglas implícitas que dominaban el panorama” (Guerrero, “La neo-subversión” 36). Es una LIJ que “cuestiona también lo cuestionado, que no admite el regreso a la normalidad de los personajes rebeldes, que maneja valores no convencionales y una visión del mundo que se burla de los presupuestos comunes” (Guerrero, “La neo-subversión” 42). “[S]eñala la búsqueda constante del ser humano, que el camino no termina, que los finales no son concluyentes” (Guerrero, “Rupturas neosubversivas” 3).

Entre las modalidades de esta corriente la autora refiere: el neorrealismo —con temas antes no tratados que evidencian la complejidad de la vida—; la interrelación entre la realidad y la ficción, y el privilegio de la fantasía; la literatura antiautoritaria —con la ruptura de normas y el enfrentamiento a jerarquías—; la recuperación de la memoria —se retoman la historia oral, las tradiciones, las leyendas y otras instancias que rompen la historia oficial,

y el narrador deja de ser un ente privilegiado porque quien toma la palabra es la persona de a pie—; el humor (Guerrero, “La neo-subversión”).

Para la autora, la literatura subversiva desafía lo establecido a través de niveles de sugerencia, de decir entre líneas o con silencios. Sus mecanismos

se pueden descubrir en todos los niveles de la configuración del texto literario: en el elemento temático, estructural, ambiental, temporal o histórico, lingüístico, en el punto de vista de la enunciación, la configuración de los personajes, el manejo de los géneros literarios, etcétera. (Guerrero, “La neo-subversión” 46-47)

Por su parte, la literatura neosubversiva acude a estrategias de la primera: la ironía, la parodia, el pastiche, la sátira, el *kitsch*, el sinsentido (*nonsense*), lo carnavalesco, la intertextualidad, la metaficción (Guerrero, “La neo-subversión”).

Lo planteado sobre las estrategias subversivas en la literatura de sesgo posmoderno puede redimensionarse a la luz de las ideas de Scott con respecto a la resistencia discursiva. Scott describe cómo, en las distintas sociedades, tanto los grupos de poder como los grupos subordinados tienen un discurso público legitimador de las relaciones de dominación, y un discurso oculto, que solo se exterioriza entre iguales, revelador de las posiciones e intereses más auténticos. Sin embargo, en ocasiones aflora una variante pública con tendencia a la metáfora y la ambigüedad, de modo que puede socavar o contradecir el discurso autorizado o aceptable y hacerse pasar por inocente. Esta variante, la cual Scott denomina “discurso infrapolítico”, es la expresión de una especie de tanteo de los límites, en el terreno de las libertades simbólicas (232). Aunque la polarización entre dominantes y dominados es para este autor, básicamente, política, al atemperarla al asunto que nos ocupa, podemos una vez más identificar a los adultos como grupo con poder al que los niños quedan subordinados y asumir que algunos de aquellos —incluida una parte de los escritores— se desmarcan eventualmente de su propia pertenencia para cerrar filas en favor de los segundos.

Una de las maneras en que se produce el discurso infrapolítico es a través de los cuentos populares orales que tienen un protagonista pícaro (Scott 194-195). Otras opciones, desde las formas folclóricas y semifolclóricas del Medioevo hasta la novela moderna, son el bufón, el tonto, el loco y el extranjero (Bajtín 353-355). En todos los casos son personajes que, por un

conocimiento supuestamente incompleto o defectuoso, y por su situación social marginal, pueden operar con cierta impunidad un desmontaje crítico de los asuntos más peliagudos (Scott 194-195; Bajtín 35). La ingenuidad, el desconocimiento, la espontaneidad del niño para plantear cualquier tema o cuestionamiento, con la justificación de un insuficiente entrenamiento en el mundo y sus normas, han hecho del personaje o el narrador infantil un elemento substancial para viabilizar los discursos cuestionadores y rebeldes. Culpabilizar al personaje o narrador niño por apartarse de las normas implica, inmediatamente, responsabilizar al receptor por reconocer la ironía, identificar el carácter paródico, satírico, carnavalesco, intertextual, metaficcional, atribuir o reconstruir el sentido en el sinsentido, el *kitsch* y el pastiche. Esta comunicación subversiva, al operarse aparentemente entre personaje y destinatario, desdibuja el rol de los emisores —en este caso, autor y editor—. Así ocurre en la producción cultural para adultos y también en una parte de la que se destina a la infancia y, dentro de esta, en la LIJ.

Todo este recorrido ha ido acompañado de modificaciones en la organización de las funciones literarias. Si se asumen las funciones como propiedades de las obras literarias con la potencialidad de desplegarse en el acto comunicativo para lograr efectos específicos, en la LIJ convive la función estética —que desde lo ideotemático y lo formal construye la condición literaria—, en distintos ordenamientos con la función formativa —propiedad de reproducir principios de un determinado sistema de valores, acordes con determinada ideología—, la expresiva —transmisora de sentimientos y emociones—, la gnoseológica —que permite la transferencia de conocimientos—, la utilitaria —que favorece la comunicación con el niño, dada cierta correlación entre las características del texto y las del receptor— y la lúdica —aquella que posibilita el entretenimiento y la diversión del lector en el acto comunicativo— (Andricaín; Ocampo).

En los primeros siglos de la LIJ podemos observar como regla un peso de las funciones gnoseológica y formativa, al punto de poner en riesgo la prevalencia de la estética, mientras que la literatura contemporánea va adquiriendo una diversidad de configuraciones. De hecho, algunas modalidades neosubversivas parecen distinguirse precisamente por una combinación funcional particular. Así, el neorrealismo y la recuperación de la memoria se erigen en la convergencia principal de las funciones estética y gnoseológica, y el humor en la combinación estética y lúdica.

## **La relación entre LIJ y la escuela a través de la literatura chilena sobre la dictadura y la literatura cubana sobre la cotidianidad contemporánea**

Al examinar el rol social de la educación y, específicamente, de la escuela como agente preparatorio para la inserción del niño en la sociedad de una manera que sea funcional, resulta evidente por qué sus contenidos por excelencia son aquellos tomados de la realidad, con independencia del enfoque que se estime más conveniente. Incluso la literatura de ficción incluida en los programas escolares se ubica en primera instancia por su valor como información sobre la cultura o como soporte en el proceso formativo de determinado tipo de ciudadano. La experiencia estética de esa literatura —no indeseable, tampoco imprescindible en los predios educativos— constituye cuando más un valor agregado.

Mientras la misión de buena parte de la LIJ fue básicamente servir a la educación enciclopédica y moral de la infancia, su discurso, por lógica, no tendió a divergir ni del de las autoridades escolares ni del de los libros de texto. Asimismo, en sentido general, debió mantener una relación clientelar con los ciudadanos adultos poderosos y bien portados. Esta adhesión se ratifica con la aseveración de Zilberman de que aunque la LIJ comprometida con la escuela propiciara el encuentro con la realidad, esta no buscaba representar problemas sociales (38). Sin embargo, hacia finales del siglo XIX y en el marco de una LIJ más autónoma, se va abriendo el paso a cierta crítica social y, por consiguiente, al mundo de los adultos (Sánchez 16). Dado que la escuela constituye una de las principales instituciones que ejercen autoridad sobre la infancia y monopoliza una parte considerable del discurso oficial hacia este grupo social, no es de extrañar que, en la progresiva eclosión de su ánimo crítico, la LIJ terminara por enfrentarse a la educación. Asimismo, se convertiría la figura del docente en uno de sus blancos cuando la LIJ neosubversiva refleja “los gestos y los parlamentos adultos autoritarios para provocar en los jóvenes lectores la insurrección, el enojo, la rebeldía, a veces la risa mediante la sátira social” (Guerrero, “Rupturas neosubversivas” 8).

Como ejemplos de las divergencias entre la LIJ y la institución educativa a continuación se presentan los casos del corpus de la LIJ sobre la dictadura militar chilena y el de la LIJ cubana que representa problemas sociales, incluidas las fallas de los docentes y el discurso escolar. Se trata de dos

casos elegidos como botón de muestra de la literatura antiautoritaria que se produce simultáneamente en varios países latinoamericanos (Córdova; Oteiza y Pinto, *En (re)construcción*; Zepeda).

### Literatura sobre la dictadura militar chilena

El 11 de septiembre de 1973, un golpe de Estado derrocó el gobierno constitucional del presidente chileno Salvador Allende. A partir de ese momento se estableció una dictadura militar, encabezada por Augusto Pinochet, que se extendería hasta 1990. Desde su inicio, el régimen se caracterizó por sus violaciones sistemáticas de los derechos humanos. Se calcula que de ese contexto resultaron más de cuarenta mil víctimas, entre detenidos desaparecidos, ejecutados políticos, víctimas de violencia política, torturados y presos políticos (Comisión Valech 51).

Una de las primeras acciones tomadas por los militares, tras el golpe de Estado, fue la ocupación de la editorial Quimantú —con la cual el gobierno de Allende había democratizado la cultura al llevarla hasta los sectores más vulnerables de la población— y la quema pública de sus títulos en los allanamientos realizados. Esta editorial albergaba la primera colección de libros destinados a los prescolares chilenos —Cuncuna— y había publicado en considerables tiradas una amplia selección de LIJ (Díaz y Llorens). La infancia fue así objeto del control discursivo, aun en sus espacios de recreación.

Oteiza y Pinto (“Agency”) analizan cómo se representa lo ocurrido en aquellos diecisiete años en los libros de texto de historia y ciencias sociales más empleados en la enseñanza secundaria chilena, durante las primeras décadas de los años 2000, a varios años del regreso a la democracia y dejado atrás aquel pasado ominoso. Los autores demuestran cómo estos libros persuaden y construyen juicios de valor a través de determinadas estrategias discursivas de forma y contenido. Para describir el contexto del golpe militar, estos libros insisten en que el país experimentaba una ruptura democrática y una profunda crisis; emplean un lenguaje afectivo que genera empatía hacia las personas menos favorecidas por el gobierno del presidente Allende y presentan unas valoraciones negativas sobre su gestión. El golpe militar termina por parecer una solución.

En lo adelante, se aprecia un despliegue eufemístico, con un marcado uso de la voz pasiva, la nominalización y las oraciones impersonales, de



modo que evaden la asignación de responsabilidad a los militares como ejecutores de las miles de violaciones de los derechos humanos, las que, a su vez, quedan naturalizadas con figuras retóricas. Actores y situaciones son desdibujados a conveniencia en un discurso conciliador, que aparenta neutralidad y refuerza la idea de que no existe consenso sobre lo acaecido, al poner en duda lo que sobrevivientes y evidencias documentan con creces (Oteíza y Pinto “Agency” 337-344). Añádase que en diciembre de 2011, el Ministerio de Educación chileno aprobó el cambio de la expresión “dictadura militar” por la de “régimen militar” en los textos escolares, con el pretexto de que la segunda era más general y también consonante con los currículos de otras partes del mundo (Cubadebate). Esto último solo refuerza la idea de que en otros países el discurso escolar es también eufemístico al referirse a las dictaduras militares (Oteíza y Pinto, *En (re)construcción* 29-38).

Por su parte, la historia *La composición*, del chileno Antonio Skármeta (1998, originalmente escrita para la radio a fines de los años setenta y luego publicada en *Le Monde*), se inscribe en la LIJ latinoamericana como una obra temprana y raigal en la representación de las dictaduras militares o desarrolladas en su trasfondo. Esta obra, en la que un oficial irrumpe en clases para intentar que a través de un ejercicio de escritura los alumnos delaten posibles actividades sediciosas de sus padres, inicia un ciclo en el que los niños aparecen como sujetos a expensas de la situación política, manipulables por su corta edad, vulnerables incluso en un espacio que, debiéndose a ellos, sirve como peligrosa intersección entre la vida familiar y la acción militar. A *La composición* le siguieron otras obras en distintas partes de la región, un tipo de LIJ solo posible en los predios del planteamiento neorrealista de nuevos temas. En particular sobre la dictadura chilena ven la luz en los años 2000 títulos como *ClanDESTinos*, de Cristina Ortega (2011), *Formas de volver a casa*, de Alejandro Zambra (2011), *El tío Octavio*, de Camila García (2012), y pocos más.

En 2013, en el contexto de conmemoración de los cuarenta años del golpe de Estado, varios académicos de la LIJ señalaron la falta de discusión en esta comunidad respecto a los hechos, mientras el resto del mundo académico y literario estaba inmerso en la memoria y el análisis. Su llamamiento a la reflexión, difundido en las redes sociales, destacó también la escasa importancia dispensada a la LIJ en el país y la necesidad de que el corpus alcanzara su merecida relevancia. “Este aspecto es significativo, porque nos

permite visualizar que aquel silencio no es solamente una forma de censura, sino que además es otra manera de controlar los alcances ideológicos de esta literatura y su valor como discurso cultural” (Troncoso 7). En ese contexto, el corpus de la LIJ que tematiza la dictadura chilena se enriquece con obras publicadas en el país y en el extranjero. Entre ellas se encuentran: *La bicicleta mágica de Sergio Krumm*, de Marcelo Guajardo (2013); *Niños*, de María José Ferrada (2013); *Chocolate*, de Jeng Woo Hong (2013); *Canto para mañana* (2013), de Calú López (2013); *Tal vez vuelvan los pájaros*, de Mariana Osorio (2014); *Antes de que vuelva a caer*, de Camila Valenzuela (2015); *Septiembre*, de Beatriz García-Huidobro (2016); *Matilde*, de Carola Martínez (2016), etc. Algunos de estos autores han manifestado la importancia que conceden a abordar desde la ficción estos asuntos de la realidad y ponerlos a disposición de los destinatarios niños y jóvenes, así como su conciencia de los desafíos que esto entraña para que las obras conserven el valor literario y no se conviertan en un archivo del horror (Martínez, “Matilde. La escritura”; Osorio y Ferrada, citados en Córdova).

Algunos ejemplos nos permiten ilustrar el contraste entre el discurso de los textos escolares y la literatura, así como estrategias del discurso literario que hacen posible la recuperación de la memoria de la dictadura.

El libro de *Historia y ciencias sociales. Segundo medio*, publicado por Santillana en 2003 y empleado en décimo grado en muchas escuelas chilenas, plantea que “durante el régimen militar se desarrolló una persistente política tendiente a eliminar a los militantes que habían sido integrantes o partidarios de la Unidad Popular” (citado en Oteiza y Pinto, “Agency” 342). El régimen militar queda como un telón de fondo pasivo presente, pero que no se relaciona directamente con esa política que, expresada con la expresión “se desarrolló” (uso impersonal de “se”), cobra vida propia y ajena a los responsables. Al mismo tiempo, por referirse a una “política”, toda acción imaginable queda a un nivel más abstracto, impulsado además por la idea de que se trata de una tendencia, es decir, algo potencial cuya realización no se concreta.<sup>1</sup>

---

1 El texto de Oteiza y Pinto (“Agency”) apela en su análisis a la gramática sistémico-funcional. Las explicaciones aquí provistas tienen puntos de contacto, pero no reproducen los brillantes análisis de estos autores. En este caso se trata de una interpretación más empírica y accesible a lectores no iniciados en esta corriente de los estudios lingüísticos.

Con este discurso impreciso contrasta la claridad en la descripción de acciones y el claro reparto de agentes y víctimas presentes en obras como *Tal vez vuelvan los pájaros*: “Se llevaron a mi tío y al primo Reinaldo. Entraron los pacos y dispararon. Mi papá se quedó tirado en la acera, lleno de sangre” (Osorio 56).

Mientras tanto, el libro de *Historia y ciencias sociales. Texto para el estudiante, segundo medio*, publicado por Marenostrum en 2005, también para décimo grado, afirma:

La violencia inicial de la intervención militar, expresada dramáticamente en Santiago en el bombardeo de La Moneda, en el suicidio del presidente Allende, en allanamientos a fábricas y poblaciones y en miles de personas detenidas por sus vinculaciones con el depuesto gobierno, daría paso luego a una política sistemática de represión a los grupos disidentes. (Citado en Oteiza y Pinto, “Agency” 342)

Este enfoque da más relevancia a la “violencia inicial” durante el golpe que a lo que sobrevendría. La relación entre ese evento y la represión posterior está naturalizada como una sucesión de eventos yuxtapuestos en el tiempo. Como en el ejemplo del libro publicado por Santillana, en que las víctimas son despersonalizadas y reducidas a grupos políticos, estas aquí aparecen como “disidentes”.

La literatura, mientras tanto, no solo denuncia con narraciones y descripciones pormenorizadas las diversas violaciones de los derechos humanos y a sus ejecutores. También amplía el espectro de víctimas civiles al mostrar las especiales dimensiones subjetivas —sufrimiento, pérdida— y objetivas —datos reales incrustados en el discurso literario— de las afectaciones experimentadas por las familias chilenas y sus infancias.

Quizá el libro que más difiere de la despersonalización y la reducción de las víctimas es el libro *Niños*, de María José Ferrada. Es una colección de treinta y cuatro poemas que profundizan en la subjetividad y la cotidianidad de una vida temprana. Cada texto lleva el nombre del niño a quien se refiere. Es posible leer ingenuamente cada poema como un acercamiento al mundo infantil. Sin embargo, la cruda realidad queda plasmada en la dedicatoria: “a la memoria de los niños ejecutados y detenidos desaparecidos durante la dictadura chilena” (2) y una lista al final que permite al lector relacionar

los títulos de los poemas con niños reales, cuyas vidas quedaron truncadas entre un mes de nacidos y los catorce años.

Pero esta literatura no solo es un discurso que corre en paralelo al de la educación. Retomando la inspiración de Skármeta en *La composición*, aparecen también en ella voces que señalan la escuela como un espacio más donde transcurre la dictadura. Un libro que refleja esto de una manera muy clara es *Matilde*, de Carola Martínez. Su protagonista alude con particular transparencia al ambiente opresivo en que transcurre su educación:

—Basta, Matilde —le dice la señorita—. Este poema no puedes decirlo en la escuela, está prohibido y el que lo escribió también. Por hoy se acabó, mañana voy a traer un libro de mi casa y vamos a aprendernos esos. Ahora vamos a estudiar matemáticas. Saquen sus cuadernos.

Matilde llora en su lugar sin entender nada, siente vergüenza y rabia. No logra interpretar bien qué pasó. ¿Por qué está prohibido el poema? ¿Será que a Pinochet tampoco le gustan los barcos? (38)

También enfila su sentido crítico a la maestra, una especie de ventrilocuo por el que el poder reproduce su sistema de valores:

La señorita preguntó por los abuelos y yo le dije que la abuela Margarita [exiliada política] vive en México; ella me dijo “qué lindo” y que desde cuándo no la veía. Le dije que desde hace mucho y que no la voy a ver hasta que la dejen volver, y ella me dijo que la abuela era mala y que por eso no la dejaban. [...] Miente mi maestra cuando dice que el presidente es bueno y mi abuelita es mala. (67)

El primer fragmento también refleja un rasgo que tienen en común muchos de los libros de LIJ que abordan la dictadura chilena: están contados desde el punto de vista de los niños. Ellos están ahí presentes como testigos y víctimas, de modo que proyectan una perspectiva desde sus emociones e incertidumbres. Al acudir a sus mayores apenas reciben explicaciones. Así perciben una separación que se establece entre ellos y los adultos absortos en sus propias luchas y, a menudo, apelando al silencio como una forma de protección (Muñoz-Chereau 243).

## Discurso escolar y literatura cubana sobre la cotidianidad contemporánea

En 1959 triunfó la Revolución cubana y se desplegó en el país un proceso social que pone su acento en la satisfacción de las necesidades de la población en términos de salud, educación, vivienda y empleo, así como en la superación de las desigualdades sociales. Aun entre etapas de crisis y de bonanzas, hasta finales de los años ochenta del pasado siglo el proyecto logró grandes avances, en especial en materias de salud, educación y equidad. Sin embargo, el colapso del campo socialista, con el que Cuba mantenía un fuerte lazo de integración productiva; las fallas domésticas, en especial en la gestión económica y administrativa; y el recrudecimiento de la hostilidad política y económica de los Estados Unidos, sumieron el país desde inicios de los años noventa en una profunda crisis socioeconómica cuyo impacto en una u otra medida alcanza la actualidad. Una economía apenas sostenible, una nueva estratificación social, así como su correlato en las dimensiones materiales y subjetivas en todos los espacios de la vida cotidiana, han sido hasta hoy algunas de sus prolongaciones más palpables.

Con el triunfo de 1959 se dieron las condiciones para que la LIJ cubana cobrara una fuerza inusitada precisamente en el marco de un fuerte compromiso con la agenda educativa. La mayor parte de la LIJ de entonces tuvo como soporte los nuevos libros de texto creados para acompañar el proyecto social y también varios pedagogos estaban directamente relacionados en las esferas más altas de la gestión editorial de corte más puramente literario.

Aunque con los años la LIJ cubana fue diversificándose, así como creció la nómina de escritores y editores, un elemento común vinculó a buena parte de las publicaciones para niños y jóvenes. Al abordar temas de la realidad del momento, en la representación de la niñez y su entorno primaba la idealización, una visión desconectada de conflictos familiares y sociales que pudieran poner en entredicho el bienestar y la estabilidad programadas, aunque no siempre posibles, para el niño cubano. No es hasta finales de los años ochenta que comienzan a aparecer libros que se desvían de esa visión. De ahí en adelante toda suerte de problemas sociales que atañen a la infancia, entre ellos las insatisfacciones con la educación, han venido emergiendo en la LIJ cubana.

Uno de los libros pioneros en la apertura de la LIJ hacia las caras menos amables de la infancia fue *Yo, Mónica y el monstruo*, de Antonio Orlando

Rodríguez (1989), en el que el monstruo era una maestra. Una vez sobrepasada la década de los noventa, en que la producción editorial fue muy reducida, a lo largo de las últimas dos décadas aparece anualmente al menos un libro crítico de la educación. Desatinos de la institución escolar y un ejército de maestros incompetentes o tiránicos, a menudo caracterizados grotescamente, se advierte al leer *Ito*, de Luis Cabrera (1996); *El oro de la edad*, de Ariel Ribeaux, (1998); *Lo que sabe Alejandro*, de Andrés Pi (2003); *Paca Chacón y la educación moderna*, de Rubén Rodríguez (2007); *Es raro ser niña y Una niña estadísticamente feliz*, de Mildre Hernández (2008 y 2014); *Los ángeles de tiza*, Enrique Pérez Díaz (2016); *El secreto del muro*, Eldys Baratute (2017), entre otros.

La emergencia de estas cuestiones desde finales del siglo xx se corresponde con lo que ha sido el sinuoso devenir de la educación cubana. Siendo una de las prioridades del proyecto social, la educación en Cuba es pública y gratuita a todos los niveles, incluyendo el de posgrado. Cuantiosos recursos del presupuesto estatal le han sido destinados incluso en los momentos de crisis más profunda. En este contexto, los estudios de los organismos internacionales han verificado que los resultados de la enseñanza primaria y secundaria en Cuba constan entre los mejores de la región. Sin embargo, los altos estándares y expectativas creados, en un contexto de deterioro general, han acarreado la percepción social de un retroceso en la calidad de la educación, relacionado con las condiciones materiales, el éxodo de maestros experimentados hacia ramas mejor remuneradas, la fuerte presencia de jóvenes docentes sin preparación suficiente y, más recientemente, la aparición de excelentes repasadores privados como contrafigura —antes ni legal ni considerada como necesaria—, que acentúa los contrastes en términos de calidad, así como la fractura social entre quienes pueden y no pueden costearlos (García 76).

El siguiente fragmento de *Los ángeles de tiza* sintetiza lo que se puede encontrar en esos libros:

—¡No lo voy a decir ni una vez más: ahora mismo todos me están bajando la cabeza! ¡Y no hablan, ni se mueven, ni respiran, ni piensan! —la profesora hizo una pausa, en la cual su vista de águila se paseó por la clase entera y, al momento, prosiguió su alocución a todo grito—. ¡Y les advierto que de aquí van a salir todos castigados con doble dosis de tareas, un acta

en el expediente, diez horas de marcha forzada al sol, el promedio general y la tendencia por el suelo y...

Sucedía lo de siempre. En realidad, el motivo de semejante resposno podía deberse a cualquier cosa. (Pérez Díaz 11)

El conflicto entre la LIJ cubana y la escuela no solo emerge en representaciones negativas de la educación, sus espacios y actores. Algunas obras se las agencian para cuestionar el discurso escolar. Tal es el caso de *El oro de la edad*. En el siguiente pasaje, la protagonista, mientras recorre una zona que debió haber alcanzado cierto grado de desarrollo, la compara con Pinar del Río, provincia cubana que se considera muy atrasada respecto al resto del país. Tras su ingenuidad transita un proyecto crítico que, apelando a la ironía, pone en tela de juicio el discurso triunfalista de la maestra.

Es verdad lo que me han enseñado en la escuela, eso de que cada vez se eliminan más las diferencias entre la ciudad y el campo. Tiene que ser verdad porque los maestros no dicen mentiras y menos mi maestra de Historia de Cuba... Claro que tiene razón porque este lugar no es el campo y hay más tierra y yerbazales que allá en Pinar del Río donde viven mis primos. (Ribeaux 12)

Veamos otro ejemplo, del libro *Lo que sabe Alejandro*, ubicado en el contexto de los años noventa, cuando circulaban en el país los pesos cubanos y los dólares americanos, generando consumos diferenciados y, en consecuencia, desigualdad social. Este fenómeno que, con variaciones y fluctuaciones, continúa afectando hasta la actualidad, no tiene cabida en el discurso oficial de la escuela aun cuando su impacto es constatable en docentes y estudiantes.

En la escuela me dicen que en mi país no hay niños pobres, pero yo veo a algunos niños de mi aula pidiendo dinero después de clases. Casi siempre van a pedir monedas a las cafeterías donde hay extranjeros que tienen dólares. Los dólares son el único dinero con que se puede comprar chocolates, así que en verdad en mi escuela no hay pobres, sino niños fanáticos al chocolate. (Pi 95)

Mientras los dos ejemplos presentados se vinculan al discurso escolar para entrar en contradicción con este, existe todo un extenso corpus literario

que comparte detalladamente con sus destinatarios otras situaciones que en la escuela solo constituyen silencios o eufemismos. De tal manera, esa parte de la LIJ actúa como un discurso paralelo que contrasta, sin intersectar, el discurso escolar. Entre ellos se destaca una larga lista de obras que enfocan carencias materiales y desigualdades sociales. Algunos ejemplos son *Cartas al cielo*, de Teresa Cárdenas (1998); *El día que me quieras*, de Julio Llanes (2001); *Cuentos para dormir a María Cristina*, de Eldys Baratute (2005); *Lloviendo*, de Lidia Meriño (2005); *Alguien viene de la niebla*, de Enrique Pérez Díaz (2006); *El libro más triste del mundo*, de Otilio Carvajal (2006); “Pietro y Carmina”, de Nelson Simón (2006); *Es raro ser niña*, de Mildre Hernández (2008); “La historia interminable”, de Eldys Baratute (2010); “Dulce de Coco”, de Lina Leiva (2010); “La lechuza de los buenos augurios”, de Soledad Cruz (2010); *El mar no tiene color*, de Enrique Pérez Díaz (2012); *A Puerto Blanco no llegan las lluvias*, de Carlos Zamora (2012); y “Bolitas de a peso”, de Olga Montes (2017), etc.

Por solo citar un ejemplo, veamos este contraste entre la seguridad alimentaria que proyecta un libro de texto y la que muestra una novela para niños. Así dice el libro de ciencias naturales de séptimo grado, en una tarea sobre nutrición:

Pedro dice que casi todos los días come lo siguiente: en el desayuno, un café y pan con jamón; en el almuerzo, un pedazo de carne con arroz, vianda y yogur; en la comida, huevos o croquetas y un pudín de pan o flan de leche. ¿Sigue Pedro una dieta equilibrada? (Colectivo de autores 52)

En el mismo año, cuenta la LIJ:

a Mariana, cuando ya tenía el uniforme puesto, se le ha vertido el desayuno encima. Y antes de que mi hermana comience a llorar sin parar y mamá la regañe, papá la ha llevado a cambiarse de blusa y él mismo ha limpiado la mesa y el piso. Luego, ha puesto su propio vaso de limonada frente a ella y le ha confesado que él, de todas maneras, no iba a desayunar. Porque en la noche soñó que se había comido una enooooorme pierna de puerco asado y se había despertado muy, pero muy lleno. (Zamora 37)



Narraciones así apegadas a la realidad son las que más abundan en todos los títulos mencionados. Algunos de sus autores se han referido a la responsabilidad que sienten hacia la infancia y el cultivo de obras acerca de sus contextos (Pi; Hernández y Zamora, citados en Pérez).

### **Discusión**

Los casos mostrados son diferentes por el cariz y la magnitud de lo representado, así como su relación temporal con esto. La LIJ chilena se ocupa de discursar sobre la dictadura militar, con sus actores, su alcance y los impactos concretos y subjetivos en víctimas directas o indirectas. Constituye un esfuerzo de recuperación de la memoria orientado a informar contra vacíos que relativizan u obvian eventos pasados trascendentales. Mientras tanto, la LIJ cubana refleja un presente que solo parece ser vivido y comentado con los niños en los espacios privados, pero que convive con una serie de garantías sociales.

No obstante, estos corpus literarios comparten la voluntad de enfocarse en situaciones sociales complejas que, aun en su distintas naturalezas e impactos, atañen o afectan a las infancias y no están presentes en otros mensajes que a estas se les destinan, en especial los compartidos a través de la escuela. De esta forma la LIJ se constituye en un discurso alternativo que corre en paralelo al escolar planteando su verdad por cuenta propia, o se enfrenta a la institución escolar tematizándola críticamente o poniendo su discurso en entredicho. Son libros neosubversivos y antiautoritarios porque discrepan de las representaciones oficiales y reparan brechas discursivas a contrapelo de uno de los principales sistemas de poder sobre las más jóvenes generaciones. Esa restitución a menudo precisa acudir al neorrealismo para proporcionar aquella información de la que el destinatario infantil está siendo privado por otras vías.

Estos corpus redimensionan las funciones literarias tradicionales. Ya no se trata tanto de informar para propiciar el contacto con situaciones desconocidas por la limitada experiencia infantil. Ahora se quiere mostrar críticamente algo que ha sido intencionalmente ocultado o minimizado. En el caso chileno, no solo implica la reparación de brechas en el conocimiento de la historia patria, también presupone una preparación cívica y eventualmente una alerta. En ambos casos, la función gnoseológica pasa por la necesidad

de contribuir a elaborar las experiencias y, por tanto, sirve de soporte a la función formativa cuando se presenta información contradictoria a la del discurso oficial. La vocación antiautoritaria de romper normas y enfrentar jerarquías solo es sostenible en la medida en que esta función rebase el modo en que ha sido descrito hasta ahora. No solo se trata de consolidar determinado sustrato ideológico, sino de descomponer o desmontar unos cimientos ya contruidos o en construcción, para poderlos redirigir. Justo en eso radica este tipo de neosubversión.

Asimismo, más allá de unos valores u otros, se intenta potenciar capacidades críticas y emocionales para lidiar con asuntos complejos que laceran, afectan y confunden. Este comportamiento en las funciones y la intención que lo anima mantienen una fuerte conexión con derechos de la infancia y la adolescencia: el derecho a la información, por su transmisión de contenidos, y el derecho a la participación social, por su agenda empoderadora.

Asumir la literatura de esta manera puede constituir un desafío para el engranaje entre las funciones, cuya prioridad debe corresponder a la función estética. Si bien, según la crítica, no siempre se logra un concierto entre la calidad literaria y la informativa (Franz, “Tabú or not tabú”; Muñoz-Chereau 234), una gran parte de estos dos corpus se destaca precisamente por su capacidad de denuncia sin menoscabo de la literatura (Córdova).

Los casos señalados se insertan de maneras muy particulares en los discursos públicos hacia sus destinatarios. Aunque esté publicada y disponible, la visibilidad de la LIJ tiende a ser fortuita en comparación con el discurso escolar y, en especial, el del libro de texto. La LIJ sobre la dictadura chilena sale a la luz por editoriales nacionales y extranjeras no relacionadas con el sistema educativo. Esto le permite abordar y profundizar de manera abierta e irrestricta en cuestiones y aristas que difieran del discurso escolar. En el caso cubano, los contenidos divergentes y contradictorios se sitúan en la esfera pública mediados por un doble relacionamiento. Por un lado, si bien las editoriales dedicadas a la literatura ya son independientes del sistema educativo, al ser todas instituciones estatales deben mantener una coherencia mínima indispensable con ese discurso oficial que tiene su carril más fuerte en las escuelas. Por otro lado, el compromiso de los escritores con la infancia lleva a una suerte de política cultural desde abajo para compartir sobre su realidad. La conciliación de tan diversos intereses acude a la adopción de estrategias discursivas que permitan al autor y a su obra

la expresión de contradicciones sin dejar de ser publicables. Este tanteo de los límites le proporciona a la LIJ visos de discurso infrapolítico canalizado por estrategias neosubversivas.

Una de las estrategias recurrentes en el caso cubano es el rejuego entre proposiciones, presuposiciones e implicaciones generadoras de una lectura entre líneas que nunca llega a manifestarse de manera clara. Buena parte de estos casos se canaliza a través de valoraciones ambiguas o ambivalentes. A menudo se puede suponer que determinadas afirmaciones son irónicas. Con frecuencia se adopta un tono humorístico que en cierta medida resta tensión a los contenidos. La marcada presencia de enunciadores niños dificulta considerar con certeza cuándo se trata de una representación crítica de la realidad o de una percepción infantil ingenua y presuntamente errada. El personaje o narrador infantil trasmite su otredad, la cual no solo emerge en la representación de niños alienados por los adultos, sino que también se marca en su perspectiva distanciada del mundo de los adultos, en la que toda crítica puede pasar como incompreensión sobre sus reglas. También llama la atención en este sentido que las valoraciones negativas categóricas, cuando las hay, casi nunca son emitidas por narradores omniscientes que se puedan identificar como adultos. Por todos estos medios se opera un desplazamiento de la responsabilidad de los adultos involucrados en la escritura y elaboración del libro respecto a sus contenidos; no solo la realidad representada es ficcional, sino, además, su apreciación es parte del discurso de alguien marcadamente diferente.

## **Conclusiones**

Como confirman los dos casos presentados, la LIJ latinoamericana en las últimas décadas ha abrevado del posmodernismo. En la medida en que una parte de este corpus trasgrede cánones que antes fueron considerados trasgresores se define como literatura neosubversiva. Esta doble rebeldía puede advertirse a distintos niveles, pues circula por los temas, el punto de vista, las estrategias discursivas empleadas y las unidades lingüísticas.

Esta LIJ demuestra que las modalidades neosubversivas no necesariamente se ejercen de manera aislada. En los casos analizados, la modalidad antiautoritaria participó en entretejidos, por una parte, con la recuperación de la memoria junto al neorrealismo, y, por otra, con el neorrealismo y el humor.

Aunque el desarrollo de la LIJ se encuentra muy relacionado con la educación en general y la institución escolar en particular, una parte de esta se va desligando para presentar dos tipos de discursos divergentes: uno paralelo que presenta situaciones ocultas en el discurso escolar y el de los libros de texto; otro frontal, al que no le basta desmarcarse por ser diferente, sino que emplaza directamente a la institución educativa. Esta literatura que reta la autoridad escolar puede cuestionar, contradecir o criticar el discurso oficial de la escuela, o del que la escuela se hace eco, y se canaliza también al describir a los docentes como opresores o ineficaces. Corra de modo paralelo o frontal a la institución educativa, la LIJ antiautoritaria puede erigirse en distintas correlaciones temporales: del presente hacia el pasado o del presente a su propia contemporaneidad.

Las diferencias entre el discurso escolar y el discurso de la LIJ evidenciadas en este análisis pasan por la representación literaria de realidades complejas o dolorosas. Esto refleja los cambios en la construcción de infancia a lo largo del tiempo, que en el último siglo ha transitado paulatinamente hacia un reconocimiento de su vulnerabilidad. También evidencia la autonomía que una parte de la LIJ y sus editoriales han alcanzado respecto a la educación, y la emergencia de una visión democratizadora al concebir quiénes serán los lectores. Aportar este discurso rebelde y contradictorio respecto a la escuela no habría sido posible cuando el servicio a la educación constituía un pilar para la LIJ y resultaba estratégico evadir cuestiones neurálgicas de la vida que atentaran contra la imagen de bienestar en su proyecto socioclasista.

La LIJ, como representación paralela al libro de texto, asume visos de discurso infrapolítico, no solo por el desafío que supone su contenido al discurso público de la autoridad, sino también porque a este tributan estrategias como el desplazamiento de la responsabilidad al codificar y decodificar cuestiones problemáticas y estrategias asociadas a la neosubversión, como la ironía.

La LIJ antiautoritaria da cuenta de una transformación en las metas de las funciones gnoseológica y formativa de la LIJ. La función gnoseológica no se ciñe a informar lo que por su corta experiencia el niño desconoce, sino a develarle lo que está oculto o contradecir lo inexacto. Mientras tanto, la función formativa ya no prepara para obedecer, sino para cuestionar.

La transformación en las funciones gnoseológica y formativa de la LIJ neosubversiva antiautoritaria hace que este corpus refrende y defienda el

derecho de los niños y adolescentes a recibir la información que les concierna y su derecho a participar en su mundo. Aun si los autores no lo hicieran de forma intencional, esto actúa como una propiedad transversal que eclosiona de la puesta en relación de determinados aspectos de la realidad con una elaboración literaria crítica y estimuladora de la confrontación. La omisión de conflictos sociales, pasados o presentes, rebaja los posibles niveles de exigencia con que cada quien se inserta en la sociedad. En cambio, identificar y conocer esos conflictos, ver cómo se les desafía, debe propiciar un mayor protagonismo allí donde se estime necesario. Si en el entendido de que saber es poder la institución educativa puede limitar el conocimiento de algunos asuntos, la LIJ antiautoritaria consigue inclinar ese axioma a favor de sus lectores.

## Obras citadas

- Andricaín, Sergio. “Valores ideoestéticos prevaletentes entre autores de la literatura infantil cubana”. *En Julio como en Enero*, vol. 9, 1989, págs. 20-42.
- Bajtín, Mijaíl. “Formas del tiempo y del cronotopo en la novela (Ensayos sobre poética histórica)”. *Problemas literarios y estéticos*. Traducido por Alfredo Caballero. La Habana, Arte y Literatura, 1986, págs. 269-468.
- Colectivo de autores. *Ciencias naturales. 7mo grado*. La Habana, Pueblo y Educación, 2012.
- Comisión Valech 2. *Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura*. Web. 15 de noviembre de 2020.
- Córdova, Adolfo. “Terrorismo de Estado y libros para niños”. *Linternas y bosques*. Web. 7 de diciembre de 2020.
- Cubadebate. “Remplazan en Chile palabra ‘dictadura’ por ‘régimen’ militar en textos escolares”. *Cubadebate*, 6 de enero de 2012. Web. 10 de noviembre de 2020.
- Darnton, Robert. “Peasants Tell Tales. The Meanings of Mother Goose”. *The great cat massacre and other episodes in French cultural history*. New York, Basics Books, 1984.
- Díaz, Rosa y Ramón Llorens. “Censura de LIJ en Chile. El silencio de los libros”. *Literatura y poder. Las censuras en la LIJ*. Coordinado por Ángel Luis Lujáns y

- César Sánchez Ortiz. Castilla-La Mancha, Universidad de Castilla-La Mancha, 2016, págs. 79-83.
- Ferrada, María José. *Niños*. México, Liberalia Ediciones Ltda., 2020.
- Franz, Joel. "Literatura infantil iberoamericana: notas para un viaje de descubrimiento". *Elpajarolibro*, 2014. Web. 13 de noviembre de 2020.
- Franz, Joel. "Tabú or not tabú: ese es el tema". *Elpajarolibro*, 2020. Web. 13 de noviembre de 2020.
- García, Luvel. "El teatro con niños en Cuba: señales (históricas) en el teatro cubano". Tesis de doctorado, Universidad de Las Artes, 2020. Web. 1 de octubre de 2020.
- Gittins, Diana. "The historical construction of childhood". *An introduction to childhood studies*. Editado por Mary Jane Kehily. Inglaterra, Open University Press, 2009, págs. 35-49.
- Guerrero, Laura. "La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil, ecos de la posmodernidad". *Ocnos*, núm. 4, 2008, págs. 35-56.
- Guerrero, Laura. "Rupturas neosubversivas de la Literatura infantil y juvenil contemporánea". *Nudos. Sociología, teoría y didáctica de la literatura*, vol. 1, núm. 1, 2017, págs. 11-22.
- Pérez, Enrique. *Los ángeles de tiza*. Santiago de Cuba, 2016.
- Martínez, Carola. "Matilde. La escritura y la memoria". *Umbral. Literatura para infancia, adolescencia y juventud*, vol. 9, núm. 3, 2017, págs. 20-28.
- Martínez, Carola. *Matilde*. Buenos Aires, Norma. 2016.
- Muñoz-Chereau, Bernardita. "Representations of dictatorship in contemporary Chilean children's literature". *Children's Literature in Education*, vol. 49, núm. 3, 2018, págs. 233-245.
- Ocampo, Denise. "Cultura y prioridad sociopolítica. Organización de funciones en la literatura infantil y juvenil cubana". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, vol. 17, 2019, págs. 111-112.
- Osorio, Mariana. *Tal vez vuelvan los pájaros*. México, Ediciones Castillo, 2014.
- Oteiza, Teresa y Derrin Pinto. "Agency, responsibility and silence in the construction of contemporary history in Chile and Spain". *Discourse & Society*, vol. 19, núm. 3, 2008, págs. 333-358.
- Oteiza, Teresa y Derrin Pinto, editores. *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de Ciencias Sociales*. Santiago de Chile, Cuarto Propio, 2011.

- Pérez Díaz, Enrique. *Los escritores para niños se confiesan*. La Habana, Gente Nueva, 2013.
- Pi, Andrés. *Lo que sabe Alejandro*. La Habana, Editorial Gente Nueva, 2003.
- Ribeaux, Ariel. *El oro de la edad*. La Habana, Ediciones Unión, 1988.
- Rodríguez, Antonio Orlando. *Panorama histórico de la literatura infantil en América Latina y el Caribe*. Colombia, CERLALC, 1993.
- Sánchez, Carmen. “Historia de la literatura infantil y juvenil. Europa y España”. *La literatura infantil y juvenil: investigaciones*. Editado por Pilar Jiménez, Elena Pérez y Santiago Fabregat. Barcelona, Octaedro, 2018.
- Scott, James. *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México, Ediciones Era, 2004.
- Shavit, Zohar. “La noción de niñez y los textos para niños”. *Criterios*, vol. 29, 1991, págs. 131-161.
- Silva-Díaz, María Cecilia. “Libros que enseñan a leer. Álbumes metaficcionales y conocimiento literario”. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, 2005.
- Stevenson, Deborah. “History of children’s and young adult literature”. *Handbook of research on children’s and young adult literature*. Editado por Shelby Wolf et al. New York, Routledge, 2011.
- Touponce, William F. “Children’s Literature and the Pleasures of the Text”. *Children’s Literature Association Quarterly*, vol. 20, núm. 4, 1995, págs. 175-182.
- Troncoso, Anahí. “La tematización de la dictadura en la literatura para niños y niñas chilena”. *Umbral. Literatura para infancia, adolescencia y juventud*, vol. 9, núm. 1, 2015, págs. 5-12.
- Zamora, Carlos. *A Puerto Blanco no llegan las lluvias*. Matanzas, Ediciones Matanzas, 2012.
- Zepeda, Monique. “Temas recurrentes en la literatura infantil latinoamericana”. *Cuatrogatos*. Web. 10 de diciembre de 2020.
- Zilberman, Regina. “El estatuto de la literatura infantil”. *Cuadernos Literarios*, vol. 3, núm. 6, 2006, págs. 17-39.

### **Sobre la autora**

Denise Ocampo Alvarez es doctora en Ciencias Lingüísticas e investigadora auxiliar del Departamento de Literatura del Instituto de Literatura y Lingüística José Antonio Portuondo Valdor del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba.





# Narrativas híbridas da literatura infantojuvenil: aproximações com o romance histórico contemporâneo de mediação

**Gilmei Francisco Fleck**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, Brasil*  
chicofleck@yahoo.com.br

**Michele de Fátima Sant'Ana**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, Brasil*  
michelefsantana@gmail.com

**Tatiane Cristina Becher**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, Brasil*  
taati.becher@gmail.com

Nas narrativas híbridas amalgamam-se tanto o discurso histórico quanto o ficcional, muitas vezes buscando uma reelaboração de registros anteriores, a partir de releituras críticas de um passado escrito pelo colonizador europeu. Neste artigo, apresentamos a análise de duas obras da literatura infantojuvenil que entrecruzam ficção e história por meio dessa releitura crítica, com o objetivo de aproximá-las à modalidade proposta por Fleck: o romance histórico contemporâneo de mediação. Para tanto, a base teórica está nos pressupostos de Cadermatori, Coelho, Santiago, Fleck, entre outros. Por meio da análise realizada, evidenciam-se aspectos formais das obras *Anacaona: The Golden Flower Queen. La Reina Flor de Oro*, de Viviana S. Torres, e *Degredado em Santa Cruz*, de Sonia Sant'Anna. A abordagem proposta é possível e pertinente para as obras apresentadas com os pressupostos teóricos sobre o romance histórico contemporâneo de mediação.

*Palavras-chave:* *Anacaona: The Golden Flower Queen. La Reina Flor de Oro; Degredado em Santa Cruz*; literatura comparada; literatura infantojuvenil; romance histórico contemporâneo de mediação.

Cómo citar este artículo (MLA): Fleck, Gilmei Francisco, Michele de Fátima Sant'Ana y Tatiane Cristina Becher. "Narrativas híbridas da literatura infantojuvenil: aproximações com o romance histórico contemporâneo de mediação". *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 23, núm. 2, 2021, págs. 193-216.

Artículo original. Recibido: 30/12/20; aceptado: 16/03/21. Publicado en línea: 01/07/21.



### **Narrativas híbridas de la literatura infantil y juvenil: aproximaciones con la novela de mediación histórica contemporánea**

En las narrativas híbridas, tanto el discurso histórico como el de ficción se amalgaman, a menudo buscando una reelaboración de registros anteriores, basados en reinterpretaciones críticas de un pasado escrito por el colonizador europeo. En este artículo, presentamos el análisis de dos obras de la literatura infantil y juvenil que entrelazan ficción e historia a través de esta relectura crítica, con el objetivo de acercarlas a la modalidad propuesta por Fleck: la novela histórica contemporánea de mediación. Para eso, nos basamos teóricamente en los supuestos de Cadermatori, Coelho, Santiago, Fleck, entre otros. A través del análisis realizado, buscamos resaltar aspectos formales de las obras *Anacaona: The Golden Flower Queen. La Reina Flor de Oro*, de Viviana S. Torres, y *Degredado em Santa Cruz*, de Sonia Sant'Anna. Nos pareció posible y pertinente la aproximación propuesta para las obras presentadas con los supuestos teóricos sobre la novela histórica contemporánea de mediación.

*Palabras clave:* *Anacaona: The Golden Flower Queen. La Reina Flor de Oro; Degredado em Santa Cruz*; literatura comparada; literatura infantil y juvenil; novela histórica contemporánea de mediación.

### **Hybrid narratives of infant-juvenile literature: approximations to the mediation contemporary historical novel**

In hybrid narratives, both historical and fictional discourse are amalgamated, often seeking a rework of previous Records, based on critical reinterpretations of a past written by the European colonizer. In this article we present the analysis of two literary works of infant-juvenile literature that intertwine fiction and history through this critical reinterpretation, with the aim of bringing them closer to the modality proposed by Fleck: the mediation contemporary historical novel. To do so we are theoretically based on the assumptions of Cadermatori, Coelho, Santiago, Fleck, among others. Through the analysis developed, we seek to highlight formal aspects of the works *Anacaona: The Golden Flower Queen. La Reina Flor de Oro*, by Viviana S. Torres, and *Degredado em Santa Cruz*, by Sonia Sant'Anna. We found possible and pertinent the proposed approach for the works presented with the theoretical assumptions about the contemporary historical mediation novel.

*Keywords:* *Anacaona: The Golden Flower Queen. La Reina Flor de Oro; Degredado em Santa Cruz*; Comparative literature; infant-juvenile literature; Contemporary historical mediation novel.

## Introdução

**A**S NARRATIVAS NAS QUAIS SE entrecruzam os discursos da arte literária e da historiografia, que são escritas com base em acontecimentos passados ou em personagens registradas pela historiografia, pertencem ao conjunto de narrativas híbridas de história e ficção. Dentre elas, há destaque para o gênero conhecido como romance histórico, cuja trajetória — iniciada em 1814, na produção romanesca de Walter Scott — apresenta diferentes fases e modalidades de escrita. Conforme Fleck, em um romance histórico sobrepõem-se diferentes visões sobre um mesmo acontecimento do passado e isso resulta em um hipertexto, cuja tessitura é composta por uma pluralidade de discursos. Assim,

ao reconfigurar, ficcionalmente, um fato histórico, o romancista, inevitavelmente, trabalha com um passado que já foi reconstruído pelo historiador. Essa leitura primeira chega até nós por meio do discurso assertivo científico da história, a qual é, na ficção, revisitada pelo romancista — cujo discurso é, normalmente, na contemporaneidade, desmistificador das imagens anteriormente fixadas. (Fleck 19)

No período de colonização europeia na América vemos, sem grandes dificuldades, que a historiografia se baseia em documentos escritos por exploradores dos séculos xv e xvi e, assim, sucessivamente. Isso acabou por estabelecer uma perspectiva unilateral, proveniente desse discurso imperativo colonizador, oriundo da corrente da história hegemônica europeia — a qual coube os registros escritos dos períodos do “descobrimento”, conquista, colonização e, até boa parte, da independência das colônias americanas — e, também, na corrente tradicional rankeana — de cunho positivista, do princípio da era que marcou a separação entre literatura e história — no início do século xix. Segundo Fleck,

nesse sentido, a tarefa de “mostrar” a “verdade” do acontecido pela escrita da história é, de qualquer modo, mediada pela construção de um discurso no qual atua um narrador que, subordinado às ações do sujeito que o elabora como ente narrativo, faz recortes e (re)apresenta determinado

acontecimento passado — agora, convertido em palavras articuladas em um discurso — a terceiros. Há, portanto, na atuação do historiador, um processo de (re)organização dos acontecimentos e uma configuração imaginativa das personagens presentes na narrativa. (Fleck 29)

Embora a historiografia estabeleça uma perspectiva hegemônica sobre o passado da América em seus registros, não se pode, hoje, simplesmente acatar a ideia da existência de um discurso neutro, objetivo e único de parte da história sobre o passado. Isso concede espaço a outras áreas do conhecimento para criar possibilidades de manifestação a diferentes vozes anteriormente ocultadas por esse discurso hegemônico. Segundo defendem Le Goff, Chartier e Revel, o documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, “ele próprio parcialmente influenciado pela época e pelo seu meio; é produzido consciente e inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem deste passado, como para dizer ‘a verdade’” (282).

Esses registros sobre o passado, durante muito tempo monológicos, acabaram por marginalizar sujeitos que participaram ativamente dos feitos narrados na história da expansão marítima europeia e da “descoberta”, conquista e colonização das Américas. Era necessário, como propuseram Le Goff, Chartier e Revel, “fazer uma História não automática mas problemática” (261). Uma história nova que considerasse, também, visões antes excluídas dos compêndios avalizados pelo poder. Segundo Burke, “a base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída” (11). Nessa corrente contemporânea da historiografia vemos a busca de aproximação da nova história com outras áreas de conhecimento. Tal desejo está expresso nas palavras de Le Goff, Chartier e Revel, ao mencionarem a importância que adquire, hoje, para o historiador, o “olhar lançado sobre o vizinho, na esperança de levar a dialogar os ‘irmãos que se ignoram’” (263). Le Goff, Chartier e Revel destacam áreas como a linguística, a psicologia, a literatura, a filosofia, a arte, as ciências, como áreas essenciais nesse “diálogo” que a nova história propõe.

Nas narrativas híbridas que revisitam a historiografia do período de colonização da América, temos um ambiente profícuo no que concerne a desmistificação do discurso hegemônico outrora perpetuado sobre as ações dos exploradores europeus em território americano — em concordância

com Aínsa sobre o novo romance histórico latino-americano. Reconhece-se, sobre o novo romance histórico latino-americano, uma das modalidades do romance histórico, que “ao mesmo tempo em que se ‘aproxima’ do evento real, o novo romance histórico se distancia de forma deliberada e consciente da historiografia ‘oficial’, cujos mitos fundadores foram degradados” (Aínsa 83).<sup>1</sup>

Na literatura, vários desses sujeitos invisibilizados pelo discurso hegemônico e tradicional da historiografia, que dominou a escrita da área até, ao menos, a década de 1970, foram representados e ressignificados por meio de narrativas híbridas de ficção e história. Isso tem ocorrido não apenas na literatura destinada a adultos, a partir do gênero do romance histórico e suas diferentes fases e modalidades, mas, também, na literatura infantojuvenil. Tais produções, segundo Luft, podem ser consideradas narrativas juvenis contemporâneas da linha do romance histórico — ou seja, que são elaboradas com base em acontecimentos históricos, a partir de dados registrados nos anais da história.

Segundo Coelho, não existe um ideal absoluto de literatura infantojuvenil, nem de qualquer outra escrita literária, pois será considerado “ideal” aquilo que corresponder à determinada necessidade do tipo de leitor a que ela se destina. A autora classifica as tendências da nossa literatura brasileira infantojuvenil contemporânea em três diferentes linhas de intenções: a realista, a fantástica e a híbrida. A linha realista busca expressar a realidade do cotidiano, acolhida ou conhecida pelo senso comum do leitor. A literatura fantástica, por sua vez, apresenta um mundo maravilhoso, criado pela imaginação, que existe fora dos limites do “real” e do senso comum. Já a literatura híbrida parte do “real” e nele introduz o imaginário ou a fantasia, anulando os limites entre um e outro:

ainda na esfera da “literatura híbrida”, destacamos duas correntes que dia a dia vêm crescendo em valor literário e importância histórica. Ambas vêm “escavando” nossas origens de povo: a corrente das *narrativas indígenas* e das *narrativas africanas*. De maneira comovente ou divertida ou fantástica, as histórias/estórias recuperadas/reinventadas de um passado remoto vão revelando aos pequenos leitores peculiaridades de dois povos, tão diferentes

---

1 Tradução própria, no original disse: “al mismo tiempo que se ‘acerca’ al acontecimiento real, la nueva novela histórica toma distancia en forma deliberada y consciente con relación a la historiografía ‘oficial’, cuyos mitos fundacionales se han degradado”.

entre si e que, por artes do destino (ou de Portugal?), acabaram fazendo parte das raízes da nossa brasilidade. (Coelho 291)

Desse modo, o “diálogo” entre os “irmãos que se ignoram”, mencionado por Le Goff, Chartier e Revel, tem contribuído para que aspectos relegados ao esquecimento na formação de nossa memória coletiva venham à tona na atualidade por meio das escritas híbridas de história e ficção também direcionadas a leitores bem jovens, ainda em fase de escolarização.

Com relação a esse “diálogo” entre os “irmãos que se ignoram”, Fleck aponta diferentes fases na trajetória das relações entre os discursos histórico e ficcional — períodos de união, separação e conciliação, com ressalvas. É no contexto dessas fases distintas que se gera o ambiente no qual nascem as diferentes possibilidades de escrita híbrida de história e ficção. Nossa intenção, por meio deste artigo, é apresentar — no âmbito do atual “diálogo” entre a ficção e a história” — uma análise de duas obras da literatura infantojuvenil que apresentam um caráter desconstrucionista com relação à história do “descobrimento” da América. Nessa abordagem às obras infantojuvenis híbridas de história e ficção buscamos aproximá-las da modalidade do “romance histórico contemporâneo de mediação”, cujas premissas foram estabelecidas nos estudos de Fleck.

Ainda que não se considere possível classificar uma obra voltada ao público infantojuvenil da mesma maneira como classificamos obras da literatura adulta, reconhecemos como viáveis e pertinentes as aproximações aqui propostas entre as narrativas híbridas analisadas e essa modalidade mais atual do romance histórico, uma vez que as obras infantojuvenis em questão também se configuram como narrativas que amalgamam aspectos inerentes à história com outros específicos da ficção e apresentam características que as aproximam do romance histórico de mediação, conforme demonstramos ao longo deste texto.

Na definição de Fleck, a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação pertence à terceira etapa das fases de escrita híbrida de história e ficção, ou seja, ao período em que tais produções se fazem críticas ao discurso hegemônico e tradicional da historiografia. A trajetória do gênero romance histórico, segundo o pesquisador, apresenta três fases: a acrítica, a crítica/desconstrucionista e a crítica/mediadora.

Assim, o romance histórico contemporâneo de mediação estabelece vínculos entre as duas fases precedentes, mas sem a exaltação ao passado, comum na fase acrítica e, da mesma forma, sem contemplar as características predominantes do desconstrucionismo e do experimentalismo linguístico e formal presentes no novo romance histórico latino-americano ou na metaficção historiográfica que constituem as expressões da segunda fase do gênero. A essência do romance histórico contemporâneo de mediação está na ação mediadora entre essas modalidades, sendo, de acordo com Fleck (109-111), suas principais características as seguintes: 1) uma releitura crítica verossímil do passado, que se afasta dos parâmetros tradicionais dos cânones europeus, buscando a construção de um discurso questionador; 2) uma narrativa linear do evento histórico recriado, com poucas prolepses e analepses que não se constituem em anacronias desconstrucionistas; 3) um foco narrativo geralmente centralizado em personagens esquecidas ou silenciadas no discurso oficializado, privilegiando visões marginais, sem se centrar na desconstrução carnavalesca de grandes personagens da história; 4) o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas, como a dialogia, a polifonia e a paródia; e 5) a presença esparsa de recursos metanarrativos, sem que estes sejam essenciais à obra.

Para demonstrarmos as possíveis aproximações entre as escritas infanto-juvenis híbridas da atualidade com esses traços singularizadores dos atuais romances históricos contemporâneos de mediação, apresentamos, neste artigo, a análise das obras infantojuvenis *Anacaona: The Golden Flower Queen. La Reina Flor de Oro*, de Viviana S. Torres e *Degredado em Santa Cruz*, de Sonia Sant'Anna, com ênfase nas estratégias escriturais que estabelecem relações delas com os paradigmas da modalidade mais atual do romance histórico contemporâneo de mediação proposto por Fleck.

### ***Anacaona: The Golden Flower Queen. La Reina Flor de Oro: ressignificações da conquista da América para jovens leitores***

A obra *Anacaona: The Golden Flower Queen. La Reina Flor de Oro*, escrita por Viviana S. Torres, em 2020, ficcionaliza a história da autóctone Anacaona, que se tornou cacica de uma tribo taína. Essa foi a etnia nativa com a qual Cristóvão Colombo teve os primeiros contatos quando chegou

à América, em 1492. A tribo de Anacaona habitava a ilha de Guanahaní, renomeada “La Española”, por Colombo. Essa ilha constitui o atual território do Haiti e da República Dominicana.

De acordo com os registros históricos — como o *Diário de bordo* e as *Cartas*, de Cristóvão Colombo, as *Cartas de Relación*, de Hernán Cortés, e a *Historia de la conquista de México*, de Francisco López de Gómara — Anacaona e sua tribo foram executados pelos espanhóis, os quais buscavam suprimir as rebeliões indígenas que resistiam diante da colonização. Segundo os relatos de frei Bartolomeu de Las Casas, os colonizadores perpetuaram expedições sangrentas que dizimaram quase a totalidade da população de tainos nativos da época.

Segundo Las Casas, quando Colombo chegou à América, foi em Guanahaní (*Isla la Española*), território da atual República Dominicana e do Haiti, onde ele teve o primeiro contato com os povos nativos. Nessa ilha havia cinco reinos principais, com cinco chefes aos quais quase todos os outros senhores obedeciam. Um desses reinos chamava-se Xaraguá, localizado no centro da ilha, o qual se sobressaía aos outros reinos pela polidez, formosura e beleza de seu povo, além da presença de senhores e nobres em grande número. Seu rei e senhor se chamava Behechio, cuja irmã se chamava Anacaona. Esses dois irmãos prestaram grandes serviços aos reis de Castela e imensos benefícios aos cristãos, salvando-os de muitos perigos de morte. Depois da morte de Behechio, Anacaona assumiu o comando de seu povo.

Continua Las Casas que, certa vez, quando estabelecidas as colônias espanholas no território da Ilha Española, o governador, Nicolas Ovando, que fora designado pela corte para governar esta região, dizimou a tribo chefiada por Anacaona.

Certa vez, aqui chegou o governador desta ilha, com sessenta a cavalo e mais trezentos peões; apenas aqueles a cavalo bastavam para assolar toda a ilha e a Terra Firme. E chegaram seguros mais de trezentos senhores a seu chamado; dentre eles, por engano, fez entrar os maiores senhores dentro de uma casa de palha muito grande, e ali colocados, mandou atear fogo e os queimaram vivos. A todos os outros alancearam e passaram à espada



com infinita gente, e a senhora Anacaona, para honrá-la, enforcaram-na.<sup>2</sup>  
(Las Casas 28)

Em uma visão contrastante à de Las Casas, Pietro Martire D'Anghiera, em *De Orbo Novo*, descreve os primeiros contatos dos europeus com os nativos americanos, a partir de suas cartas e relatos destinados à coroa espanhola, escritos entre 1493 e 1530.

Segundo D'Anghiera, quando Bartolomeu Colombo<sup>3</sup> se encontrou com Behechio,<sup>4</sup> irmão de Anacaona e cacique da tribo de Xaraguá antes dela, demandou tributos que fossem possíveis para aquela tribo oferecer aos espanhóis, como algodão, linho e outros produtos semelhantes, já que naquela região não havia ouro. O cacique concordou em oferecer-lhe o que quisesse, na quantidade que quisesse, com uma expressão de felicidade em seu semblante. Segundo o autor, “o rosto do cacique expressou alegria ao ouvir essas palavras e, com um ar satisfeito, ele concordou em dar o que lhe foi pedido e em qualquer quantidade que desejassem” (D'Anghiera 185).<sup>5</sup>

A mesma noite que Las Casas, descreveu como um massacre da tribo Xaraguá, D'Anghiera relata como uma festa triunfal de recepção ao grupo de espanhóis, na qual o povo de Xaraguá recebeu o grupo com dança, música e gritos de alegria.

---

2 Tradução própria, no original disse: “Aquí llegó una vez el gobernador que gobernaba esta isla con sesenta de caballo y más trecientos peones, que los de caballo solos bastaban para asolar a toda la isla y la tierra firme, y llegaron más de trecientos señores a su llamado, seguros, de los cuales hizo meter dentro de una casa de paja muy grande los más señores por engaño, y metidos les mandó poner fuego y los quemaron vivos. A todos los otros alancearon y metieron a espada con infinita gente, y a la señora Anacaona, por hacelle honra, ahorcaron”.

3 Irmão de Cristóvão Colombo, a quem se referiam como “*Adelantado*” por comando do rei e da rainha da Espanha, conforme aponta D'Anghiera. Tradução própria: “Eles [rei e rainha da Espanha] ordenaram que, de agora em diante, Colombo fosse chamado de ‘*Præfectus Marinus*’ ou, na língua espanhola, *Amiral*. Seu irmão Bartolomeu, também muito proficiente na arte da navegação, foi por eles homenageado com o título de Prefeito da Ilha Española, que em linguagem coloquial se diz *Adelantado*. Para deixar claro o que quero dizer, empregarei, daqui em diante, essas palavras usuais de *Almirante* e *Adelantado*, bem como os termos que agora são comumente usados na navegação” (D'Anghiera 107).

4 D'Anghiera refere-se ao irmão de Anacaona como “Beuchios Anacauchoa”.

5 Tradução própria, no original disse: “the cacique's face expressed joy on hearing these words, and with a satisfied air he agreed to give what he was asked, and in whatever quantities they desired”.

Ao longo das *Cartas de relación* escritas por Hernán Cortés (1485-1547), algumas poucas menções são feitas à figura de Anacaona. No seguinte excerto, a autóctone é descrita como a “reina viuda de Haiti” (rainha viúva do Haiti):

“Não vim aqui para cultivar a terra como um camponês”, respondeu Cortés, “mas para procurar ouro”. No entanto, Cortés aceitou do mesmo Ovando, logo depois, uma divisão dos índios em Daiguao, e o escritório da recém-fundada cidade de Azua, tornando-se imediatamente credor de maiores doações por seus serviços na guerra que Diego Velázquez liderava contra Anacaona, rainha viúva do Haiti.<sup>6</sup> (Cortés 11)

Assim como Cortés, Cristóvão Colombo faz irrisórias menções à figura de Anacaona em seu *Diário* e em suas *Cartas*, o que demonstra como essa personagem histórica foi representada como uma figura subalterna no discurso hegemônico historiográfico sobre o processo de colonização da América.

A partir da análise desses registros, constatamos que Anacaona foi uma figura feminina única, símbolo de resistência da época, que lutou para defender seu povo ao ver sua tribo massacrada pelos colonizadores europeus. Por isso, por eles, aos seus vinte e sete anos, foi enforcada. As referências à autóctone nesses registros oficiais, no entanto, são irrisórias, ainda que sua participação na história da América tenha sido muito significativa ao liderar os primeiros fortes embates dos nativos frente aos colonizadores.

Na literatura, as ficcionalizações de Anacaona criam um espaço de enunciação à voz dessa personagem resiliente da nossa história, antes subjugada ou apagada pelo discurso historiográfico hegemônico. Tal fato aproxima essas narrativas híbridas aos preceitos da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação propostos por Fleck, uma vez que apresentam uma releitura crítica do passado, buscando a construção da verossimilhança, a partir de um foco centralizado e marginalizado, que privilegia visões periféricas como as da nativa Anacaona frente aos eventos da colonização europeia no Caribe.

---

6 Tradução própria, no original disse: “Yo no vine aquí para cultivar la tierra como un labriego, le contestó Cortés, ‘sino para buscar oro’. Esto sin embargo, Cortés aceptó poco después del mismo Ovando un repartimiento de indios en Daiguao, y la escribanía de la recién-fundada villa de Azua, haciéndose muy pronto acreedor á mayores mercedes por sus servicios en la guerra que contra Anacaona, reina viuda de Haití dirigía á la sazón Diego Velazquez”.

Diferentemente dos novos romances históricos latino-americanos e das metaficcões historiográficas, os romances históricos crítico/mediadores não objetivam a desconstrução da imagem dos grandes heróis consagrados pelo discurso historiográfico, mas, sim, voltam-se ao propósito de evidenciar perspectivas “vistas de baixo”, com base nos pressupostos expostos por Sharpe.

A obra de Torres que recria o passado de Anacaona apresenta linearidade cronológica dos eventos históricos ressignificados na diegese. O relato começa com o nascimento de Anacaona, em Léogâne, uma cidade do Haiti, na ilha de Quisqueya ou Kiskeya, que hoje é um município na República Dominicana. As ações narradas apresentam a sucessão de acontecimentos que levaram Anacaona ao comando de sua tribo, após a morte de seu irmão, seguida da chegada dos espanhóis à América, comandados por Colombo, até a armadilha de Ovando<sup>7</sup> para assassinar Anacaona e toda sua tribo.

Os nomes reais utilizados para as localidades e as personagens como Anacaona, Cristóvão Colombo e Nicolás de Ovando são exemplos de algumas das estratégias utilizadas na construção da verossimilhança e na fusão entre história e ficção na obra que, além dos aspectos conhecidos pelas crônicas e registros históricos, evidencia muitos outros aspectos não mencionados nessas escritas oficializadas.

O narrador da obra é extradieético e a narrativa é linear. Por se tratar de uma obra infantojuvenil, conforme se espera, a linguagem utilizada é simples, fluída e coloquial. Podemos dizer que a ficcionalização do evento histórico recriado na obra apresenta uma releitura crítica verossímil do passado, uma vez que, consoante a Fleck, intenta a construção da verossimilhança a partir de uma perspectiva periférica, ou seja, ancorada em personagens anteriormente subjugados ou ocultados pelo discurso historiográfico. Segundo Fleck, uma das características inerentes aos romances históricos críticos é a de “realizar uma leitura da história *a posteriori*, guiada por um sentimento revisionista e questionador” (276).

Ao descrever os nomes reais de localidades como Léogâne, no Haiti, com base em dados históricos que embasam os registros existentes sobre a história da personagem, a autora estabelece o tom de verossimilhança,

---

7 Nicolás de Ovando era o governador da ilha, designado pela coroa espanhola para comandar a região e suprimir as supostas revoltas dos nativos que não se submetiam às exigências dos colonizadores. Uma dessas tribos dizimada a comando de Ovando foi a tribo taína chefiada por Anacaona.

buscando um pacto com o leitor desde o primeiro enunciado, ao sinalizar uma narrativa não apenas ficcional, mas que se hibridiza com a história para constituir sua diegese — com base em Fleck.

A diegese descreve o nascimento de Anacaona apontando um ano exato (1474) e explicando o significado do vocábulo “Anacaona”, que significa “Golden Flower ou Flor de Oro” (Flor de ouro) na língua taína. Por meio do seguinte excerto, os nomes de outros personagens históricos taínos são apresentados:

Com o passar dos anos, as três crianças se tornaram adultos. O irmão mais velho se tornou o governante do lado da ilha Quisqueya chamado Jaragua; Anacaona se casou com um homem chamado Caonabo que era cacique, ou chefe, de outra parte da ilha, chamada Manágua.<sup>8</sup> (Torres s. p.)

Mais uma vez, podemos verificar, com base nos registros históricos como os de Hernán Cortés, Cristóvão Colombo, Las Casas e D'Anghiera, a representação ficcional de personagens provenientes da historiografia, a partir da escolha de utilizar, em sua obra, os nomes reais de figuras e localidades históricas, caracterizando-a, assim, como uma obra híbrida de história e ficção.

A narrativa continua com a descrição da personagem Anacaona e relata que ela assumiu o poder de Jaragua<sup>9</sup> após a morte de seu irmão (o qual não é nomeado). A chegada de Cristóvão Colombo à ilha é integrada aos fatos históricos arrolados na diegese. O narrador revela que, apesar das tentativas de Anacaona em estabelecer relações pacíficas com os espanhóis, o novo comandante hispânico da ilha, Nicolás de Ovando, não confiava nos nativos.

Desse modo, a representação das personagens e acontecimentos históricos registrados nos escritos oficiais caracterizam as intertextualidades presentes na obra de Torres, como é o caso da personagem Nicolás de Ovando, nomeado nos registros históricos e presente no relato de Torres, onde também é mencionado como comandante do massacre da tribo de Anacaona.

---

8 Tradução própria, no original disse: “A medida que pasaban los años, los tres niños se convirtieron en adultos. El hermano mayor se convirtió en el jefe de la parte de Quisqueya llamada Jaragua y Anacaona se casó con un hombre llamado Caonabo, quien era el cacique, o jefe, de otra parte de la isla, la parte llamada Manágua”.

9 Alguns escritos históricos, como os de Las Casas e D'Anghiera, registram o nome desse reino como “Xaragua”.

O discurso ficcional enuncia que o chefe espanhol convidou os nativos para assistirem uma parada militar, ocasião na qual os prendeu em uma casa de madeira e os queimou vivos. Muitos nativos foram sacrificados nesse dia, conforme podemos ler no relato.

O novo comandante espanhol da ilha, Nicolás de Ovando, não confiava nos índios e tramou um plano contra eles. Convidou Anacaona e algumas pessoas de sua tribo para assistir a um desfile militar pacífico. Quando Anacaona e os outros chegaram, Ovando os levou para dentro de uma casa de madeira. Ele então colocou fogo na casa com eles lá dentro! Aqueles que conseguiram escapar foram violentamente atacados. Muitos nativos foram mortos naquele dia.<sup>10</sup> (Torres s. p.)

Com relação à cacica Anacaona, o narrador menciona:

Anacaona sobreviveu ao incêndio, mas foi feita prisioneira. Os espanhóis ofereceram a ela a opção de servir como concubina de um de seus comandantes em troca de sua vida, mas ela recusou. Ela era uma cacica! Por sua recusa, ela foi condenada à morte e enforcada.<sup>11</sup> (Torres s. p.)

Como podemos notar, esta obra híbrida infantojuvenil reelabora e ressignifica o discurso histórico ao apresentar a figura de Anacaona, a qual, apesar de ter sido visivelmente menosprezada pelo discurso historiográfico hegemônico europeu, representa uma das figuras femininas mais importantes como símbolo de resistência feminina nativa perante a colonização europeia na América para os latino-americanos.

Nas palavras da autora, sua principal intenção ao escrever essa obra foi fazer com que os leitores, em especial as meninas mais jovens, encontrem

---

10 Tradução própria, no original disse: “El nuevo gobernador español de la isla, Nicolás de Ovando, no confiaba en los nativos y tramó un plan en contra de ellos. Invitó a Anacaona y a alguna de su gente a presenciar un desfile militar pacífico. Una vez que Anacaona llegó, Ovando los puso en una casa de madera... ¡Y luego la casa fue encendiada con ellos adentro! Los que lograron escapar de la casa fueron atacados violentamente. Muchos indígenas murieron ese día”.

11 Tradução própria, no original disse: “Anacaona sobrevivió el incendio, pero la hicieron prisionera. Le dieron la opción de ser la concubina de un comandante español a cambio de su vida, pero ella se negó. ¡Ella era una cacique! Por su negativa, la sentenciaron a muerte y la ahorcaron”.

sua voz e sejam valentes como foi a cacica Anacaona. Torres também explica que escreveu seu livro tanto em inglês quanto em espanhol para enfatizar a importância de que as crianças valorizem a cultura hispano-latina (“13 Feria del Libro”).

A autora emprega uma linguagem simples, de uso cotidiano, o que se espera de uma obra voltada ao público mais jovem.

Podemos visualizar o estilo de linguagem utilizado pela voz enunciativa do discurso romanesco no trecho a seguir, que dispõe, ainda, de recursos metanarrativos, nos quais o narrador se dirige, diretamente, ao narratário, com a intenção de conscientizá-lo de que essa escrita, o romance em mãos, trata-se de uma construção discursiva. Esse é outro recurso que aproxima a obra às características do romance histórico de mediação, previamente apresentadas. Vejamos, pois, o fragmento destacado: “Sua história fala por todos, principalmente pelas mulheres, para que não deixem ninguém ter o controle de você. Para ser fiel a quem você é. Devemos sempre nos lembrar de Anacaona, a Rainha Flor de Ouro” (Torres s. p.).<sup>12</sup>

A criticidade da voz enunciativa do relato conclama à conscientização sobre o valor de cada ser humano, ao princípio de igualdade, à resistência frente à dominação e ao valor que devemos dar a nós mesmo como sujeitos de nossa história, particular e coletiva. Para isso, a autora vale-se do passado vivenciado pela personagem Anacaona, trazida à atualidade como exemplo de resistência, de bravura e coragem, de posicionamento crítico para todos, contudo, em especial, para as mulheres.

Há, ainda, na obra de Torres o emprego de algumas estratégias bakhtinianas de escrita — ao nível, claro, do público alvo e da concepção de mundo e de linguagem de uma autora infantojuvenil —, como paródias, que reconstróem personagens, cenários e acontecimentos registrados nos documentos oficiais sobre a colonização da América, e a polifonia, apresentando, entre outras, uma voz enunciativa autóctone ocultada pelos registros da historiografia com a qual passa a dividir o espaço de enunciação.

Essa voz, em oposição à exaltação dos conquistadores europeus perpetrada na escrita historiográfica, enaltece, por sua vez, a figura de Anacaona, ao representá-la como uma líder resiliente que enfrentou os colonizadores até

---

12 Tradução própria, no original disse: “Su historia dice a todos, y en especial a las mujeres, que no dejes que nadie tome control de ti y que seas fiel a quien eres. Siempre deberíamos recordar a Anacaona, la Reina Flor de Oro”.

o momento de sua morte. Tal posicionamento discursivo romanesco crítico e ideológico se configura como uma voz de embate com relação ao discurso majoritário da historiografia eurocentrista. Tal teor crítico e ideológico fica expresso quando a voz enunciadora do discurso romanesco declara: “Hoje, Anacaona é lembrada como uma líder corajosa e inteligente que manteve a paz e a prosperidade de seu povo, que morreu com honra por se recusar a ser algo menos do que ela era” (Torres s. p.).<sup>13</sup>

Por meio da análise de *Anacaona: The Golden Flower Queen. La Reina Flor de Oro*, verificamos ser possível e pertinente uma aproximação dessa narrativa da literatura infantojuvenil com os preceitos do romance histórico contemporâneo de mediação, pois a obra apresenta todas as características que demarcam essa modalidade de narrativa híbrida de ficção e história definida por Fleck em seus estudos sobre a trajetória do gênero romance histórico.

### ***Degradado em Santa Cruz: embarque você também nesta caravela***

O romance infantojuvenil brasileiro *Degradado em Santa Cruz*, de Sonia Sant’Anna, publicado em 2009, aborda a temática do “descobrimento” e da colonização do Brasil. A autora se vale da relação entre literatura e história para a tessitura de sua obra, amalgamando nela fatos reais e fictícios por meio da voz de sua principal personagem, que realmente existiu e é mencionada na *Carta de Achamento* (1500), de Pêro Vaz de Caminha.

O discurso editorial, posto após o término da diegese, aponta que, por falta de mais registros, muitas das ações relatadas são frutos da criação e imaginação da autora, pois

embora tomando por base fatos e personagens reais, este é um livro de ficção, já que poucos são os relatos existentes sobre a viagem que resultou no descobrimento do Brasil e a posterior expedição exploratória de Gonçalo Coelho e Américo Vespúcio. (Sant’Anna 105)

---

13 Tradução própria, no original disse: “Hoy en día, Anacaona es recordada como una líder fuerte e inteligente, que mantuvo la paz y la prosperidad de su pueblo. Ella murió por traición y por negarse a ser algo menos de lo que era”.

A diegese é exposta por um narrador autodiegético: Afonso Ribeiro, um português que, após ser injustamente acusado de assassinar um homem, tem sua pena de morte comutada para degredo na África ou na Índia e acaba sendo deixado no Brasil pela frota de Pedro Álvares Cabral. É por meio da perspectiva dessa personagem de extração histórica que temos, então, o relato de sua viagem junto à tripulação da Esquadra de Pedro Álvares Cabral, da chegada às terras mais tarde chamadas de Brasil, em 21 de abril de 1500, de seus primeiros contatos com os autóctones nesse local, do tempo em que aqui viveu como degredado e, por fim, seu retorno para Portugal.

Dos eventos acima mencionados, inseridos na tessitura da diegese, dois aspectos podem ser ressaltados: primeiro, de que se trata de uma proposta de ressignificação histórica (com personagens de extração histórica) pelas vias da ficção, por meio de um relato de viagem que, inevitavelmente, confronta-se com o discurso oficial sobre o “descobrimento” das terras além do Atlântico, anexadas à coroa portuguesa; segundo, a presença de uma perspectiva que evidencia a “história vista de baixo” (Sharpe 46), problematizada pela apresentação de uma personagem marginalizada, excêntrica: um degredado português.

Já nas primeiras linhas do romance, deparamo-nos com algumas das características que aproximam essa obra à modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação e, entre elas, destacamos a possibilidade de “uma releitura crítica verossímil do passado” (Fleck 109).

O narrador-protagonista informa ao leitor sobre a aquisição de um livro que, além de exageros em seu entrecho, não o cita em nenhum momento, e ele, então, decide contar a sua “verdadeira” e “marginalizada” história. A autora, usando como recurso a ironia, assim como elementos da carnavalização, apresenta, no início do texto, elementos de metaficção como estratégia para apoderar-se e parodiar criticamente o discurso do outro, sempre com uma linguagem coloquial e com atenção à linearidade da narrativa. Tais elementos oferecem-nos a possibilidade de “ouvir” outra versão da mesma história, a partir de vozes outras e a questionar o discurso imposto por uma classe considerada superior, elitista. Vejamos:

Livros são para os ricos, um homem simples como eu dificilmente pode comprá-los. Entretanto, como o assunto me diz respeito, tratei de adquirir a obra que faz sucesso por toda a Europa, intitulada *Mundus Novus*, que



alega reproduzir uma carta escrita por Américo Vespúcio a seu amigo e patrocinador florentino Lourenço de Médici, narrando uma expedição à Terra de Santa Cruz. Além dos exageros da obra, na qual Vespúcio desempenha o papel principal, omitindo-se o nome de Gonçalo Coelho, comandante da frota, os editores e tradutores, para agradar ao público e vender cada vez mais livros, foram lhe acrescentando novos fatos e maravilhas, e são tantas as versões publicadas que já não se sabe ao certo o que foi ou não escrito pelo próprio Vespúcio. (Sant'Anna 6)

Nesse trecho, podemos notar, ainda, a peculiaridade da linguagem amena e fluida numa escrita que pode ser facilmente compreendida por leitores ainda em formação. A voz enunciativa explicita a crítica a uma visão de mundo eurocêntrica e hegemônica, pela citação da suposta obra de Vespúcio, assim como o desvelamento das diferenças de classes (os ricos e o homem simples) e, finalmente, a evidência ao indivíduo marginalizado que, na ficção, dota-se de voz para narrar a sua versão dos fatos.

Ressaltamos, uma vez mais, que a voz enunciativa do romance se trata do degredado Afonso Ribeiro que relata, em voz autodiegética, as suas aventuras na colônia portuguesa na América, cujo relato é direcionado a um público infantojuvenil que, ao mesmo tempo em que “participa” dessas aventuras, é instigado a refletir criticamente sobre a história oficializada no processo do “descobrimento” do Brasil pelas vias ficcionais da ressignificação do passado pela literatura.

No segundo capítulo, intitulado “início das minhas desditas”, observamos aspectos que Fleck nomeia como “foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico” (110), em que a personagem principal, nesse caso Afonso Ribeiro, narra o início de sua história e como ocorre sua passagem de criado a um condenado à forca e, por fim, ao degredo em terras longínquas e até então desconhecidas por ele.

Meu nome é Afonso Ribeiro, e sou português. Durante bom tempo trabalhei como criado do fidalgo João de Telo, o que não é um mau emprego para um homem do povo. Mas fui injustamente acusado de assassinar um homem. De nada adiantou jurar que não fora eu o autor do crime. O julgamento foi rápido e, como só Elena, minha noiva, acreditava em minha inocência, os juízes condenaram-me a açoites e à morte. Certo dia, um meirinho trouxe a

notícia de que minha pena, assim como a de dezenove companheiros, havia sido comutada para degredo na África ou na Índia. Seguiríamos na frota que o almirante Pedro Álvares Cabral aprestava para ir a Sofala e Calicute. (Sant'Anna 8)

Ao longo da diegese, encontramos vários excertos que configuram e evidenciam as perspectivas marginalizadas pelos relatos oficializados, neste caso, as de um degredado, privilegiando-as. Tal feito proporciona ao leitor, por meio do discurso autodiegético do narrador e pela subjetivação do material histórico inserido na diegese, a aproximação com o passado ressignificado pela ficção, abordado sob diferentes pontos de vistas. Isso possibilita ao jovem leitor reler e ressignificar tais acontecimentos bem conhecidos que levaram ao “descobrimento” do Brasil, expostos, na ficção, por novos olhares e por diferentes ângulos de exposição dos eventos.

Trata-se de outra perspectivação dos fatos, o que tira dos primeiros — avalizados pelo poder — o caráter imutável de “verdade” universal. O degredo, nesse caso, torna-se argumento de legitimação do discurso de um indivíduo periférico, que, dada sua condição, desmascara a visão do colonizador frente aos habitantes colonizados, como se nota no trecho abaixo:

Muitos portugueses, entretanto, têm alma de marujo e são atraídos pela aventura e pelo desejo de conhecer terras exóticas, sempre na esperança de fazer fortuna no comércio das especiarias. Mas a um degredado até essa esperança é negada, pois seu destino é ser abandonado em alguma praia ou ilha remota, e ali relacionar-se com os habitantes locais – se não for morto por eles. Eu havia escapado à forca, seria esse um sinal de que Deus pretendia poupar minha vida? Ou minha sentença de morte fora apenas adiada? (Sant'Anna 8-9)

É possível notarmos no discurso ficcional que a personagem habita o entre-lugar (consoante a Santiago): um europeu condenado, primeiramente à forca, mas que pode ser útil ao poder, ao, em seguida, ser obrigado a viver entre autóctones de uma terra ainda desconhecida em seus hábitos e costumes. Constrói-se, assim, no romance infantojuvenil, um discurso que se assemelha ao que nas palavras de Silviano Santiago, revela o entre-lugar do discurso latino-americano, realizado “entre o sacrifício e o jogo, entre

a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão” (Santiago 26).

A narrativa se apresenta linear e busca seguir cronologicamente a ordem dos eventos ao longo de toda diegese. O leitor, ao se fixar nessa sequência lógica de ações, tem assegurada sua compreensão dos fatos narrados sem maior dificuldade ou necessidade de grandes digressões. Somando-se ao trânsito entre ficção e história, tais aspectos confirmam a aproximação da obra com as narrativas da modalidade mais atual do romance histórico contemporâneo de mediação.

A obra se constitui numa sequência linear que apresenta o início, o meio e o fim das ações do protagonista, contando entre ela os acontecimentos desde 1500, que seguem, de forma linear, pelos próximos vinte meses em que a personagem viverá como degredado na terra de Santa Cruz, conforme podemos verificar no trecho destacado à continuação:

Acenei e corri até eles e, nem eu mesmo sei por que, a primeira frase a brotar dos meus lábios foi:

— Em que ano estamos, pelo amor de Deus.

Em resposta, ouvi, em bom português que soou como música a meus ouvidos:

— Este é o ano de 1501, e entramos há poucos dias no mês de dezembro.

Desatei a chorar. Então fazia vinte meses que vivíamos ali! (Sant’Anna 69)

A linguagem empregada na construção do relato, como notamos no trecho acima, constitui-se de coloquialidade e simplicidade e, pela exposição de datas, ressalta a aproximação com os eventos retratados pelo discurso oficial, sem se entregar a digressões ou complexidades características do novo romance histórico latino-americano. A obra infantojuvenil em destaque não se apresenta de forma estruturalmente complexa, e os leitores podem compreender, sem grandes esforços, o uso das frases curtas e diretas, voltadas à linguagem de domínio comum e de fácil apreensão: “Choviam perguntas sobre nossa vida entre os selvagens, às quais eu apenas respondia: — Depois, depois. Quando estivermos a bordo contaremos tudo” (Sant’Anna 70).

A obra apresenta, também, intertextualidades e o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas como a polifonia e a dialogia, que surgem não

somente por meio do texto, mas, também, pelas ilustrações que apresenta. Vejamos um fragmento no qual isso se evidencia:

Disse a Cunhã-porang, que não apresentei como minha esposa – meu casamento com uma pagã que andava nua e comia carne humana era um assunto a ser tratado no momento apropriado –, que iria sozinho visitar meus parentes. Talvez passasse com eles a noite, mas voltaria no dia seguinte com presentes para ela e o menino. (Sant'Anna 70)

Nota-se, no trecho, que o narrador se utiliza da ironia para demarcar o encontro com o nativo e a conseqüente mistura de raças, ao destacar o casamento com uma pagã que comia carne humana e o que faria para apresentá-la aos parentes. Esse discurso revisita a dicotomia entre o que se dizia e o que se fazia na colonização da América, evidenciando, no discurso ficcional, a discrepância entre o discurso oficial de unidade e pureza, lema da colonização, e as ações de miscigenação empreendidas pelos brancos europeus nas terras colonizadas.

Além disso, a passagem denota o abismo entre duas culturas díspares, assim como as estratégias para retratar a cultura do nativo como irracional e violenta — o que não condiz com os desdobramentos genocidas perpetrados pelos europeus após o evento do “descobrimento” da América. Em outro momento do romance, como vemos na seqüência, a ideia de paganismo e canibalismo, aqui retratados em chave irônica, é desmistificada pelo narrador, ressaltando-se os rituais nos quais tais práticas são realizadas, assim como a cordialidade dos autóctones frente àqueles que, para eles, não representam perigo.

A utilização de recursos metanarrativos ocorre durante alguns momentos do relato da obra, mas, diferentemente das metaficcões historiográficas, elas não constituem um elemento global da narrativa. Esses recursos aparecem e permitem que o leitor se localize no espaço e no tempo da narrativa, como apoio e suporte à leitura, ajudando na construção de seu entendimento, mas sem prendê-lo ou privá-lo de sua própria compreensão e interpretação dos fatos narrados.

O relato ficcional dirigido aos jovens leitores também acrescenta ao seu conhecimento comum, transmitido nos livros escolares, novas informações sobre a seqüência das ações que levaram ao “descobrimento” do Brasil, em

1500, e que sucederam após a esquadra comandada por Cabral dirigir-se ao que se havia anunciado como sua rota oficial: a África:

Gonçalo Coelho prosseguiu:

— Foi então que entrou no porto a nau Anunciada, também da frota de Cabral, que se adiantara um pouco graças a ventos favoráveis. Por Gaspar da Gama, que estava a bordo, ficamos sabendo do que aconteceu ao que sobrou da esquadra. Depois de visitarem vários portos africanos, chegaram a Calicute, onde foram atacados por mercadores árabes. Pero Vaz de Caminha e vários outros morreram nesse ataque. (Sant'Anna 73)

Embora apresente eventos que são resgatados do discurso oficial, como a chegada da frota de Cabral ao Brasil, assim como os homens presentes na navegação e o escrivão Caminha, o narrador faz questão de destacar, durante toda a diegese, que apresenta uma visão periférica desses eventos, cuja finalidade é criar um espaço de enunciação à voz de indivíduos que, nos registros oficiais, são apagados e silenciados.

Na diegese, podemos ouvir a história contada por um português degredado, que conviveu com os nativos e que pode, então, narrá-la por meio de suas vivências e experiências reais e não, como antes, imaginadas. Nesse sentido, a obra também desmistifica a questão da antropofagia e do canibalismo dos autóctones, pois Afonso Ribeiro, assim descreve tal costume:

Chegou nossa vez de narrar tudo o que havíamos visto e vivido, e foi juntando gente à nossa volta, todos ávidos por nos ouvir. Antes de qualquer coisa, indagaram se eram canibais os nativos entre os quais vivíamos.

— Aqui onde meu amigo e eu vivemos, visitantes são bem recebidos — respondi. — Entretanto, também se come carne humana, mas só a de inimigos mortos em guerra. Quem os tratar amistosamente será retribuído na mesma moeda. (Sant'Anna 74)

Ao final da obra, encontramos, então, um português degredado, que, após conviver com os nativos e com eles habitar por cerca de dois anos, é resgatado, trazido de volta à sua terra natal e tem sua pena perdoada. Porém, há nele muito mais do que o ex-criado português acusado injustamente de assassinato. É a partir daí que um leitor mais atento, por meio da literatura,

pode ressignificar a história oficializada que nos é, normal e cotidianamente, renarrativizada.

Assim, por meio da análise da obra *Degredado em Santa Cruz*, verificamos ser possível sua classificação como um romance histórico contemporâneo de mediação, pois a obra apresenta todas as características que demarcam essa modalidade de narrativa híbrida de ficção e história definida por Fleck em seus estudos sobre o romance histórico.

### **Comentários finais**

Por meio da análise das narrativas híbridas da literatura infantojuvenil *Anacaona: The Golden Flower Queen. La Reina Flor de Oro*, de Viviana S. Torres, e *Degredado em Santa Cruz*, de Sonia Sant'Anna, constatamos como possível e pertinente a aproximação dessas obras com os pressupostos teóricos sobre o romance histórico contemporâneo de mediação, propostos por Fleck. Conforme demonstrado, essas duas obras apresentam as características que definem essa mais atual modalidade do gênero híbrido de história e ficção: o romance histórico contemporâneo de mediação.

Durante muito tempo, o discurso historiográfico hegemônico tentou estabelecer como “verdade” formações discursivas que acabaram por subjugar ou até mesmo silenciar alguns sujeitos da história, o que reforça a importância de estudos no âmbito das narrativas híbridas de história e ficção no sentido de descolonização da América Latina no imaginário coletivo, não apenas hispano-americano, mas mundial. Fazer isso no âmbito das escritas infantojuvenis é investir em um futuro menos alienado e mais consciente para nossos jovens leitores.

A leitura e análise das obras classificadas na modalidade de romance histórico contemporâneo de mediação vêm fortalecer e corroborar com tal perspectiva, haja vista que podem não apenas proporcionar ao jovem leitor um momento prazeroso na leitura e releitura da história, mas, também — e principalmente, — instigar à ressignificação de sua própria história sob novos olhares, já menos estigmatizados, para efetuar uma possível descolonização intelectual ainda necessária em vários âmbitos das sociedades latino-americanas.

## Referências

- “13 Feria del Libro Hispana/Latina en Nueva York: Viviana S. Torres ‘Anacaona’ (10-11-19)”. *YouTube*, carregado por LatinosenNewYork, 13 de outubro de 2019. Web. Acesso em 12 de outubro de 2020.
- Aínsa, Fernando. “La nueva novela histórica latino-americana”. *Plural*, v. 240, 1991, pp. 82-85.
- Burke, Peter, organizador. *A escrita da história: novas perspectivas*. Traduzido por Magda Lopes, São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- Coelho, Nely Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 5ª ed. São Paulo, Manole, 2010.
- Cortés, Hernán. *Cartas y relaciones de Hernán Cortés al Emperador Carlos V. 1519-1526*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2019. Web. 12 de julio de 2020.
- D’Anghiera, Pietro Martire. *De Orbo Novo: The Eight Decades of Peter Martyr D’Anghera* (volume 1). 1530. Traduzido por Francis Augustus MacNutt. Nova Iorque, 1912.
- Fleck, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Paraná, CRV, 2017.
- Gómara, Francisco López de. *Historia de la conquista de México*. Venezuela, Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007.
- Las Casas, Fray Bartolomé de. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2011.
- Le Goff, Jacques, Roger Chartier e Jacques Revel. *A nova história*. Traduzido por Eduardo Brandão. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- Luft, Gabriela. “A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências”. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 36, 2010, pp. 111-130.
- Sant’Anna, Sonia. *Degredado em Santa Cruz*. São Paulo, FTD, 2009.
- Santiago, Silviano. “O entre-lugar do discurso latino-americano”. *Uma literatura nos trópicos*. Rio de Janeiro, Rocco, 2000, pp. 9-26.
- Sharpe, Jim. “A história vista de baixo”. *A escrita da história: novas perspectivas*. Traduzido por Magda Lopes. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, pp. 39-62.

Torres, Viviane. *Anacaona: The Golden Flower Queen. La Reina Flor de Oro*.

New York, Cayena Press, 2019.

Varela, Consuelo. *Cristóbal Colón: textos y documentos completos*. Madrid,

Alianza Universidad, 1997.

### **Sobre os autores**

Gilmei Francisco Fleck é pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução pela Uvigo/Vigo-Espanha; Doutor em Letras pela Unesp/Assis-SP. Líder do Grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção — vias para a descolonização”.

Michele de Fátima Sant'Ana é mestre em Letras pelo Profletras-Unioeste/Cascavel-PR, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste/Cascavel-PR. Integrante do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América Latina: leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção — vias para a descolonização”, liderado pelo Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck.

Tatiane Cristina Becher é mestre e doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná —Unioeste/Cascavel-PR. Colaboradora do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção — vias para a descolonização”, liderado pelo Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck.



# Literatura infantil: diálogos com as migrações contemporâneas

**Caroline Couto**

*Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil*

ccouto@mx2.unisc.br

**Betina Hillesheim**

*Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil*

betinahillesheim@gmail.com

Neste trabalho aborda-se a literatura infantil como um campo de produção cujos efeitos estéticos e políticos multiplicam os modos de existência possíveis, o que exige uma postura ética de interrogar o mundo. A pesquisa sobre a literatura infantil, atenta aos fenômenos contemporâneos, torna-se relevante ao considerar os processos de acolhida daqueles que migram, portanto, da alteridade. Considerando tais pressupostos, o artigo analisa as relações entre a literatura infantil e as grandes ondas de migração contemporâneas, a partir de obras de autores latino-americanos. Discute-se, assim, que entre a literatura infantil e as travessias de mares e desertos, inscrevem-se linhas de infâncias-migrantes, duas pontas de começos que apontam para os efeitos estéticos, éticos e políticos da literatura.

*Palavras-chave:* América Latina; fenômenos contemporâneos; infâncias; literatura infantil; migrações.

Cómo citar este artículo (MLA): Couto, Caroline, y Betina Hillesheim. "Literatura infantil: diálogos com as migrações contemporâneas". *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 23, núm. 2, 2021, págs. 217-244.

Artículo original. Recibido: 29/11/20; aceptado: 16/03/21. Publicado en línea: 01/07/21.



### **Literatura infantil: diálogos con las migraciones contemporáneas**

En este trabajo, se aborda la literatura infantil como campo de producción cuyos efectos estéticos y políticos multiplican los modos de existencia posibles, lo que convoca a una postura ética de indagar el mundo. La investigación sobre la literatura infantil atenta a los fenómenos contemporáneos, se vuelve relevante al considerar los procesos de acogida de los que migran, por lo tanto, desde la alteridad. Al considerar tales supuestos, el artículo analiza las relaciones entre la literatura infantil y las grandes olas de migración contemporáneas, a partir de obras de autores latinoamericanos. Se argumenta así que, entre la literatura infantil y las travesías por los mares y desiertos, se inscriben líneas de infancias migrantes, dos puntos de comienzos que apuntan a los efectos estéticos, éticos y políticos de la literatura.

*Palabras clave:* América Latina; fenómenos contemporáneos; infancias; literatura infantil; migraciones.

### **Children's Literature: Conversations with Contemporary Migrations**

This paper approaches children's literature as a field of production whose aesthetic and political effects multiplies the possible modes of existence, calling us to an ethical disposition to interrogate the world. The research about children's literature, mindful of contemporary phenomena, gains relevance when considering the welcoming processes of those who migrate, therefore, of alterity. Considering these premises, the article analyses the relations between children's literature and the great waves of contemporary migration, leaning on the works of Latin American authors. Thus, it argues that, between children's literature and the journey through seas and deserts, lines of migrant childhoods are embedded as two points of beginnings that signals the aesthetic, ethical, and political effects of literature.

*Keywords:* Latin America; contemporary phenomena; childhoods; children's literature; migration.

– Não é possível em termos racionais, claro que não – disse o velho, sorrindo com o sorriso bondoso e a calma que nunca abandonava. – Mas há muitas coisas neste mundo que fogem do controle da razão. Coisas estranhas, surpreendentes, incríveis, fantásticas. A vida também está cheia delas e são elas, justamente, que evitam que a nossa existência seja monótona, uma rotina previsível.

Mario Vargas Llosa, *O barco das crianças*

## Para onde vamos<sup>1</sup>

**A**MENINA VIAJA COM O PAI e vai contando tudo o que vê pelo caminho. Viajar parece ser o destino: com um final que possa ser inventando por cada leitora e por cada leitor. Ela — a menina-personagem — revisita o movimento: as fronteiras e as passagens, os mares, os desertos, os trens, as possibilidades e os riscos, enfim, os longos trechos de um caminho. Vez ou outra pergunta: “Para onde estamos indo?” mas a resposta não vem, é preciso acompanhar o viajar (Buitrago, *Para onde vamos*). Assim é, também, com a introdução de um texto: a apresentação de um movimento do pensamento.

Desse modo, o presente artigo surge do encontro entre os estudos de literatura infantil e os estudos acerca das migrações contemporâneas, com a intenção de buscar compreender o que se produz entre esses dois campos, marcados pelos começos e pelas travessias que instauram. Trata-se de um convite para pensar a literatura infantil em seus campos de produção, em suas possibilidades e em seus diálogos com os fenômenos contemporâneos, como as grandes ondas migratórias deste início de século que vem impactando, também, a América Latina.

Para tanto, o artigo foi organizado da seguinte maneira: na seção “O céu como um mar de ponta-cabeça”, discorre-se sobre os processos de produção da literatura infantil, a partir das próprias concepções de literatura e de infância, apontando que a literatura quando adjetivada como infantil produz uma série de efeitos estéticos que permitem conhecer, mas, principalmente, interrogar o mundo, de modo que o céu possa, também, ser um mar de ponta-cabeça; em seguida, em “Poesia, mar e deserto”, aproximam-se as

1 Todos os subtítulos correspondem a trechos dos livros de literatura infantil analisados ao longo do artigo.

narrativas compostas por dados dos processos de migração contemporânea na América Latina e as narrativas compostas por livros de literatura infantil, de autores latino-americanos, acerca da temática das migrações; em “Pouco a pouco, começamos a nos sentir em casa”, a discussão se volta para os efeitos estéticos, éticos e políticos da literatura infantil em suas relações com fenômenos contemporâneos, como as grandes ondas de migrações internacionais atuais; finalmente, em “Mas é a praia que é a borda do mar ou o mar que é a borda da praia?”, delineiam-se as discussões finais a partir da proposta de que, entre a literatura infantil e as travessias de mares e desertos, inscrevem-se linhas de infâncias-migrantes, duas pontas de começo que convocam a uma postura ética de interrogar o mundo em sua alteridade, multiplicando os modos de existência possíveis e os processos de acolhida daqueles que chegam, crianças ou migrantes. Um exercício de aproximação com a própria tarefa da literatura: restaurar a infância do mundo (Deleuze, *O abecedário* 23).

Vamos, então, para as literaturas, para as infâncias e para os entrelaçamentos que elas compõem.

### **O céu como um mar de ponta-cabeça**

Parafraseando Espinosa, quando este coloca a questão “o que pode um corpo?” (Deleuze e Parnet), interroga-se aqui: o que pode a literatura? A pergunta faz eco e desfia em outras: qual a sua função, a sua finalidade, o seu objetivo? E se for adjetivada do infantil? Pode? De quais afetos ela é capaz, compreendendo que o afeto é a variação contínua da potência de existir ou da força para agir, ora nos enfraquecendo, reduzindo nossa potência, ora tornando-nos mais fortes e fazendo-nos viver mais intensamente? Essas perguntas indicam a necessidade e a possibilidade de refletir sobre a literatura, em especial, a literatura infantil, a partir de uma perspectiva que aponta para as complexas relações entre a sua extensa tradição e a produção de mundos possíveis a partir de seus deslocamentos. A partir disto, cabe destacar que a literatura, nesta escrita, é tomada enquanto instrumento capaz de presentificar a sutileza dos momentos, ao escrever possibilidades outras de vida a partir dos encontros entre ficção e não ficção. Michel Foucault referencia a experiência literária como aquela que torna possível

notar o avesso da língua, entendendo que as palavras não representam as coisas, mas as criam:

Gostaria de falar de outra coisa, dessa estranha experiência literária que faz a linguagem rodopiar sobre si mesma e descobre, no avesso da nossa tapeçaria verbal familiar, uma lei surpreendente. Essa lei, acho que poderíamos formulá-la assim: a linguagem, não é verdade que ela se aplique às coisas para traduzi-las; as coisas é que são, pelo contrário, contidas e envolvidas na linguagem como um tesouro afogado e silencioso no tumulto do mar.

As palavras, seu encontro arbitrário, sua confusão, todas as suas transformações protoplasmáticas bastam por si só para fazer nascer todo um mundo ao mesmo tempo verdadeiro e fantástico, um mundo muito mais velho que nossa infância. (Foucault, *A grande estrangeira* 57)

Nesse sentido, compreende-se que as palavras não são naturais, elas forjam os objetos, as sensações e os sujeitos, desenhando arranjos possíveis de mundo e de vida:

todas as palavras são absolutamente arbitrárias, não há nenhuma necessidade de natureza para que se chame o sol de sol ou de erva o frescor da terra; e, no entanto, a linguagem ressoa em nós, em nossos corações e memórias, como alguma coisa de tão velho, de tão ligado a todas as coisas do mundo. (Foucault, *A grande estrangeira* 65)

Há, portanto, que se desnaturalizar a literatura, para assumi-la em sua complexidade e em seus efeitos que produzem mundos e existências, como o que pode inscrever em mares e desertos tanto passagens quanto fronteiras. Assim, a literatura se abre como modo de interrogar o mundo, e não apenas de conhecê-lo. Nessa perspectiva, não há um mundo a ser descoberto, mas um mundo a ser construído, produzido e inventado. A literatura se faz como instrumento que aproxima e mantém a diferença pela linguagem, enquanto organiza o mundo em narrativas, ao tempo em que faz vibrar os signos e os significados, podendo escrever, sempre, de outros modos. A literatura pode.

Certa vez, em uma entrevista, Gilles Deleuze disse que “a criação funciona assim, a literatura passa sobre desertos” (*O abecedário* 13). Naquela mesma oportunidade, pontuou que o que há de comum entre a filosofia e a literatura

é que ambas testemunham a vida, no limite de tudo o que é pensável e de daquilo que é suportável, não enquanto um caso privado de alguém, mas sempre nos agenciamentos que tornam a experiência, qualquer experiência, possível. Há, para o autor, uma distinção incontornável entre a linguística, que faz da língua um sistema de equilíbrio, e a literatura, que coloca este mesmo sistema em desequilíbrio a todo o tempo. Desse modo, só se pode compreender a literatura em feixes de efeitos, tratando-a enquanto um movimento de arte complexo e em potência.

Tomar a literatura como um modo possível para interrogar o mundo é uma escolha metodológica, que acompanha o movimento do campo da Teoria Literária, cujos pressupostos modificaram-se ao decorrer do século passado, indo do formalismo russo ao rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari. O rumo desse movimento, passando pelo domínio estruturalista, seguiu ao pós-estruturalismo, que transformou a concepção de sujeito:

foi apenas no pós-estruturalismo que se deu de fato a dissolução do conceito de autoria com repercussão sobre a própria ideia de sujeito, que passou a ser entendido como mero ponto de conexão dentro de uma complexa rede de significações. (Mattos 61)

Esta inversão torna possível que a linguagem, a autoria e a obra deixem ser vistas enquanto origens em si mesmas, passando a ser compreendidas em suas relações com o exterior. Desse modo, concebe-se que as narrativas não são compreensíveis por si só, enquanto carregam os discursos que sustentam as formas de vida que são possíveis em determinados tempos e determinados lugares.

Com a literatura infantil não é diferente. Aqui, cabem outras perguntas, que vêm, desta vez, emprestadas de Cecília Meirelles: “A Literatura Infantil faz parte dessa Literatura Geral?” “Existe uma Literatura Infantil?” “Como caracterizá-la?”. A resposta também vem emprestada da autora: “Evidentemente, tudo é uma Literatura só” (20). A resposta de Cecília Meirelles, publicada pela primeira vez ainda em 1951, estava ancorada em como ela, que foi escritora, jornalista, professora e pintora, considerada uma das mais importantes poetisas do Brasil, compreendia a ideia de fenômeno literário. Para a autora, a literatura poderia ser considerada para além da relação com as letras, na medida em que uma palavra, que tanto pode ser escrita, quanto pode ser

pronunciada, se vem como forma de expressão, designa o fenômeno literário — um fenômeno humano: “A Literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem a sua Literatura. Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias” (Meirelles 19). Tradição oral e tradição escrita, Literatura Infantil e Literatura Geral: ambas literaturas. O fenômeno literário aparece, aqui, como aquilo que faz reconhecer, agrupar e viver de múltiplas formas. Há aí uma aposta na invenção.

Invenção tal como as distinções entre as crianças e os adultos, que nem sempre foram afirmadas da forma como são compreendidas hoje. Isso significa inferir que a infância das crianças, enquanto uma etapa da vida que requer cuidados e investimentos especiais, é uma invenção moderna. Philippe Ariès mostra como o advento da constituição do modelo de família nuclear ligado aos primórdios do movimento burguês e a ascensão do capitalismo passou a estreitar as relações entre os adultos e as crianças, mais especificamente entre pais e filhos, a partir das ideias de afeição e investimento. Para chegar a tal conclusão, o autor se vale da análise de uma série de produções culturais, tais como representações gráficas em pinturas e escritas, nas quais foi possível notar que foi apenas entre os séculos XVII e XVIII que a criação de objetos específicos para as crianças começou a aparecer. Esse deslocamento marca, portanto, a emergência do sentimento de infância, tal como o conhecemos hoje: como uma etapa valorizada da vida, cujos investimentos definem o tipo de adulto que se desenvolverá.

Desse modo, a literatura adjetivada pelo infantil é, também, um projeto da modernidade, que assumiu um caráter pedagógico e prescritivo, incluindo a sedimentação dos valores burgueses e capitalistas em emergência no mesmo período em que a noção de infância começa a ganhar contornos da forma como a conhecemos hoje; assim, é possível localizar ao final do século XVII os primeiros livros produzidos para as crianças. Ainda conforme o estudo de Philippe Ariès, foi a partir desse período que as obras de arte passaram a representar as crianças com traços diferentes dos adultos, não apenas pelo tamanho, mas também por traços angelicais, reconhecidos como puros e inocentes. Foi, também, a primeira vez que uma obra retratou uma criança morta, talvez, pela primeira vez, constituindo-se como um marco importante do momento em que se passa a olhar para a criança como um ser com alma e, desse modo, digno de ser lembrado. Portanto, percebe-se:

a importância do século xvii na evolução dos temas da primeira infância. Foi no século xvii que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. [...] A descoberta da infância começou sem dúvida no século xiii, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos xv e xvi. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século xvi e durante o século xvii. (Ariès 65)

Compreende-se, então, que a noção de infância vem sendo historicamente construída: as crianças existiram em todos os períodos da história humana, mas o tratamento e a relação que se estabelece entre elas e as sociedades projetam o conceito de infância na modernidade, a partir de um conjunto de práticas discursivas, representações, prescrições e crenças que instituíram a infância enquanto uma categoria social específica. É esta construção social da infância que surge entre os séculos xvii e xviii. Entretanto, é importante destacar que em países que passaram pelo processo de colonização, ou que se afastam do centro europeu analisado por Ariès, esses registros têm diferenças. No caso do Brasil, por exemplo, a história social da infância está intrinsecamente relacionada às migrações, de modo que as formas pelas quais a infância era reconhecida pelos povos originários do sul da América, pouco puderam aparecer. Com o processo de povoamento, foram recrutadas pela coroa portuguesa as famílias com filhos pequenos e, ainda, pequenos órfãos e pequenos pobres que viajavam expostos a péssimas condições, submetidos a trabalhos desgastantes, punições e abusos. Apenas no final do século xix e com mais força durante o século xx, a ideia de infância enquanto uma etapa distinta e especial da vida, com necessidades e cuidados específicos, foi se constituindo no país, e foram postos em circulação discursos de proteção às crianças, através de legislações e políticas públicas voltadas ao público infantil (Bernartt).

O que parece comum é que, nesse processo, as palavras criança e infância, passaram a ser associadas como sinônimos, ambas designando um reduto da vida a ser preservado e governado, de modo a garantir uma ideia de futuro. Com isso, a infância — palavra cuja etimologia provém do termo em latim *infantia*: do verbo *fari, falar*, de seu particípio presente *fan*,



falante, e de sua negação *in*, indicando portanto, aquele que não fala (Pagni 100) — ganhou contornos de virtude, e, ao mesmo tempo, de incapacidade, na medida em que foi, também, associada a duas ausências: a ausência de razão e a ausência de fala.

Contudo, nessas mesmas ausências, a infância se faz plena de possibilidades: sem coisas prontas a se falar e com a chance de torcer a razão ao aprendê-la, a infância pode dizer outras coisas do mundo e, quem sabe, instaurar outras racionalidades. Pela negação que carrega, a infância pode se fazer potência de movimento, no sentido de inaugurar outros modos possíveis de se relacionar com o mundo. E é nesse deslocamento que a infância pode ganhar contornos de começo. Uma nova história, que não se encerra nas condições históricas em que é engendrada e, assim, constrói possibilidades outras para a infância: “como a humanidade outra do infantil, do outro infantil e do infantil como outro. Se a onto-teo-arqui-teleologia aferrolhou, neutralizou e finalmente anulou sua historicidade, trata-se de pensar uma outra forma de história, talvez em outro registro do político” (Corazza 359) para a infância.

Nessa perspectiva, não se trata de negar os aspectos pedagógicos que compõem, muitas vezes, os objetivos dos livros de literatura infantil. Cecília Meireles afirmou que há, pelo menos, três aspectos que indicam a função da literatura infantil em nossas sociedades: o moral, o instrutivo e o recreativo. Há, nesse sentido, uma função social da literatura infantil, que se volta para a questão de preparar os futuros cidadãos, garantir que as crianças aprendam as lógicas adultas e desenvolvam a razão. Mas quando adjetivada pelo infantil, a literatura também pode funcionar “a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não incapacidade” (Kohan 41). Uma possibilidade de fazer a função da literatura infantil funcionar, também, a partir de outras relações possíveis, pela invenção.

Sustenta-se, portanto, a tese de que há algo de diferente nesta literatura: a minoração pelo infantil (Hillesheim). Para a autora, a literatura infantil, quando pensada pelo viés da possibilidade de um uso “menor” — compreendendo o termo menor a partir da conceitualização de Gilles Deleuze e Félix Guattari, na qual a ideia de menor funciona, também, como potência — opera desterritorializações, abrindo passagens entre as narrativas que se pretendem homogêneas, para outras histórias-existências, para a criação de

outros possíveis. Deste modo, o que se passa entre a literatura e a pedagogia, no encontro com a infância, é o devir:

eis então uma literatura menor... Balbuciante... Uma literatura que busca costurar o estético e o pedagógico, sendo que neste movimento, constrói um *entre*. Uma literatura que busca uma aproximação com a fala infantil, repleta de indecisões, hiatos, novos usos para a língua.<sup>2</sup> (74)

Com efeito, a literatura infantil não precisa ficar restrita a um projeto utilitarista carregado com prescrições a respeito dos modos de ser e estar no mundo pelo viés de caráter moral, instrutivo e recreativo, justamente porque o transborda ao funcionar no *entre*: entre a literatura e o infantil, entre o pedagógico e o estético, entre os modos de ser e as possibilidades de se tornar outras coisas, entre a prescrição e a invenção. Assim, a literatura infantil pode fazer funcionar uma espécie de uso estrangeiro da língua, pode fazê-la gaguejar:

o E já não é nem mesmo uma conjunção ou uma relação particular, ele arrasta todas as relações; existem tantas relações quantos E, o E não só desequilibra todas as relações, ele desequilibra o ser, o verbo... etc. O E, ‘e..., e..., e...’ é exatamente a gagueira criadora, o uso estrangeiro da língua, em oposição a seu uso conforme e dominante. (Deleuze, *Conversações* 60)

Portanto, não cabe fazer uma distinção entre o que é e o que não é ocupação ou possibilidade da literatura infantil, ou um juízo de valor sobre o caráter pedagógico ou o campo estético que compõem as obras de literatura infantil. Não se trata

de interrogar se a literatura infantil é essencialmente pedagógica ou pode ser inscrita no campo da estética: na medida em que se constitui um E, este não tem mais a mesma natureza que os elementos que o compõem ou se quer suas relações. Literatura e infantil: algo que se faz entre os dois. (Hillesheim 74)

---

2 Griffos da autora.

E que, portanto, já não é nem um, nem o outro, enquanto coloca em desequilíbrio tanto a literatura, quanto o infantil e produz do encontro entre os dois a possibilidade de se tornarem outras coisas, ampliando, assim o mundo, possibilitando entre o mundo infantil e o mundo adulto, um mundo comum — sempre em vias de se (re)fazer.

A literatura infantil, quando pensada em seu uso “menor” pode produzir novos enunciados e outros caminhos de interpretação, operando por um deslocamento crítico que retira as obras para a infância de uma espécie de subliteratura e a coloca no campo das artes literárias. Para Júlia Parreira Zuza Andrade: “Mais do que entender os livros para crianças e jovens como produtores de novos significados, a literatura infanto-juvenil é capaz de sensibilizar e de oferecer aos seus leitores questionamentos ao vivenciar as experiências de outros” (12). Dessa forma, a literatura não se compromete com as verdades universais e as histórias únicas, configurando-se como um elemento indispensável ao pensamento ético, tendo como efeito a convocação a uma postura ética frente à acolhida daqueles que chegam. Se a literatura infantil tem a função de ensinar lógicas e modos de ser às crianças, ela pode, ainda nesta função, reconfigurar tais modos, por uma subversão das próprias noções de moral, instrução e recreação, que passariam de um acomodar para um acolher pela diferença. Em outras palavras, ainda que a literatura infantil obedeça ao código em que está situada, em que foi produzida, e que faz parte de um grande sistema de controle das crianças, portanto, dos sujeitos, ela compromete este mesmo código a todo o tempo, estremecendo os signos e os significados que a compõem e que são linguísticos e também sociais, econômicos, religiosos, etc.

Considerando estas premissas, a literatura infantil ultrapassa seu enquadramento para as crianças e pode se aproximar daquilo que Deleuze estabelece como uma das grandes tarefas da própria literatura: ir em direção à infância do mundo:

Na Literatura, de tanto forçar a linguagem até o limite, há um devir animal da própria linguagem e do escritor e também há um devir criança, mas que não é a infância dele. Ele se torna criança, mas não é a infância dele, nem de mais ninguém. É a infância do mundo. [...]. A tarefa do escritor não é vasculhar os arquivos familiares, não é se interessar por sua própria infância. Ninguém se interessa por isso. Ninguém digno de alguma coisa se interessa

por sua infância. A tarefa é outra: devir criança através do ato de escrever, ir em direção à infância do mundo e restaurar esta infância. Eis as tarefas da Literatura. (*O abecedário* 23)

Ou então, como assinalam Deleuze e Guattari (*O que é a filosofia?* 222), “trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto”, acrescentando novas variedades ao mundo, esperando por um povo que ainda não existe, um povo por vir. Nesse caso, a infância já não diz apenas das crianças: “infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo” (Kohan 246). Uma literatura infantil é aquela que se abre a experiência e ao mundo sem coisas prontas a serem ditas, de tal modo que há sempre o que aprender a falar. A infância deixa ser posta como uma fase provisória, um tempo a ser ultrapassado e superado por uma evolução, assim como deixa de se referir a determinadas idades e a um processo delimitado pelo tempo psicológico e biológico. A infância passa a ser encontrada naquilo que afeta pessoas, lugares, tempos e modos de ser, no que não pode ser assimilado e aprisionado pelos sistemas, na ausência da explicação e na aposta da criação. Uma infância que também é experiência e que não precisa ser abandonada para que a experiência possa se fazer, que se dão juntas e não como um ponto de partida (infância) e um ponto de chegada (experiência).

Assim, a literatura infantil resiste, como infante-experiente, abrindo brechas para assumir as descontinuidades, os deslocamentos, as narrativas menores que dão gagueira à língua. Uma literatura que assume a imagem da infância, enquanto figura dos começos e da alteridade. Nesses termos a infância “nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar” (Larrosa 186), é, sempre, um vir a ser, a fazer-se de modos outros, que questionem as verdades e contem histórias múltiplas; e, ainda,

nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. (186)

## Poesia, mar e deserto

Ao longo da última década, algumas produções de literatura infantil vêm abordando o tema das migrações. Em termos gerais, a migração é entendida como o processo de mudança de um lugar para outro lugar. Migrar é mudar, movimentar-se: seja entre cidades, entre estados ou entre países. Há muitas especificidades que determinam os processos migratórios, conforme as fronteiras atravessadas, os motivos para a saída e as intenções de escolha em relação aos países de destino. Tais especificidades são nomeadas de diferentes modos, por isso, em relação às pessoas que migram, mudam-se as nomenclaturas pelas quais são reconhecidas: há os migrantes internos, migrantes internacionais, migrantes econômicos, refugiados, apátridas, etc. (Organização das Nações Unidas, *Inventário de migrações*).

As migrações, em suas tantas variáveis, não são um fenômeno novo para a humanidade. Entretanto, nos últimos anos, as migrações internacionais, ou seja, aquelas nas quais se cruzam as fronteiras entre os diferentes Estados-nação, vêm ocupando as agendas e os grandes debates internacionais. Isso se deve ao expressivo número de pessoas que passaram a experienciar a condição de migrantes internacionais, especialmente de 2010 para cá. De acordo com a estimativa mais recente, em 2019, havia cerca de 272 milhões de migrantes internacionais em todo o mundo, um número equivalente a 3,5% da população mundial (Migration Data Portal). O amplo debate que envolve este número, cujo percentual ainda parece pequeno, está ligado ao fato de que há um expressivo aumento de migrantes internacionais, tanto em números absolutos, quando proporcionalmente, em um tempo que vem sendo considerado curto, o que significa que este aumento vem acontecendo mais rápido que o previsto e engendrando uma série de discussões internacionais, levando a compreensão de que se vive uma crise humanitária, no que tange às migrações internacionais. “Uma crise sem precedentes” de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU News).

Ainda em relação aos dados, em 2019, a Europa e a Ásia receberam cerca de oitenta e dois milhões e oitenta e quatro milhões de migrantes internacionais respectivamente, somando 61 % da população mundial total de migrantes internacionais. Em seguida, nesta escala, aparece a América do Norte, com quase cinquenta e nove milhões de migrantes internacionais, o equivalente a 22 % da população mundial de migrantes, depois a África, com

10 %, a América Latina e Caribe, com 4 %, e a Oceania, com 3 % (Migration Data Portal). Nota-se que a proporção de migrantes internacionais ainda parece relativamente pequena nos países latino americanos. Porém, a mesma Organização Internacional para as Migrações alerta que a América Latina está testemunhando uma intensa fase migratória, especialmente, desde o início da crise da Venezuela, em 2014, que fez com que cerca de quatro milhões de pessoas deixassem do país e procurassem os países fronteiriços para viver.

São esses processos recentes que vêm sendo considerados como migrações contemporâneas neste texto. Além disso, junto a este fenômeno as migrações infantis também vêm constituindo um processo significativo. Os dados a respeito das crianças migrantes são apenas prováveis, mas indicam que eles vêm atingindo grandes dimensões. Estima-se que, em 2019, havia trinta e sete vírgula nove milhões de migrantes com menos de vinte anos, o que equivale a 14 % de todos os migrantes no mundo. De acordo com Bhabha e Abel, a partir de uma análise de dados produzidos pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), no que se refere à migração infantil há, pelo menos, dois fatos inquestionáveis: que a escala das migrações infantis está aumentando e que os dados sobre ela estão incompletos. Destaca-se, ainda, que os dados são ainda mais escassos no que se refere às crianças pequenas.

Diante disto, algumas obras de literatura infantil produzidas durante este período das grandes ondas migratórias contemporâneas, chamadas muitas vezes por crise humanitária, abordam o tema. Para fins de análise, foram selecionados cinco títulos, a partir do critério de se tratarem de obras de autores latino americanos, são eles: *O barco das crianças*, de Mario Vargas Llosa, peruano, ilustrado por Zuzanna Celej, polonesa, traduzido e publicado no Brasil pela editora Alfaguara em 2016; *O cometa é um sol que não deu certo*, de Tadeu Sarmento, brasileiro, publicado em 2017 pela editora SM; *Diálogos de Samira: por dentro da guerra Síria*, de autoria de Marcia Camargos e Carla Caruso, brasileiras, publicado pela editora Moderna, em 2015; *Eloísa e os bichos* e *Para onde vamos*, ambos de autoria de Jairo Buitrago, colombiano, e ilustrados por Rafael Yockteng, peruano, traduzidos e publicados no Brasil pela editora Pulo do Gato em 2013 e 2016, respectivamente.

Em *O barco das crianças*, conhecemos Fonchito, um menino curioso que, da janela de casa observa um homem que toda manhã contempla sozinho o oceano. Certo dia, ele decide perguntar o que o homem olha e procura com

tanta insistência. Então, o homem, que ora é chamado, também, por moço, ora por “velhinho”, e que nunca se define como criança, adulto ou idoso, promete contar uma história a Fonchito. A cada manhã, quando, juntos, observam o oceano, um novo capítulo da história é narrado, enquanto Fonchito espera pelo ônibus da escola. A história conta de um barco cheio de crianças que, desde o século XII, veleja pelos mares do mundo. A narrativa faz referência ao episódio histórico conhecido como Cruzada das Crianças. Com isto, se compõe uma fábula que mistura história e ficção, ao mesmo tempo em que convoca a pensar nas crianças que, sem lugar, transformam uma viagem eterna e um barco em lar.

O moço, ou velhinho, observava o oceano a cada manhã na esperança de voltar a ver o barco das crianças, do qual ele tinha saltado em algum momento, para conhecer o mundo real. Acontece que do barco as crianças não eram vistas por mais ninguém, tornaram-se invisíveis e, certa vez, ele quis descer e ser visto. Conheceu muitos países, aprendeu muitas línguas, tornou-se visível e de carne e osso. Mas já há muitos anos, sonha em voltar a ser criança e retornar ao barco, para navegar entre os mares e se tornar invisível e alegre, junto aos seus companheiros. Quando a história acaba, o velhinho, ou moço, desaparece. Mas Fonchito não o esquece:

Passavam os dias e Fonchito não parava de pensar no velhinho. Às vezes, ficava muito tempo acordado em sua cama, lembrando as palavras que ele usou para descrever a nau: “Não é muito grande. Até pequena, em comparação com os grandes transatlânticos dos nossos dias. Mas muito bonita, com suas velas brancas desfraldadas e, na proa, uma grande figura feminina de madeira que parece ir abrindo as águas do mar para o barco”. Recordava, também, o que o velho lhe disse a respeito dos seus companheiros, as crianças cruzadas: “Você precisava ver com seus próprios olhos. São muito alegres e às vezes contam umas canções que chegam até a praia. Umas canções tão lindas que os peixes saem à superfície e os pássaros marinhos pousam nos mastros para ouvi-las, enlevados. Parecem muito felizes. Balançam os braços, acenam e são a impressão de estar muito contentes com a sua incansável peregrinação ao longo do tempo por todos os mares do planeta”. (Llosa 97-98)

Fonchito, desse modo, pensa e faz pensar nas crianças invisíveis, destinadas a migrar pelos mares do mundo, e no que há de potência<sup>3</sup> — triste e alegre — no seu movimento. Assim como Emanuel, em *O cometa é um sol que não deu certo*, que nos faz pensar na potência dos cometas: matérias que faziam parte dos sóis espalhadas por todo o Universo, que vagam e procuram um lugar no qual darão certo — como centenas de milhares de migrantes refugiados.

Emanuel é um menino que vive em um campo de refugiados em meio a um deserto. Ele nos apresenta esse campo como um lugar muito quente e muito difícil, no qual é comum que as pessoas estejam tristes, ou com fome, ou com medo, ou, ainda, com as três coisas ao mesmo tempo. Por isso, Emanuel entende que rir, de vez em quando, é importante, uma possibilidade de resistência, enquanto sonha com a chegada em outro país, um país de acolhida. Pois, dentro “do campo, as pessoas também esperam. Aguardam ansiosas as portas do mundo se abrirem para recebê-las” (Sarmiento 20).

Foi com a intenção de rir e colorir o deserto que Emanuel e sua família foram expulsos do campo. Um certo dia, Emanuel subiu a colina e chamou as outras crianças para juntos soltarem pipas. Acontece que os líderes do campo não gostaram nada da brincadeira, pois as pipas poderiam indicar onde o grupo estava escondido, tentando se proteger de uma guerra civil.<sup>4</sup> E quando souberam que a ideia fora de Emanuel, convocaram uma reunião e decidiram que o menino e toda a sua família deveriam ir embora do campo, pois entenderam que as ideias de Emanuel poderiam colocar em risco todas as pessoas no campo.

Antes de ir, entretanto, com a ajuda de um professor universitário, também refugiado, Emanuel aprendeu sobre os cometas e preparou para todas as pessoas do campo um grande espetáculo: mostrar um cometa que, naquele dia, passou logo acima deles. Emanuel, então, contou como os cometas se formam e que ali, no campo de refugiados, cada um e cada uma, criança ou adulto, também poderiam ser cometas. “Se pudéssemos ver a retina de cada um, veríamos o cometa gravado lá para sempre. Viajando” (Sarmiento 101). A despedida não foi fácil e a saída também não:

---

3 Ver Deleuze (*Espinosa*). O conceito de potência será retomado na seção final do artigo.

4 O livro faz referência à guerra civil em curso na Síria, desde o ano de 2011.



Ainda bem que os dias são grandes o suficiente para que neles também aconteçam coisas boas que ajudam as pessoas a suportar as ruínas.

Essa é a mensagem que Emanuel passou enquanto esteve no campo. Ensinou sem querer, ou sem perceber que ensinava, que os dias seguem, um depois do outro, porque a Terra continuará seu trabalho de dançar em torno do Sol e dias melhores virão, de um jeito ou de outro.

Choveu no dia em que ele e sua família deixaram o campo. Foi algo muito surpreendente, porque havia anos que não chovia no deserto. As pessoas ficaram surpresas e tão alegres que se abraçaram e agradeceram, algumas ne sabiam a quem, mas o fizeram assim mesmo, pois a felicidade não precisa de justificativas.

Já as crianças mergulhavam nas poças d'água e brincavam como se estivessem em um clube com piscina. Muitos aproveitaram para tomar banho, para colocar as bacias ao ar livre. Era como se o céu do deserto também chorasse a despedida daquele menino que sempre olhou para cima com bons olhos. (Sarmiento 103-104)

Eles conseguiram atravessar o deserto e o mar que davam acesso ao país vizinho e foram acolhidos em um abrigo para refugiados, no qual Emanuel sempre olha pela janela e imagina reencontrar os seus amigos e a Amal, uma menina que sempre fazia perguntas e por quem Emanuel nutria um sentimento diferente. Enquanto isso, Amal, ainda do campo, observa a mesma lua que Emanuel vê pela janela do abrigo, e lembra do menino que jurava que, quando fechava os olhos o sol, permanecia dentro deles.

Em *Diálogos de Samira: por dentro da guerra Síria*, acompanhamos a troca de *e-mails* entre Samira, uma menina brasileira, descendente de imigrantes árabes, e Karim, um menino sírio, refugiado no Líbano. A correspondência começa quando Samira estuda na escola a questão das guerras e descobre que, mesmo que se entenda que as duas grandes guerras mundiais tiveram um fim, uma série de conflitos armados ainda está em curso em diferentes regiões de todo o planeta e que, em função disso, muitas pessoas precisam sair de seus países, deixando tudo para trás. Ao contar para mãe de sua angústia quando soube dessas questões, a mãe de Samira, que conhecia a família de Karim, os colocou em contato: em um primeiro momento, as mãe de Samira traduzia seus *e-mails* do português para o árabe e a mãe de Karim traduzia os *e-mails* dele do árabe para o português, mas logo as crianças

passaram a usar o inglês e os dispositivos de tradução online como língua comum para trocarem correspondências que não precisassem da tradução dos pais, e escreveram cartas de papel, cartas de verdade, um para o outro.

A partir disto, Samira pôde conhecer muitas coisas a respeito da cultura árabe e muçumana, bem como conhecer as especificidades e as histórias terríveis da guerra civil em curso na Síria, fazendo questionamentos que a levaram, inclusive, a conhecer mais do Brasil: “sabe que uma amiga minha, Cris, pesquisou sobre a violência aqui no Brasil e fiquei impressionada com o número. Imagine, Karim, que morreram 50 mil pessoas assassinadas em 2012!! Parece até que temos uma guerra também” (Camargos e Caruso 103). Assim, Samira e Karim vão aprendendo, juntos, um sobre o outro e sobre o mundo.

Samira consegue repensar muitos pré-conceitos que tinha antes de conhecer o Karim — seus costumes, sua religião e seus gostos. Karim, do outro lado do mundo, consegue fazer o mesmo ao pensar o Brasil pelos olhos de Samira. E ao conversar sobre tudo: futebol, poesia, música, escolas, saudades dos amigos perdidos para a guerra, Samira e Karim construíram um mundo comum, com pontes que colocaram o Brasil, o Líbano e a Síria muito perto. A última troca de correspondências mostra isso:

Karim,

*Insha'Allah, seu amigo, Sayed, esteja bem e volte. Eu acredito que isso ainda vai acontecer. Eu fico aqui torcendo. Quero muito que a guerra acabe! E que um dia você possa voltar para a Síria.*

*Beijos!*

*Samira*

Três dias depois, quando ela menos esperava, o carteiro trouxe uma novidade. Samira correu para abrir o envelope e deparou-se com uma página de papel fininho, escrita à mão, que dizia o seguinte:

*Samira, finalmente consegui escrever uma carta para você. Uma carta de verdade. O parágrafo está em árabe, para que você consiga ver a minha caligrafia e a beleza do desenho das letras. A outra parte será em inglês, como a sua. Eu fiquei muito feliz, nunca havia recebido uma carta de um país tão distante como o Brasil, que espero, algum dia, no futuro, poder visitar. Eu rezo por isso, e rezo para voltar a Aleppo, assim que essa terrível guerra acabar. Tomara. Karim. (Camargos e Caruso 164-165)*

Assim, Samira e Karim estabelecem pela escrita, seja de *e-mails* ou cartas, uma ética da acolhida, que permite com que duas crianças, em lugares distantes, se preocupem com o mundo, com o que acontece nele e entendam que, independente da distância, a violência e a guerra, são questões coletivas, alteram as vidas em todos os cantos do planeta e podem ser pensadas enquanto uma experiência comum e compartilhada, ainda que com a distância de um oceano. Um jeito de ir aprendendo a viver, como o que criou a Eloísa, de *Eloísa e os bichos*.

Eloísa conta, em frases curtas e ilustrações narrativas, que não é daqui. Mas que chegou ainda bem pequena. Muitos bichos ocupavam a cidade, enquanto ela ia para a escola e o pai procurava trabalho. E entre os bichos, quem se sentia um bicho estranho era a própria Eloísa: a menos habilidosa, a mais baixinha e aquela que ficava sozinha entre os intervalos. Ela e o pai não conseguiam falar com mais ninguém e, às vezes, até se perdiam pelas ruas. Mas com o passar do tempo, passaram a conhecer as ruas e as formas de se comunicar naquele lugar, fizeram amigos e os dias na escola nova começaram a passar mais depressa.

Os “bichos” passaram todos a se parecer como a Eloísa, que foi fazendo amizades, aprendendo habilidades, e já nem se importava por ser a mais baixa da fila. As coisas mudaram, desta vez para melhor. Isso não significa que a Eloísa tenha esquecido do que ficou para trás, dos outros familiares ou dos outros amigos, mas que uma nova possibilidade de vida foi se construindo naquele novo lugar, como ela nos diz ao encerrar a história: “Eu sei que não nasci aqui...mas foi neste lugar que aprendi a viver” (Buitrago, *Eloísa e os bichos*).

Em *Para onde vamos* — a história que abre este artigo — uma menina viaja com o pai. No caminho, vai contando tudo o que vê: galinhas, vacas, pássaros e um coioote que acompanha a viagem. Ela já sabe contar até cem. A menina e o pai atravessam as páginas a pé, em botes e em cima dos trens. Às vezes, param por um tempo em algum lugar. A menina gosta das paradas, pois é quando pode fazer amigos e brincar com outras crianças. Numa das vezes, até ganhou dois coelhos do menino que conheceu.

Não se sabe para onde a menina e o pai vão, mas sabe-se que precisam ir. E, enquanto viajam, a menina vai fazendo da travessia o seu lar. Assim aprende a contar as estrelas — embora os soldados do caminho ela nem conte, pois parecem ser muito mais de cem:

— Para onde vamos agora? — eu volto a perguntar, mas ninguém me responde.

Algumas noites, quando não consigo dormir, começo a contar as estrelas. São milhares de estrelas, assim como as pessoas.

E conto a lua, que está sempre sozinha. Às vezes, também vejo soldados, mas esses eu já nem conto. Acho que são mais de cem.

E voltamos a viajar.

Mas agora, eu tenho dois coelhos brancos. (Buitrago, *Para onde vamos*)

### **Pouco a pouco, começamos a nos sentir em casa**

Umberto Eco sustenta que a função da literatura pode ser ampliada quando se eleva a mesma ao estatuto de arte — arte literária. Assim, uma obra pode ser compreendida como um objeto estético, o que torna possível que outras óticas e outras existências possam ser estabelecidas a partir da literatura, como uma forma de ampliação do próprio mundo. Desse modo, ao contrário de uma função estritamente utilitária, a função estética da literatura amplia os modos de dar sentido, de modo que pode ampliar os modos de ser e estar no mundo. De acordo com o autor, uma obra literária é sempre aberta, inacabada e indefinida. E, por isso, abre múltiplas possibilidades. Enquanto um objeto estético, a literatura, que também é arte, assume funções comunicativas que levam à fruição de inúmeras sensações estéticas: perda, conflito, desconstrução — a ansiedade, a tristeza, a dor e a alegria que causam Fonchito, o velhinho-moço, Emanuel, Samira, Karim, Eloísa e a menina que viaja com o pai:

Tem-se discutido, de fato, em estética, sobre a “definitude” e a “abertura” de uma obra de arte: e esses dois termos referem-se a uma situação frutiva que todos nós experimentamos e que frequentemente somos levados a definir: isto é, uma obra de arte é um objeto produzido por um autor que organiza uma seção de efeitos comunicativos de modo que cada possível fruidor possa recompreender (através do jogo de respostas a configuração de efeitos sentida como estímulo pela sensibilidade e pela inteligência) a mencionada obra, a forma originária imaginada pelo autor. Nesse sentido, o autor produz uma forma acabada em si, desejando que a forma em questão seja compreendida e fruída tal como a produziu; todavia, no ato de reação a

teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual. No fundo, a forma torna-se esteticamente válida na medida em que pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias. (Eco 40)

Com isto, engendra-se a possibilidade de tomar a literatura, mais especificamente, a literatura infantil enquanto um problema político. Assim, torna-se possível pensar uma política da narratividade, enquanto uma forma de expressão do que nos acontece, afeta e surpreende nas tramas das existências sempre conectadas. Assim, na literatura infantil há, também, uma aposta política e ética de tornar possíveis as existências. Para Deleuze a isto se chama estilo:

Às vezes basta um gesto ou uma palavra. São os estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito ou de outro. [...] Mas se há nisso uma ética, há também uma estética. O estilo, num grande escritor, é sempre também um estilo de vida, de nenhum modo algo pessoal, mas a invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência. (*Conversações* 126)

É assim que podemos criar e dar formas às coisas e aos sujeitos, dito de outro modo, é assim que inventamos o mundo.

Afirmar que a literatura infantil pode operar enquanto objeto estético não é, entretanto, fazer dela um dispositivo estilístico retórico, que a restringiria a função de entretenimento para as crianças. Como apontam Deleuze e Guattari:

as figuras estéticas (e o estilo que as cria) não têm nada a ver com a retórica. São sensações: perceptos e afetos, paisagens e rostos, visões e devires. [...] Estes universos não são nem virtuais, nem atuais, são possíveis, o possível como categoria estética (“possível, por favor, senão eu sufoco”), a existência do possível. (*O que é a filosofia?* 228-229)

Nessa perspectiva, não se escreve por memória, representando um suposto mundo, mas por fabulação, sendo que a fabulação sempre é a

criação de gigantes, na medida em que carrega a vida para além de qualquer percepção vivida.

Assim, trata-se de compreender a estética na literatura infantil, enquanto uma operação feita na e pela língua, que pode dizer, não dizer e dizer de modos outros, insurgindo-se entre as cisões dicotômicas de uma lógica binária, que funciona a partir de fronteiras, do que é e do que não é. Ao operar no entre (Hillesheim) a literatura infantil se posiciona nos intervalos, nas zonas de passagens e de contaminações, torcendo a língua até que ela possa dizer outras coisas. Torna-se, portanto, a cada instante, uma contingência: podendo ser e não ser e, ainda, ser de outros modos.

Pela estética, a literatura infantil pode ser uma língua do entre, inesperada e estrangeira, ainda que aconteça na língua de todo o dia, que marcam as nações e suas possibilidades de comunicação. Faz um uso estrangeiro da língua (Deleuze, *Conversações*), que pode se tornar um movimento contra-comunicativo, um movimento de resistência e um movimento de invenção, pela potência inesgotável da língua. Um efeito estético que convoca a um efeito ético: de chamada ao presente, aos fenômenos contemporâneos, à vida comum e compartilhada — mesmo entre as grandes distâncias geográficas e as grandes fronteiras, concretas e simbólicas. A arte literária permite viver a experiência do intervalo, da pausa e da espera, ao tempo em que constrói pontes: entre os tempos e os lugares.

Apenas o encontro com a alteridade permite alcançar uma dimensão ética da existência. Uma ética possível, que cria mundos e tem efeitos na formação dos próprios sujeitos. Desse modo, a ética passa pelo rigor: com os agenciamentos, com os singulares, os inesperados, os imprevistos e as invenções, a partir do compromisso com as forças que atravessam o campo, compondo e multiplicando sentidos. Ética, estética e política configuram a própria possibilidade de criação e recriação, de acolhida e de encontro com a diferença, com modos de ser que desafiam as regras e as configurações pré-estabelecidas. A arte é feita de trajetos e devires que constroem mapas extensivos e intensivos, a partir de trajetos que não são reais e de devires que não são imaginários (Deleuze, *Crítica e clínica*) — é esta união que promove algo de único que pertence à experiência da arte e que, aqui, estende-se à arte literária que compõe os livros de literatura infantil.

O caráter político da literatura infantil opera ao instaurar uma possibilidade de confronto entre as macropolíticas e as micropolíticas, ou seja,

entre as normas já instituídas e as práticas singulares de modos de viver. O vetor político tem como efeito a desestabilização de normas que encerram as existências em modos de ser definidos a priori, bem como tensiona práticas que reatualizam experiências dicotômicas, como a oposição binária *nós e eles* e as experiências homogeneizantes, que insistem em apagar diferenças, excluindo determinados corpos e determinadas narrativas. O caráter político é possível quando as práticas se tornam expressões de existências que ensejam criações para o viver. No que se refere à literatura infantil, aponta para a possibilidade de nos despedirmos da infância como uma etapa a ser superada, para que ela possa ser assumida como um exercício ético:

Momento da despedida e de luta. Quem sabe seja esse o momento da História da Infância para nos despedir de alguns espectros que constituíram nossa modernidade, e o advento de uma luminosidade e de um modo de enunciação que, finalmente, acabem por reconhecer na diversidade a singularidade de nossos infantis? Talvez, pela porção infantil de indivíduos modernos que ainda somos, possamos prosseguir a forma de luta contra aquilo que nos liga a nós mesmas/os e nos submete, deste modo, aos outros: lutas contra a sujeição, as formas de subjetivação e de submissão de nossa subjetividade. Desse modo, talvez possamos promover novos exercícios éticos de práticas de liberdade ao redor das formas pelas quais fomos subjetivadas/os como indivíduos infantis, e que nos foram impostas há tantos séculos. Nessas relações revividas — em que a consciência se torna modesta e o corpo é fruto do acaso e não de um continuum —, o infantil contemporâneo parece lutar com ar- mas da infância. (Corazza 359)

Nessa perspectiva, a literatura adjetivada do infantil, enquanto objeto estético e de chamada ética, pode operar, ainda, pela infância, como uma política. Uma política da ausência de coisas prontas a serem ditas, que assume a negação de *infans* e, com isto, a possibilidade de viver em um mundo sem fundamentos, sem lógicas universais e totalizantes, e, então, pode ressignificar as próprias coisas e os próprios sujeitos. Trata-se de assumir a literatura infantil, em seus efeitos estéticos, éticos e políticos — que, no caso das migrações internacionais contemporâneas, transforma os números, as crises e os riscos, também, em histórias. Garante, assim, a invenção de outras narrativas para estes movimentos, pela máxima de que, seja no banco

vendo o mar, no campo de refugiados, por e-mails ou cartas, entre os bichos que se tornam iguais, ou, ainda, viajando... “pouco a pouco, começamos a nos sentir em casa” (Buitrago, *Eloísa e os bichos*).

Uma política da infância,

é também uma aposta pela transformação, pela inquietude, pelo não conformismo, pela perspectiva de um vir a ser de outra maneira que não pode ser antecipado nem previsto. É a afirmação de uma política que se recusa a aceitar o que é, mas não postula um deve ser. (Kohan 250)

A infância da literatura infantil, surge, portanto, como uma possibilidade de assumir a fábula e a ficção, as verdades e as não verdades, as discontinuidades e as rupturas como condição. Um processo de obra aberta, a todo o tempo, como afirmava Umberto Eco ao escrever sobre a literatura: uma abertura ao imprevisto, ao que sequer sabemos que podemos, ao que sempre pode ser compreendido, lido, de outras formas.

### **Mas é a praia que é a borda do mar ou o mar que é a borda da praia?**

A partir das leituras de Baruch Espinosa, Gilles Deleuze define a noção de potência a partir da possibilidade de ação que determinados encontros instauram. Os encontros são, sempre entre corpos — de todas as ordens: humanos, inumanos, institucionais ou linguísticos — que, quando se chocam, produzem movimentos, na medida em que são afetados pelo encontro produzido. Os efeitos desse choque-encontro não podem ser pré determinados, mas eles sempre produzem potência de agir. Assim, o autor afirma que a alegria e a tristeza dão direções de potência aos encontros: um encontro alegre, aumenta a potência de agir, enquanto um encontro triste, é aquele que decompõe e diminui a potência de ação. De toda a forma, um encontro sempre se dá em potência: “quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente” (*Espinosa* 25).

A literatura infantil produzida nos últimos anos na América Latina mostra-se atenta aos fenômenos contemporâneos, produzindo encontros a partir de temáticas que movimentam o mundo, como as novas ondas de



migrações internacionais. Assim, a literatura infantil pode ser posicionada tanto entre as forças de controle, quanto — e talvez principalmente — entre as forças que escapam e resistem às formas tristes que diminuem a potência de agir. Em seus efeitos éticos, estéticos e políticos, a literatura infantil subverte as lógicas dominantes e naturalizadas e faz perguntar: como permitimos a invisibilidade das crianças migrantes? E dos campos de refugiados? E das guerras em curso neste momento? E daqueles que não conseguem chegar e não podem voltar? E, afinal, “é a praia que é a borda do mar ou o mar que é a borda da praia?” (Sarmiento 13).

Foucault (*A grande estrangeira*) ao pensar a questão das obras de literatura, define a escrita como a possibilidade de abertura a um espaço onde aquele que escreve desaparece a todo o tempo, na medida em que deixa de importar a identidade do autor, e importa a intensidade do que se escreve. Em uma obra, portanto, a escrita é intensiva, não tendo a intenção de esgotar a língua e dizer tudo. É assim que uma obra prescinde de individualidades identitárias, decompondo o indivíduo que, ao escrever através da expressão de singularidades, se aproxima da impessoalidade. Uma obra, portanto, faz notar a vida vivida, para além das vidas individuais.

Isso torna provável a ideia de que ficcionar um percurso que estremeça os arranjos pré-estabelecidos e opere em guerras e alianças. Um percurso aberto aos encontros inesperado, às interpretações outras e às histórias múltiplas, que permitam existências pautadas pelas diferenças — pela alteridade que é condição para a ética. Um percurso no qual “em meio a um tempo cindido e replicado em vários, um sujeito se liga às aventuras de um caminhar envolto em paisagens insólitas e escorregadias” (Farina, Barone, Fonseca e Moehlecker 301). Um percurso compartilhado que faz notar que a vida está para além das individualidades e que importa pensar nos processos de construção do mundo. Portanto, um percurso no qual os

passos o levam para os descaminhos da invenção, em sua potência de ousadia e entrega a absurdos instantes mínimos, cercados de vibração e desmanche. Um movimento intensivo sucumbe aos excessos do Fora e passa a desejar a estética de uma vida, em uma zona fronteira que conecta subjetivação e contorno inventado (302).

Dos encontros com o campo de produção e dos efeitos da literatura infantil, emerge uma transformação possível, um percurso possível e aberto: a migração, tal como a literatura, passa a operar pelo infantil que carrega — uma *migração* marcada pelo *infantil* que se faz presente na e com a literatura infantil. Assim, as obras e os personagens, podem funcionar como infâncias-migrantes: duas pontas de começos, que engendram experimentações da experiência migrante pela literatura e afirmam a diferença, o novo e o não determinado. Afinal, como dizia-se ainda no começo deste artigo: “há muitas coisas neste mundo que fogem do controle da razão. Coisas estranhas, surpreendentes, incríveis, fantásticas. A vida também está cheia delas e são elas, justamente, que evitam que a nossa existência seja monótona, uma rotina previsível” (Llosa 28). As infâncias-migrantes, cujas existências são possíveis na literatura infantil, assumem o seu lugar de recém-chegados e resistem, como se insistissem em restaurar a infância nas narrativas sobre as migrações. A infância do mundo — tarefa da literatura.

## Referências

- Andrade, Julia Parreira Zuza. “Mia Couto e Luandino Vieira: a ficção de fronteira nas obras para o público infantojuvenil”. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, 2014. Web. 15 de novembro de 2020.
- Ariès, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.
- Bernartt, Roseane Mendes. “A infância a partir de um olhar sócio-histórico”. *Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*, 2009, pp. 4225-4236. Web. 10 de novembro de 2020.
- Bhabha, Jacqueline e Guy Abel. “Los niños e la migración insegura”. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*, pp. 250-281, 2020. Web. 20 de novembro de 2020.
- Buitrago, Jairo. *Eloísa e os bichos*. São Paulo, Editora Pulo do Gato, 2013.
- . *Para onde vamos*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2016.
- Camargos, Marcia e Carla Caruso. *Diálogos de Samira: por dentro da guerra síria*. São Paulo, Editora Moderna, 2015.
- Corazza, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí, Editora Unijuí, 2000.
- Deleuze, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. Traduzido por Daniel Soares Lins e Fabien Pascal Lins, São Paulo, Escuta, 2002.

- . *Crítica e clínica*. Traduzido por Peter Pál Pelbart, São Paulo, Editora 34, 1997.
- . *O abecedário de Gilles Deleuze*. Produzido por Pierre-André Boutang, Sodaperaga Productions, 1994. Web. 12 de novembro de 2020.
- . *Conversações*. Traduzido por Peter Pál Pelbart, São Paulo, Editora 34, 1992.
- Deleuze, Gilles e Felix Guattari. *O que é a filosofia?* Traduzido por Bento Prado Jr. e Alberto Alonso, São Paulo, Editora 34, 1993.
- Deleuze, Gilles e Claire Parnet. *Diálogos*. Traduzido por Eloisa Araújo, São Paulo, Escuta, 1998.
- Eco, Umberto. *Obra Aberta. Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Traduzido por Giovanni Cutolo, São Paulo, Editora Perspectiva, 1968.
- Farina, Juliane Tagliari, Luciana Rodriguez Barone, Tania Mara Galli Fonseca e Vilene Moehlecker. “A construção social do presente: ética, estética e política”. *Psico*, vol. 41, n. 3, 2010, pp. 296-302. Web. 10 de novembro de 2020.
- Foucault, Michel. *A grande estrangeira. Sobre literatura*. Traduzido por Fernando Scheibe, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.
- Hillesheim, Betina. *Entre a literatura e o infantil: uma infância*. Porto Alegre, Abrapso Sul, 2008.
- Kohan, Walter. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.
- Larrosa, Jorge. “Experiencia y alteridade em educación”. *Experiencia y alteridade em educación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2009.
- Llosa, Mario Vargas. *O barco das crianças*. Traduzido por Paulina Wacht e Ari Roitman, Rio de Janeiro, Alfaguara, 2016.
- Mattos, Cristine Fickelscherer. “O caminho pós-estruturalista do sujeito em romances de Tomás Eloy Martínez”. *Afluentes*, vol. 2, n. 6, 2017, pp. 60-79.
- Meirelles, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- ONU News. “ Migração e refugiados”. *United Nations*, 2019. Web. 10 de maio de 2021.
- Organização das Nações Unidas. “International migrant stock 2019”. *United Nations*, 2019. Web. 8 de novembro de 2020.
- Migration Data Portal. “Total number of international migrants mid-year 2020”. *Migration Data Portal*. Web. 8 de novembro de 2020.

Pagni, Pedro Ângelo. “Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si”. *Educação e Realidade*, vol. 35, n. 3, 2010, pp. 99-123. Web. 17 de novembro de 2020.

Sarmiento, Tadeu. *O cometa é um sol que não deu certo*. São Paulo, Edições SM, 2017.

### **Sobre os autores**

Caroline Couto é psicóloga. Mestre em Educação (UNISC). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/PROSUC – Brasil).

Betina Hillesheim é psicóloga. Doutora em Psicologia (PUCRS). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Psicologia (UNISC).



*Notas*



# Relaciones de dominación en la literatura infantil y juvenil: la posición de la LIJ latinoamericana en el subcampo transnacional

Delia Guijarro Arribas

Université Paris Nanterre, Nanterre, Francia

delia.guijarro@gmail.com

Esta nota analiza la posición de la literatura infantil y juvenil de América Latina a nivel internacional. Por un lado, el objetivo es mostrar la evolución de la posición de la LIJ latinoamericana gracias al desarrollo y la diversidad de la producción de libros infantiles y juveniles en América Latina, en particular en México, Colombia, Argentina y Brasil. Y, por otro lado, se pretende explicar por qué, a pesar de todo, su posición sigue siendo periférica en cuanto a las principales instancias internacionales de consagración de este tipo de literatura (IBBY, Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia, Biblioteca Juvenil Internacional de Múnich). Se pretende así poner de relieve, desde el punto de vista de la sociología de la literatura, las relaciones de dominación (entre lenguas y naciones) que rigen la literatura infantil y juvenil.

*Palabras clave:* América Latina; dominación; internacional; literatura infantil y juvenil; simbólico; transnacional.

Cómo citar este artículo (MLA): Guijarro, Delia. “Relaciones de dominación en la literatura infantil y juvenil: la posición de la LIJ latinoamericana en el subcampo transnacional”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 23, núm. 2, 2021, págs. 247-263.

Artículo original (nota). Recibido: 17/11/20; aceptado: 16/03/21. Publicado en línea: 01/07/2021



### **Domination Relations in Children's and Youth Literature: The Position of Latin American Children's Literature in the Transnational Subfield**

This note analyzes the position of children's and youth literature in Latin America at the international level. On the one hand, the objective is to show the evolution of the position of the Latin American children's literature thanks to the development and diversity of the production of children's and youth books in Latin America, particularly in Mexico, Colombia, Argentina, and Brazil. On the other hand, we aim to explain why despite everything, its position continues to be peripheral in terms of the main international bodies for the consecration of this type of literature (IBBY, Bologna Children's Book Fair, Munich's International Youth Library). Thus, it is intended to highlight from the point of view of the sociology of literature the domination relations (between languages and nations) that govern children's and youth literature.

*Keywords:* Latin America; domination; international; Children's and youth literature; symbolic capital; transnational subfield.

### **Relações de dominação na literatura infantil e juvenil: a posição da LIJ latino-americana no subcampo transnacional**

Esta nota analisa a posição da literatura infantil e juvenil na América Latina em nível internacional. Por outro lado, o objetivo é mostrar a evolução da posição da LIJ latino-americana graças ao espetacular desenvolvimento e à diversidade da produção de livros infantis e juvenis na América Latina, particularmente no México, Colômbia, Argentina ou Brasil. E, por outro lado, para explicar porque apesar de tudo, a sua posição permanece periférica face aos principais organismos internacionais de consagração deste tipo de literatura (IBBY, Feira do Livro Infantil e Juvenil de Bolonha, Biblioteca Internacional de Munique). Pretende-se evidenciar assim, desde o ponto de vista da sociologia da literatura, as relações de dominação (entre línguas e nações) que regem a literatura infantil e juvenil.

*Palavras-chave:* América Latina; dominação; internacional; literatura infantil e juvenil; simbólico, transnacional.



ESTE NÚMERO MONOGRÁFICO ES UN claro indicador de que, hoy en día, la literatura infantil y juvenil (LIJ) latinoamericana constituye tanto un objeto de estudio como un sector económico de suma importancia. Esta ha sido relegada a un segundo lugar durante mucho tiempo, tanto en los respectivos países de producción como a nivel internacional. En ello, las editoriales españolas han jugado un papel importante, desarrollando estrategias de dominación editorial, tanto de la producción como de la exportación del libro infantil y juvenil latinoamericano (Guijarro, “Estrategias de dominación editorial”). No obstante, algunos países de América Latina han conseguido desarrollar mercados y subcampos nacionales de la literatura infantil y juvenil. En cuanto al mercado, María Beatriz Medina contabiliza, para el 2019, una treintena de editoriales especializadas en Argentina, cuarenta en Colombia, treinta y cinco en México, y diecisiete en Chile, así como numerosas librerías dedicadas a este género (16). Los respectivos subcampos los podemos identificar, entre otras cosas, a través de la creación de ferias, salones y festivales,<sup>1</sup> premios propios, asociaciones y revistas de crítica especializadas, o políticas públicas específicas que pretenden promover y publicitar esta literatura. Aunque España sigue siendo la abanderada de la LIJ en español, las distancias cada día se reducen; muestra de ello es la transformación en el 2012 del *Anuario de literatura infantil y juvenil* publicado por la editorial española SM en *Anuario Iberoamericano*. Si este espacio ha sido durante años, y todavía lo es, central económicamente para los editores españoles, estos ya no pueden cerrar los ojos frente a la competencia local, tanto desde un punto de vista de la cantidad como de la calidad.

Ahora bien, ¿qué posición ocupa la LIJ latinoamericana a nivel internacional? En esta nota no nos interesan los datos económicos en cuanto a la producción del mercado, sino medir el alcance simbólico de esta literatura en el subcampo transnacional de la LIJ. Utilizamos aquí el concepto de subcampo transnacional para referirnos a un espacio relacional de posiciones, que se ha constituido mediante redes sociales, que posee un capital e instancias de consagración específicas, y que funciona de manera relativamente

---

1 Como la FILIJ en Ciudad de México; el Salón del Libro Infantil de Río de Janeiro; el Festival de la Literatura Infantil y Juvenil, en Bogotá, u otros salones más pequeños. María Beatriz Medina da cuenta de numerosos de ellos en su artículo “La literatura infantil y juvenil iberoamericana: un mapa de tendencias” (18).

autónoma respecto de los Estados-nación o de los mercados (Sapiro, “Le champ” 84). En trabajos anteriores hemos identificado la constitución de este subcampo transnacional de la LIJ, creado fundamentalmente a partir de tres instituciones: la Biblioteca Internacional de la Juventud de Múnich, la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY, por sus siglas en inglés) y la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia (Guijarro, *Du classement*). Por ello, en las siguientes líneas, pretendemos situar internacionalmente la posición de la LIJ latinoamericana a través de un análisis estadístico de los diferentes premios de este subcampo transnacional.

### **El contexto de creación del subcampo transnacional de la literatura infantil y juvenil**

Las tres instituciones que han permitido la construcción de un subcampo transnacional de la LIJ fueron creadas por una misma red de actores y han adquirido juntas su reconocimiento internacional. La Biblioteca Internacional de la Juventud de Múnich se inauguró en 1949. La alemana Jella Lepman (1891-1970) fue la fundadora de esta institución.<sup>2</sup> En su autobiografía cuenta cómo, al acabar la guerra, el ejército estadounidense la contactó para realizar labores de consultoría en cuestiones de educación (Lepman). En ese marco, organizó una exposición itinerante de libros infantiles alemanes y extranjeros por la parte occidental de Alemania. El éxito de tal empresa le llevó a fundar la Biblioteca.<sup>3</sup> Dos años después de su creación, Jella Lepman organizó un congreso internacional cuyo tema era “Entender lo internacional a través de los libros infantiles”. A tal congreso invitó personalmente a unos setenta participantes (autores, ilustradores, editores, libreros, críticos literarios, pedagogos y otros intelectuales de diferentes países).<sup>4</sup> Al acabar dicho evento, los participantes acordaron promover la cooperación internacional en torno a los libros infantiles y juveniles. Para ello, Jella Lepman propuso la creación de la asociación IBBY.

IBBY nació entonces como una red transnacional de personas interesadas en la difusión y valorización de la LIJ. Sus miembros decidieron reunirse cada dos

---

2 Periodista de profesión y judía de confesión, tuvo que exiliarse a Londres en los años 1930.

3 Para la creación de la Biblioteca, Jella Lepman contó con el apoyo moral y material de ciertas personalidades, como el escritor alemán Erich Kästner o Eleanor Roosevelt (Lepman 36-43).

4 El filósofo español José Ortega y Gasset, que residía temporalmente en Múnich, fue el encargado de realizar el discurso de inauguración del congreso. El título de su conferencia fue “The pedagogical paradox and the idea of a myth-forming education”.

años en un nuevo congreso. El quinto congreso de IBBY se celebró en Florencia en 1958. Esta etapa italiana muestra claramente los lazos que unen IBBY con la Feria de Bolonia. Enzo Petrini, profesor de universidad, se encargó en gran parte de la organización de dicho congreso y allí fue nombrado su nuevo presidente. Petrini era miembro activo desde 1953 y poseía así un perfecto conocimiento del funcionamiento de la institución. Por otro lado, como profesor de universidad y especialista de la literatura infantil, había creado el Centro Nacional de Enseñanza y de Documentación Didáctica de Florencia, donde se realizaban estudios sobre la literatura infantil italiana y extranjera. Este centro también organizaba cada año una exposición de planchas originales de ilustraciones infantiles de autores italianos.<sup>5</sup> Además de la red de IBBY y de la académica, Enzo Petrini contaba con una red cercana de editores italianos dedicados al libro infantil y juvenil, que fueron invitados a participar al congreso de IBBY de Florencia. Por primera vez en el seno de IBBY, la participación de los editores italianos fomentó una serie de transacciones comerciales con otros editores extranjeros, en cuanto a la cesión de derechos de traducción.

Tras el congreso de Florencia, a petición de los editores italianos, Enzo Petrini comenzó a elaborar una cartografía exhaustiva de los editores especializados en el público infantil y juvenil en Italia y en el extranjero. Su estudio dio lugar a la creación de un grupo de trabajo conocido como Progetto Fiera. En 1963 el Progetto Fiera organizó un viaje a la Feria Internacional del Libro de Frankfurt. Tras constatar el escaso espacio que ocupaba la edición infantil y juvenil en el encuentro alemán, decidieron lanzar la creación de un encuentro italiano especializado en la ciudad de Bolonia, capital italiana de las ferias y otros eventos profesionales. Así se propuso la celebración en abril de 1964 de la primera Exposición Internacional de Ilustración de Libros Infantiles de Bolonia. El evento fue un éxito, particularmente en su aspecto comercial. En consecuencia, en 1965 decidieron renombrarlo Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia.

Estas tres instituciones se construyeron de manera complementaria, adquiriendo juntas su prestigio internacional y desarrollando su papel de instituciones de consagración de la LIJ. La reconstrucción de la historia de estas instancias de consagración, a través de la red de personas que las impulsaron,

---

5 Enzo Petrini había fundado la revista *Schedario*, primera revista italiana de LIJ. En dicha revista se publicó un reportaje en tres lenguas sobre el congreso de IBBY de Florencia (Grilli 4-8).

nos ha permitido identificar la creación de un subcampo transnacional de la literatura infantil y juvenil desde los años 1950 (Guijarro, *Du classement*). Este subcampo ha precedido la aparición de subcampos nacionales y de un mercado mundial de la edición infantil y juvenil. El subcampo transnacional de la literatura infantil y juvenil, relativamente autónomo de los Estados-nación y de los mercados, es capaz de promover y de valorizar categorías diferentes de las del mercado. El subcampo dispone para ello de sus propios premios literarios. Estos últimos representan un importante indicador para definir el capital simbólico de las categorías editoriales que marcan los libros infantiles y juveniles (lengua, nación, editorial...). Pascale Casanova escribió que los premios literarios constituyen “la forma menos literaria de la consagración literaria, [...] y la parte más visible de los mecanismos de la consagración” (217). En las siguientes líneas vamos a analizar en detalle los premios y otras formas de consagración del subcampo transnacional de la literatura infantil y juvenil.

### El “pequeño Nobel” de la LIJ

En el subcampo transnacional de la LIJ existe lo que se conoce como el “pequeño Nobel”. Se refieren así al premio Hans-Christian Andersen que, aunque no tiene el prestigio del Nobel de literatura, está considerado por los escritores e ilustradores como la mayor distinción de la LIJ. El premio Hans-Christian Andersen fue creado en 1953 por IBBY para primar la producción infantil y juvenil de “calidad”. Se pretendía así, en una época de movimientos moralizadores respecto de las lecturas para la infancia, distinguir las lecturas pedagógicas y moralizadoras de aquellas consideradas de mala calidad, o incluso violentas o indecentes. Desde 1966, este premio recompensa de manera separada la obra de un escritor y la de un ilustrador. La tabla 1 muestra la lista de premios otorgados según la nacionalidad de los escritores y de los ilustradores. Si lo comparamos con el premio Nobel, podemos observar que las diez nacionalidades más premiadas coinciden, siendo esto un reflejo de las lógicas de dominación explicadas por Casanova en la obra *La République mondiale de Lettres*. No obstante, los resultados son distintos si observamos los premios otorgados a ilustradores. Por ejemplo, los escritores estadounidenses han sido premiados de forma mayoritaria, pero solo un ilustrador estadounidense ha sido galardonado. Además, los ilustradores alemanes y checos concentran la mayoría de los premios. Solamente dos

países de habla hispana están representados en esta lista: España, a través del premio otorgado a José María Sánchez Silva en 1968 (cuando el jurado de este premio estaba presidido por el español José Miguel de Azaola), y Argentina, representada gracias al premio otorgado a María Teresa Andruetto en 2012.

**Tabla 1. Premio Hans-Christian Andersen por nacionalidad de los autores e ilustradores. Premios otorgados desde 1956 (escritores), y 1966 (ilustradores)<sup>6</sup>**

Países	Número de premios para escritores	Número de premios para ilustradores
Alemania	2	4
Argentina	1	
Australia	1	1
Austria	1	1
Brasil	2	1
China	1	
Dinamarca	1	2
España	1	
Estados Unidos	5	1
Finlandia	1	
Francia	1	1
Gran Bretaña	3	2
Irán		1
Irlanda	1	
Israel	1	
Italia	1	1
Japón	2	2
Noruega	1	
Nueva Zelanda	1	
Países Bajos	1	1
Polonia		1
Checoslovaquia / República Checa	1	4
Suecia	2	
Suiza	1	2
Unión Soviética		1

6 Las tablas y figuras de este texto son elaboraciones propias de la autora.

El análisis de esta tabla no nos permite evaluar el capital simbólico de las naciones respecto de la LIJ, puesto que el número de autores recompensados no es lo suficientemente grande como para obtener conclusiones generales. No obstante, nos permite observar claramente la existencia de lógicas distintas tratándose del texto y de la ilustración. Para aportar más luz debemos analizar otros premios del subcampo y cruzar así los resultados.

### **La Feria de Bolonia: entre apertura y continuidad**

La función de consagración literaria, ejercida a través de la creación de sus propios premios literarios, distingue la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia de las otras ferias internacionales como Londres, Frankfurt, Guadalajara o el Salón del Libro de París. En estas últimas no se otorgan premios literarios propios, sino que otras instituciones aprovechan el evento para conceder sus premios y así dotarlos de una mayor visibilidad, como es el caso del Premio Iberoamericano SM de literatura infantil y juvenil otorgado durante la Feria de Guadalajara. Sin embargo, desde su nacimiento, los organizadores de la Feria de Bolonia fueron conscientes del peso de los premios como un medio para valorizar la LIJ y, al mismo tiempo, promocionar la feria. La iniciativa tomada por la Feria de Bolonia en cuanto a la creación de sus propios premios ha sido imitada por la mayoría de los salones y ferias especializadas en LIJ.

Los dos primeros premios de la Feria de Bolonia se otorgaron en 1965 para recompensar, por un lado, el texto y, por otro, la ilustración. No obstante, un año más tarde, estos dos premios fueron remplazados por otros dos que recompensaban solamente las obras ilustradas. Así, se creó por un lado el premio Graphico, otorgado por un jurado internacional compuesto de ilustradores, y, por otro lado, el premio Critic in Erba otorgado por un jurado de niños. A partir de 1986, el Graphico premió dos categorías de edades: niños y jóvenes. En la tabla 2 podemos observar el número de premios ganados según el país de procedencia del editor para el periodo 1966-1994 (años en los que fueron otorgados estos dos premios).

**Tabla 2. Número de premios obtenidos según el país de procedencia del editor a la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia entre 1966-1994**

País	Número de premios 1966-1994
Suiza	16
Francia	14
RFA/Alemania	12
Reino Unido	12
Japón	7
Italia	6
República Checa	5
Unión Soviética	5
Estados Unidos	4
Austria	4
Irán	2
Australia	2
España	2
Bélgica	2
Países Bajos	1
Dinamarca	1
Portugal	1

Durante los seis primeros años de la feria, los editores suizos e italianos, entonces mayoritarios, concentraron la mayoría de los premios. Pero a partir de los años 1970, y con la llegada de nuevos editores extranjeros, los ganadores se diversificaron. Los editores de la antigua República Federal Alemana pasaron a ser los más galardonados. A partir de los años 1980, los editores franceses ocuparon una posición privilegiada, siendo recompensados casi cada año, contando así con doce premios, de los cuales seis recayeron sobre la editorial Gallimard Jeunesse. Solo dos editores españoles recibieron el premio Critic in Erba (menos prestigioso que el premio Graphico): las Edicions de l'Exaemple en 1985 y la editorial Aura Comunicación en 1992. Ningún otro editor de habla hispana fue premiado durante esta etapa. En efecto, pocos países fuera de Europa tuvieron presencia en el cuadro de premios hasta 1994; entre las excepciones aparecen editores japoneses y, en menor medida, iraníes y estadounidenses.

Buscando convertir la Feria de Bolonia en un evento internacional ineludible, los organizadores rebautizaron, en 1995, los premios con títulos en inglés y distinguieron según el modelo angloamericano las obras de *Fiction children* y *Fiction YA* de las obras *Non-fiction children* y *Non-fiction YA*. Estas nuevas categorías permitieron la entrada en la competencia de libros no ilustrados, fuera de concurso desde 1966. Desde los años 2000 la feria ha puesto en marcha otros premios propios que recompensan también la ilustración, como es el caso del premio Opera Prima otorgado a una primera obra, el premio New Horizons destinado a promocionar la edición infantil y juvenil de países hasta entonces periféricos o ausentes de los premios de la feria, o el premio Introducing Art to Children para valorizar los libros ilustrados sobre el tema del arte. Los libros publicados por editores de países latinoamericanos son los que más han obtenido el premio New Horizons desde su creación en el año 2000: fue otorgado cuatro veces a libros de editores mexicanos, dos veces a libros de editores colombianos y una vez respectivamente a un libro de un editor argentino y venezolano. Dichos editores siguen, sin embargo, ausentes de las categorías de premios más clásicos. La editorial española Media Vaca es la única de habla hispana que ha obtenido tres premios desde los años 2000 en las categorías de *Ficción* y *Non-fiction*.

Al cruzar los datos de todos los premios de Bolonia desde 1966 a 2017, por países y lenguas, con los datos del premio Hans Christian Andersen, podemos distinguir una serie de países y lenguas dominantes en las relaciones internacionales de la LIJ.<sup>7</sup> Así el país hipercentral es Francia y la lengua el francés. En las relaciones de dominación, el alemán (con Alemania, Suiza o Austria) y el inglés (con Estados Unidos e Inglaterra) ocupan posiciones centrales. El japonés, el italiano y el español se sitúan en una posición semiperiférica. La posición semiperiférica pero en progreso del español se explica tanto por la plaza histórica de España, como por la creciente importancia de los países de América Latina. Estas posiciones de dominación se diferencian, en cierta medida, de las observadas por Gisèle Sapiro y Anaïs Bokobza para el conjunto de la literatura, en particular en lo que concierne a la hipercentralidad del inglés (157). La creación del premio New Horizons

---

7 Johan Heilbron y Gisèle Sapiro presentan en el artículo “La traduction comme vecteur des échanges culturels internationaux” el cuadro conceptual que permite estudiar las relaciones de dominación entre países y lenguas.



en la Feria de Bolonia refleja entonces la apertura de las instituciones transnacionales a los países hasta entonces semiperiféricos o periféricos, pero subraya al mismo tiempo el espacio relegado al que los somete, dejándoles así escasas posibilidades de alcanzar los premios de consagración clásicos. Además de los premios específicos que conciernen a los libros, la Feria de Bolonia entrega, desde hace poco tiempo, premios a la mejor labor literaria, distinguiendo áreas geográficas (América del Norte, América Latina, Europa, etc.). Este planteamiento reconoce la desigualdad de oportunidades entre los países y pretende de esta forma limitar la competencia.

### **Los catálogos *White Ravens* y el peso del polo de producción restringida**

Desde 1986, la Biblioteca Internacional para la Juventud de Múnich ha publicado cada año un catálogo de libros recomendados. Dada la cantidad de libros seleccionados, los catálogos *White Ravens* permiten un análisis más exhaustivo por lengua, ciudad, país y editorial. Existen dos bases de datos a partir de estos catálogos, una para el período 1993-2007 que cuenta con 3557 libros, y otra para el periodo 2015-2018 con un total de 815 libros. No se trata, en este caso, de un premio literario propiamente dicho, pero Marc Verboord nos ha mostrado cómo se pueden analizar las lógicas de la consagración cultural a través del estudio de las listas de libros construidas por las instancias de legitimación (290-315). La figura 1 muestra la parte de libros *White Ravens* según la lengua de edición. En los años 1990 y 2000, el inglés, el alemán y el francés dominan esta selección de libros. Pero la diferencia entre estas lenguas no es muy grande, teniendo en cuenta que para estos mismos años el inglés domina en el mercado de la traducción. Podemos observar, para los últimos años, una separación entre el inglés, el francés y el alemán; pierden estos últimos entre tres y siete puntos de porcentaje respecto del primero. Si nos fijamos en el español se puede ver un espectacular incremento. Teniendo en cuenta que la parte correspondiente a los libros editados en España ha disminuido de 1,5 puntos. Este incremento se explica entonces por el auge de la LIJ de los países de América Latina y por la estrategia de internacionalización de los *White Ravens*, que desde los años 2010 tienen una política que busca abiertamente primar la diversidad de literaturas.

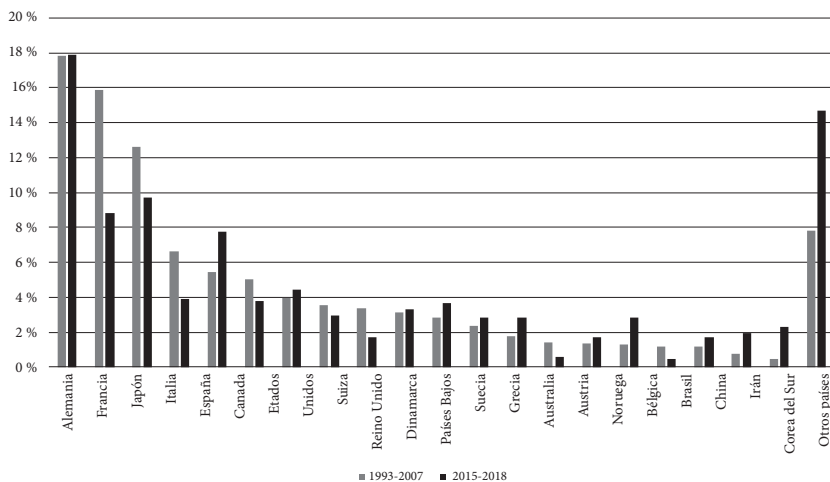


Figura 1. Parte de libros *White Ravens* según la lengua de edición

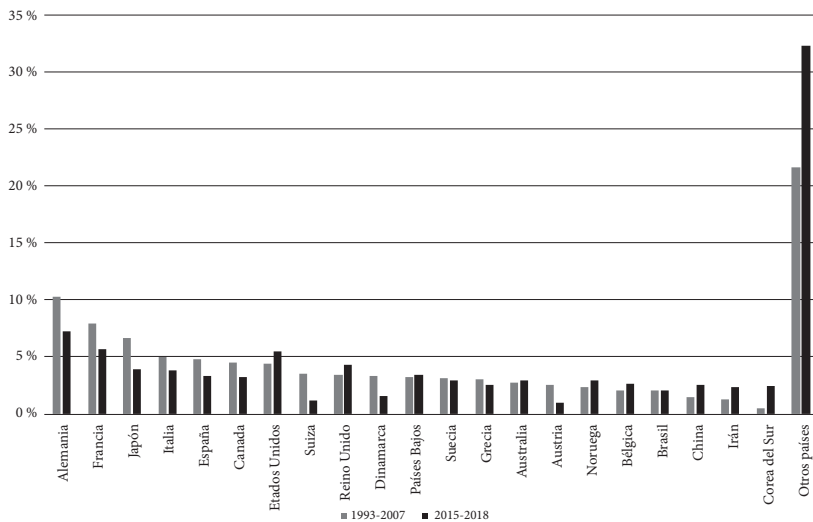


Figura 2. Parte de libros *White Ravens* según el país de edición

Resulta ahora interesante tratar la centralidad de las ciudades editoriales en el subcampo transnacional. París está a la cabeza de esta clasificación, seguida de Tokio. La primera plaza de París se explica en parte por la centralidad editorial de esta ciudad tanto a nivel del Estado-nación como del espacio lingüístico (Bourdieu; Casanova). Podemos observar además

la existencia de subcampos nacionales multipolares, como es el caso de España, con Madrid y Barcelona, o espacios lingüísticos multipolares, como el anglófono (con Nueva York y Londres). En el área geográfica de América Latina, también observamos una multipolaridad de ciudades editoriales que además ha sido variable a través del tiempo. En los años 1990 y hasta los 2000, San Pablo se sitúa muy por delante de Buenos Aires, que aparece en segunda posición, y aún más de México, como muestra la tabla 3. En efecto, Brasil ocupa la primera posición respecto de los países de América Latina. Tenemos que considerar que Brasil domina editorialmente a Portugal en el espacio lingüístico lusófono.

**Tabla 3. Clasificación de ciudades de América latina según la cantidad de libros seleccionados por los catálogos *White Ravens* (1993-2007)**

Ciudad	Numero de libros seleccionados (1993-2007)
San Pablo	46
Buenos Aires	30
México	19
Río de Janeiro	14
Caracas	14
Bogotá	14
Belo Horizonte	11
Maracay	4

No obstante, para el periodo 2013-2018, observamos un aumento exponencial de los países hispanohablantes, que reduce la distancia entre Buenos Aires, México y San Pablo, y justo detrás Bogotá y Santiago de Chile. Caracas y, más generalmente, Venezuela, ceden así la plaza a Bogotá y a Colombia. Estos efectos de centralización o multipolaridad también se observan en la edición en general: se trata, en gran parte, de un puro reflejo de la geografía del mercado mundial de la edición (Sapiro, “Mondialisation et diversité culturelle”).

Si interrogamos la dominación por editoriales latinoamericanas representadas en los *White Ravens* desde los años 1990 hasta hoy, podemos concluir que las dinámicas son las mismas que para el resto de las editoriales incluidas en estas listas. Es decir que la mayor parte de los libros seleccionados han sido editados por grandes editoriales que publican libros para niños desde hace bastantes años; como es el caso para América Latina de la mexicana

Fondo de Cultura Económica o de la Argentina Sudamericana, líderes en esta clasificación. Monopolizan también una gran parte de las menciones de los libros latinoamericanos las filiales de grupos españoles como es el caso de SM, o de lo LOQUELEO. No obstante, desde los años 2010, a través de una política de apoyo a las editoriales independientes, los *White Ravens* se han abierto en gran medida a la selección de libros editados por estas últimas. Se trata, en este caso, de editoriales que se especializan en la ilustración y que utilizan la coedición y la traducción como mecanismos de consolidación de su prestigio (Guijarro, “Associative practices and translations”). Las editoriales que aparecen en los *White Ravens* son además las mismas que obtienen los premios y menciones en las otras instancias que forman parte del subcampo transnacional. Podemos utilizar, para ejemplificar este hecho, el caso de las editoriales colombianas. Desde 2013 han entrado en los catálogos *White Ravens* cuatro nuevas editoriales. Babel Libros, creada en Bogotá en 2005, obtuvo su entrada en 2017, el mismo año en el que fue premiada como mejor editorial latinoamericana en la Feria de Bolonia y que uno de sus libros fue galardonado con el premio New Horizons. Parecido es el caso de Tragaluz, editorial de Medellín, creada igualmente en 2005. Uno de sus libros fue seleccionado en 2014 y otro en 2017. Además, Tragaluz ha sido nominada cuatro veces al premio de mejor editorial latinoamericana de Bolonia y ha obtenido una mención especial del premio New Horizons en 2015. Rey Naranja fue creada en Bogotá en 2010, obtuvo su entrada en los *White Ravens* en 2013 y de nuevo en 2018, así como el premio New Horizons en 2014. Cataplum Libros, la más reciente, creada en 2016, obtuvo ese mismo año la entrada de uno de sus libros a los *White Ravens*; habrá que observar su trayectoria en los próximos años.

En consecuencia, el análisis de los *White Ravens* confirma que existe una plaza privilegiada del francés, el alemán y el inglés, así como de París y Tokio. Pero podemos también observar el peso más reciente de la LIJ latinoamericana y de los países del este de Europa. En esta consolidación ha sido fundamental la fractura, analizada por Pierre Bourdieu en el libro *Les Règles de l'Art*, entre un polo de producción restringida y un polo de gran producción, fractura que toma cada vez más importancia en el espacio transnacional. En efecto, en un primer momento los datos nos muestran que los *White Ravens* priman el polo de gran producción, siendo mayoritarias las grandes editoriales que ya tienen un prestigio internacional en cuanto a la literatura adulta, como es el caso de la francesa Gallimard, o en el caso

latinoamericano de Fondo de Cultura Económica. El interés de los *White Ravens* por las publicaciones de las editoriales pequeñas e independientes permite a las literaturas dominadas mejorar su posición a escala internacional, puesto que el polo de producción restringida neutraliza en parte las relaciones de dominación al menos dentro del espacio lingüístico.

## Conclusión

Este análisis de los premios del subcampo transnacional de la LIJ nos permite afirmar, sin lugar a duda, que la ilustración constituye uno de los principales criterios de selección y de clasificación. Los productores e intermediarios lo han justificado históricamente a través del argumento de una comprensión universal de la imagen, en particular en lo que concierne a los niños, a la inversa del texto, cuyos localismos, dicen, pueden dificultar el acceso. El precio elevado de la fabricación de estos libros supone, en muchas ocasiones, la instauración de acuerdos de coedición internacional o, al menos, de venta de los derechos de traducción, como una condición *sine qua non* para rentabilizarlos. Estos mecanismos juegan así un papel central en los procesos de internacionalización de las literaturas nacionales (Guijarro, “Associative practices and translations”). La LIJ latinoamericana, mucho tiempo sometida al yugo de la edición escolar (en gran parte española), ha tenido que reinventarse e impulsar la producción de libros ilustrados para existir en el subcampo transnacional. La LIJ latinoamericana ocupa actualmente una posición ambigua en la escena internacional, puesto que hereda de las luchas de dominación preexistentes entre países y lenguas (Sapiro y Bokobza), y pesa sobre ella la posición semiperiférica del español respecto de otras lenguas como el francés, el alemán o el inglés. En relación con la lengua, también se encuentra en competencia histórica con el sistema editorial de España. No obstante, los premios aquí analizados, ya sea el Hans Christian Andersen otorgado a la argentina María Teresa Andruetto, el premio New Horizons de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia, o las múltiples menciones en los catálogos *White Ravens*, muestran que, a pesar de esa dominación, asistimos desde los años 2000 a un reconocimiento manifiesto de la expansión de la LIJ latinoamericana.

## Obras citadas

- Bourdieu, Pierre. *Les Règles de l'Art: Genèse et structure du champ littéraire*. París, Le Seuil, 1998.
- Casanova, Pascale. *La République mondiale des Lettres*. París, Éditions du Seuil, 2008.
- Grilli, Giorgia. *Bologna: Cinquant'anni di libri per ragazzi da tutto il mondo*. Bolonia, Bononia University Press, 2013.
- Guijarro Arribas, Delia. *Du classement au reclassement. Sociologie historique de l'édition jeunesse en France et en Espagne*. Tesis de sociología. EHESS, París, 2019.
- . “Estrategias de dominación editorial: la exportación del libro infantil y juvenil español en América Latina (1977–2017)”. *El Taco en la Brea*, vol. 1, núm. 11, 2020, págs. 20-30.
- . “Associative practices and translations in children's book publishing: co-editions in France and in Spain”. *Children's Literature in Translation: Texts and Contexts*. Editado por In Jan Van Coillie y Jack Mc Martin. Leuven University Press, 2020, págs. 93-110.
- Heilbron, Johan y Gisèle Sapiro. “La traduction comme vecteur des échanges culturels internationaux”. *Translatio: Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*. Editado por Gisèle Sapiro. París, CNRS Éditions, 2008, págs. 25-44.
- Lepman, Jella. *A bridge of children's books*. Dublín, O'Brien press, 2002.
- Medina, María Beatriz. “La literatura infantil y juvenil iberoamericana: un mapa de tendencias”. *Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil*, 2019, págs. 13-52.
- Sapiro, Gisèle y Anaïs Bokobza. “L'essor des traductions littéraires en français”. *Translatio: Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*. Editado por Gisèle Sapiro. París, CNRS Éditions, 2008, págs. 145-173.
- Sapiro, Gisèle. “Mondialisation et diversité culturelle: les enjeux de la circulation transnationale des livres”. *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*. Editado por Gisèle Sapiro. París, Nouveau Monde Éditions, 2009, págs. 275-301.

———. “Le champ est-il national? La théorie de la différenciation sociale au prisme de l’histoire globale”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 200, núm. 5 2013, págs. 70-85.

Verboord, Marc. “Market logic and cultural consecration in French, German and American bestseller lists, 1970–2007”. *Poetics*, vol. 39, núm. 4, 2011, págs. 290-315.

### **Sobre la autora**

Delia Guijarro Arribas, doctora en sociología por la EHESS de París, doctora asociada a los laboratorios CESSP (EHESS) y DicenIDF (Universidad París Nanterre), profesora de la Universidad de París Nanterre.







*Entrevistas*



## Dossier entrevistas a escritores e ilustradores colombianos

**L**A LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ha estado desde hace varios años en el centro de las investigaciones, aprendizajes y exploraciones en la Universidad Nacional de Colombia. El Departamento de Literatura, la Escuela de Diseño Gráfico y la Maestría en Escrituras Creativas han venido desarrollando encuentros, cursos y proyectos creativos en torno al tema que nos compete. A través de la conformación de seminarios de investigación, cursos de creación de libro álbum y seminarios teóricos sobre problemas de la literatura infantil y juvenil se ha trabajado la importancia de hacer una literatura que piense en los niños y niñas como sujetos en la vida, seres en el presente. Más allá de la idea arcaica de que los libros para niños y niñas deben ser para una formación al futuro, creemos que la literatura es, en realidad, una forma de expresión que reconoce el sentido poético de la infancia, el estar en el mundo de los niños, niñas y jóvenes, y vemos ahí una necesidad comunicativa.

De este interés por la literatura infantil y juvenil surgió la idea de hacer para este número de la Revista una serie de entrevistas a algunos escritores y escritoras e ilustradores e ilustradoras que han venido promoviendo y consolidando la literatura infantil y juvenil en Colombia. De esta manera, pueden encontrar en este dossier un grupo de entrevistas realizadas por estudiantes de la Maestría de Estudios Literarios del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia a un grupo selecto, mas no exhaustivo, de escritores e ilustradores que, de manera activa, vienen aportando al campo literario colombiano.



## Entrevista a Dipacho

**Nicole Bedoya Rodríguez**

*Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia*

[nbedoyar@unal.edu.co](mailto:nbedoyar@unal.edu.co)

NICOLE BEDOYA

Un gusto saludarte, Dipacho.

A lo largo del curso de Literatura Infantil hemos estudiado cómo la noción de infancia se ha modificado en la historia literaria y cómo esto, a su vez, transforma la intención de los textos. Me gustaría comenzar por preguntar ¿para ti, qué es la infancia? y ¿cómo se ha transformado esa noción a lo largo de tu vida, ya sea por medio de tu trabajo o de experiencias personales?

DIPACHO

Me queda difícil hablar de infancia o definirla desde la formalidad académica porque no es un campo de mi estudio. Alguna vez estudié un diplomado en Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en el que entendí un poco la noción de infancia y cómo ha cambiado a través de la historia, pero creo que mi experiencia en relación con la infancia es más vivencial: mis gustos, aficiones y pasiones están muy ligadas a las pasiones infantiles.

Hay una frase del decálogo de Jan Svankmajer que dice: “Sé un completo sumiso de tus obsesiones. Tus obsesiones son, con mucho, lo mejor que posees. Son reliquias de la infancia. Y es de las profundidades de la infancia donde proceden los mayores tesoros”. Las obsesiones infantiles marcaron mis intereses de adulto: el dibujo, la geografía, los viajes y los juegos de mesa han estado presentes desde niño hasta ahora.

Cuando hago un libro y cuento una historia no pienso en un público específico ni en qué tipo de personas lo leerán. Hago los libros por gusto, porque puedo expresarme por medio de ellos, pero estoy seguro de que mi infancia está presente en ese proceso creativo y que escribo, tal vez, para ese niño interior que se rehúsa a salir de mí.

N. B.

En relación con lo anterior, ¿para ti, qué es la literatura infantil? o ¿qué no es? Hay que tener en cuenta, también, los prejuicios que existen sobre esta.

D.

Creo que la literatura —así como el arte, la música y demás expresiones artísticas— tiene la intención de entretener, de divertir, de emocionar, y de generar sensaciones y experiencias que serán distintas para cada lector. La literatura no tiene una función adoctrinante o de enseñanza; aunque en algunos casos puede tener contenidos con tendencias ideológicas, no tiene una función pedagógica ni moralizante.

A mi parecer, pasa igual con la literatura infantil: no debe tener una función o un deber dentro de la enseñanza. Creo que se debe gozar. Recuerdo lo aburridor que era leer en el colegio los contenidos que obligaba el pènsum académico, pero también recuerdo el goce que me producía leer lo que sí me gustaba. No digo con esto que se debería sacar la literatura de las escuelas; al contrario, creo que cada lector es diferente y los gustos varían de uno a otro. Las lecturas deberían diversificarse.

Tener la posibilidad de escoger lo que se quiere leer, me parece un ideal para que no se tome distancia de la lectura por falta de gusto o por culpa de una mala experiencia escolar; como creo que sucede en nuestro país, donde los índices de lectura son bajísimos. Si te inculcan que la lectura es para aprender algo, te la imponen como algo académico y un poco reglamentado; pero si, al contrario, te inducen al placer de la lectura, a entretenerte y divertirti, a sentir gusto, la historia será otra.

N. B.

Cuéntame sobre tu idea del oficio de autor e ilustrador de literatura infantil. ¿Alguna anécdota de cómo llegaste a escribir para niños?

D.

Yo llegué a la literatura infantil gracias a las bibliotecas públicas. Investigué y estudié de manera autodidacta hasta que encontré la biblioteca infantil y decidí lo que quería hacer: contar historias con textos e imágenes. Luego tuve la oportunidad de estudiar en la universidad pública y de profundizar en el tema desde lo académico y no solo desde lo práctico. Por eso soy un

defensor de lo público, de los derechos básicos a la educación, la salud, la alimentación y la cultura.

Creo que el acceso que tuve a esos servicios públicos permitió que fuera un creador de libros y condicionó, de algún modo, mi manera de percibir el mundo. Esta es la razón por la que varios de mis libros tienen contenidos políticos o sociales muy marcados. Creo que detrás de los libros hay alguien que piensa y ve el mundo de alguna forma, y que esas experiencias de vida se ven reflejadas en la obra.

No creo en la ingenuidad que muchas veces se plasma en la literatura infantil ni tampoco en la infantilización de esta. Sí creo que también son necesarios contenidos pensados desde y para la infancia —que no es mi caso en específico—, con las problemáticas y vivencias que tienen los niños, como la familia, los amigos, hacer caca, ir al colegio, etcétera. Pero como ya lo decía, no desde un punto de vista moralizante o pedagógico, más bien artístico y literario, creativo.

N. B.

Me interesa conocer sobre tu proceso de creación en relación con la infancia. Al momento de crear, ¿necesitas, de alguna manera, regresar a una sensación de infancia? En tu proceso de creación, ¿qué elementos te permiten apropiarte de nuevo del mundo infantil? y ¿qué otros contenidos y referentes utilizas para escribir e ilustrar?

D.

Me gusta leer de todo un poco: poesía, crónica, novelas, cuentos. Me gusta ver series, cine, documentales y también escuchar música y estudiarla. Me gusta la gastronomía, me encantan los juegos de mesa y el deporte, me interesa el arte en sus diversas expresiones: la pintura, la escultura, las instalaciones. También me gusta el teatro, la danza y bailar. Soy un viajero por naturaleza, necesito estar en movimiento y tener experiencias de vida: escuchar cosas, hablar con gente, entender otros contextos y otras realidades, habitar espacios, anotar en mi libreta y guardar esos momentos, datos e ideas.

Hablo de los gustos y las pasiones porque creo que de esas experiencias y gustos es de donde puedo sacar material para contar historias. No me considero un experto en nada, pero sí un curioso interesado en entender a los otros. Creo que un ilustrador o un escritor —o, en términos generales, el

autor de una obra— es, ante todo, un observador y un coleccionista: alguien que chismosea alrededor y trata de capturar y guardar esas anécdotas o imágenes que podrían ser transformadas en historias.

Me siento un tanto distanciado del mundo infantil porque mis procesos creativos fluyen a partir de lo experiencial. No tengo hijos, no doy clases en un colegio, ni tengo niños cercanos: mis sobrinos y primos viven lejos, no los veo tan seguido, y mis amigos no tienen hijos. Mi relación actual con la infancia se da en los encuentros que tengo con niños en bibliotecas y colegios a los que me invitan, ahí puedo ver sus reacciones a la lectura de mis libros. Pero, en general, siento que no escribo ni ilustro desde esa experiencia con la infancia, sino desde otras experiencias más relacionadas con mis gustos y pasiones.

N. B.

Respecto al tema gráfico, vi que en algunas entrevistas describen tu ilustración como fantástica. Por mi parte, sin ser conocedora, considero que esta refiere, más bien, a un mundo muy real visto desde una mirada abstracta. ¿Tú cómo describirías los universos y personajes que creas?

D.

Intento, en la medida de lo posible, no enmarcarme en una estética específica o un género definido. Me interesa explorar distintos lenguajes para cada libro que hago y trato de no repetirme, aunque es inevitable que haya rasgos distintivos en la obra de cualquier artista.

Siento que mi obra está atravesada por el humor. En cualquiera que sea el tema que trate, el humor está presente en mayor o menor medida, depende de cada proyecto. Por otra parte, en varios de mis libros los personajes simbolizan algo; creo que juego mucho con lo simbólico, con la representación. Pensándolo desde el punto de vista estético-visual, creo que tiendo más a la abstracción, a contar mis historias con pocos elementos y a aprovechar el uso de la composición, el color, la atmósfera, los planos y otros aspectos muy ligados al diseño, que fue lo que estudié.

N. B.

Quiero hablar de la relación entre ilustración, cultura y sociedad. Varios de tus libros, como lo has dicho, están influenciados por tus viajes y tu



acercamiento a otros espacios y culturas. ¿Dónde pones el límite entre la apropiación cultural y la creación? ¿Es algo que te cuestionas antes de crear?

D.

Hay libros en los que plasmo mi vivencia en uno o varios lugares sin necesidad de mostrarlos, hay otros en los que tengo un interés específico y quiero hacer evidente un contexto geográfico, social o cultural. También hay libros en los que plasmo un lugar en el que no he estado. Creo que ese límite puede ser un tanto difuso. La apropiación cultural muchas veces se da sin siquiera conocer los lugares. También hay lugares a los que vas y de los que, de pronto, no te llevas mucho.

No me lo cuestiono tanto, dejo que cada libro fluya de acuerdo con la vivencia tenida, o no, con el lugar. En el caso de no haber estado en un lugar, la investigación y la documentación se hacen aún más necesarias. En el caso de haber estado y de no querer representarlo de manera figurativa, lo simbólico se hace presente.

N. B.

Como lo mencionas en tu blog, “los libros infantiles acercan al ser humano a la lectura y trabajan los primeros contenidos que, en parte, colaboran en la formación de una persona”. ¿Qué temas o problemas te parece que son necesarios contar, que no se han contado nunca o no lo suficiente?, ¿por qué?, y ¿en qué problemáticas te interesa ahondar en específico? En tu blog mencionas que el ilustrador es una persona con intenciones particulares de comunicar algo, ¿cuáles son las tuyas? y ¿qué quieres comunicar?

D.

Vivimos en un mundo en extremo desigual, indiferente, en donde el individualismo nos hace perder de manera constante la noción del otro, incluso la de uno mismo. Cada vez hay menos tiempo para uno, para reflexionar y para pensarse como individuo que hace parte de una sociedad y que puede aportar a ese bien común. A veces le apuesto a hacer libros que cuestionen y que dejen dudas e inquietudes, que obliguen a la reflexión tanto en niños como en adultos. Digo a veces porque, en otras ocasiones, creo que es necesario dejar que fluya el simple placer literario o estético sin problemáticas particulares.

Creo que está bueno dejar que la creación sea libre. Hay momentos en la vida en los que un problema te posee y una buena forma de hacer catarsis es a partir de la creación de una obra. Otras veces no necesitas hacer catarsis, solo quieres contar una anécdota, narrar algo que te interesa o hacer crítica. Pasa también que no quieres hacer crítica, ni catarsis, solo quieres crear y dejar salir de adentro tuyo la necesidad artística, otras veces mezclas todo. No creo en las fórmulas ni en una sola forma de crear.

Volviendo a las problemáticas y los libros infantiles, las humanidades —como la filosofía, antropología, sociología, psicología, entre otras— aportan sustancialmente a la creación de la obra; pero no es necesario ser un académico para acercarse un tanto y aprovechar estos saberes, basta con un poco de interés.

N. B.

Sobre los libros digitales e interactivos, desde tu experiencia, ¿cómo ha sido la acogida de estos formatos tanto en Colombia como en otros países? y ¿cómo ves el futuro de estos formatos en Colombia? Respecto a su creación, ¿qué te permiten estos formatos a diferencia de los libros físicos? y ¿cómo adaptas un libro físico a formato interactivo? También, ¿en qué elementos te fijas para crear una experiencia de lectura distinta a la del libro físico?

D.

Los tiempos cambian, las formas de relacionarse con otras personas y de interactuar con los contenidos también. Creo que la narrativa, la poesía, el arte y muchas otras expresiones artísticas pueden estar presentes en distintos formatos. La animación puede tener contenidos literarios y artísticos, lo mismo que un juego de mesa o uno interactivo.

Amo los libros, prefiero abiertamente leer en papel y tener una biblioteca física, disfruto comprando libros y cuando me los regalan, a mucha gente le pasa lo mismo que a mí. Por eso creo que es difícil que la cultura del libro físico se vaya a acabar o vaya a ser cambiada; por lo menos, no en un mediano plazo.

En Colombia pasa como con los demás aspectos tecnológicos o informáticos, llegan tarde y nos cuesta adaptarnos. No digo que lo novedoso sea lo ideal —yo prefería salir al parque con mis amigos, gritar a sus ventanas para llamarlos y que salieran a jugar, sin celulares ni juegos en línea—, pero

son transformaciones culturales que se dan de manera irremediable. Creo que Colombia está en ese proceso de adaptación.

Varios de mis libros han sido adaptados al formato digital y he hecho lo posible para que, además de digitales, sean interactivos. Mi hermano es productor musical y hemos trabajado junto con una editorial de contenidos digitales para que los libros tengan esa interacción y la experiencia no sea solo pasar páginas como un PDF. Los libros digitales ofrecen, además, la posibilidad de relación con el movimiento y el sonido. Eso me parece interesante en el ámbito creativo, ya no solo piensas en texto e imagen, también en la narrativa que generan estos otros elementos.

N. B.

En tu relación con el sector editorial, ¿cómo ha sido el proceso para llegar a las editoriales? y ¿qué opinas de la industria editorial de literatura infantil en Colombia?

D.

Acá en Colombia, creo que en general, hay distintos tipos de editoriales y de editores. Hay editoriales pequeñas en las que tu libro es muy especial e importante por ser uno de los pocos libros de su catálogo —muchas veces estos editores son muy dedicados y puntillistas con la elaboración del libro— y hay editoriales grandes en las que tu libro se pierde dentro de un catálogo enorme y los editores están, a la par, editando otros veinte libros más —aunque hay veces en que los editores de las grandes editoriales son muy cuidadosos y ponen especial atención a cada libro aunque les cueste mucho tiempo—. Hay de todo: editores que prefieren el libro casi listo para impresión y editores que prefieren empezar el libro en bocetos, casi desde cero. Por eso creo que es difícil hablar de una relación con los editores colombianos como una generalidad. Creo que cada uno es muy particular y la relación con cada uno cambia de acuerdo con el proyecto.

Creo que la industria colombiana es una industria creciente. Somos un país con una población considerable, pero con bajos índices de lectura. Aquí el apoyo al sector cultural no se fortalece de la manera en que lo hacen los países que lideran en la industria editorial y, por ende, vivir del libro en Colombia es un poco complicado. Para vivir del libro se hace necesario publicar afuera y no depender de manera exclusiva del mercado colombiano.

Vivir del libro también es dar talleres, charlas, dar clases y demás eventos relacionados; ahí es donde los autores se acercan a la academia y cuando la crítica se hace cada vez más especializada.

N. B.

Finalmente, en tu relación con la academia, tanto en posición de creador como de estudiante: ¿qué opinas de esta y su acercamiento crítico a la literatura infantil? ¿Qué cosas se han logrado y qué falta?

D.

Con respecto a la academia y la literatura infantil, creo que muchas veces la academia está sesgada y tiene un concepto apocado de la idea de “lo infantil”. Así mismo sucede con la relación entre arte e ilustración, bastantes artistas ven la ilustración como un arte menor. Lo mismo pasa dentro de la literatura infantil en la relación que hay entre escritor e ilustrador, en la que se nombra como autor únicamente al escritor, merecedor de las regalías, por poner un ejemplo específico de la industria, cuando la literatura infantil no sería la misma sin la ilustración. Creo que el valor artístico de un libro ilustrado es muy alto porque en este confluyen dos lenguajes distintos que generan variedad de discursos, lecturas e interpretaciones, más aun que en el texto solo. Entonces, hay falta de conocimiento e interés.

Creo que faltan reflexiones desde el campo de la imagen. Suelo leer más artículos de críticos del mundo literario que hablan de imagen, que de los mismos creadores de imagen. Es entendible que el manejo de las letras se le dé mucho mejor a los que trabajan con literatura. Aun así, creo que es necesario que los autores de imágenes para libros infantiles reflexionemos desde nuestro conocimiento y experiencia, porque hay cosas que solo se pueden hablar desde el oficio y que darían más peso y valor al trabajo que tiene la imagen en los libros infantiles.

N. B.

Dipacho, muchas gracias por colaborar con nosotros y por tu tiempo.

### **Sobre la entrevista**

Esta entrevista fue realizada a través de medio escrito en mayo del 2020.

### **Sobre el entrevistado**

Dipacho, seudónimo de Diego Francisco Sánchez Rodríguez (Bogotá, 1984), es un autor e ilustrador de libros infantiles, diseñador gráfico y músico. Su trabajo ha sido publicado por editoriales del mundo hispano; también en Francia, Italia, País Vasco y Brasil. Ha obtenido reconocimientos como el premio “A la orilla del viento” del FCE, el premio CJ de Korea, el White Ravens de Alemania, la Lista de honor de la IBBY, entre otros. Entre sus libros más reconocidos se encuentran *Antonia va al río* (2019), *Bisiestos* (2016), *El viaje de los elefantes* (2011) y *Jacinto y María José* (2009).

### **Sobre la entrevistadora**

Nicole Bedoya Rodríguez (Cartagena, 1999) es egresada del pregrado de Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y editora en .Puntoaparte Editores. Fue participante del programa Elipsis del British Council como editora aspirante y ha colaborado en diversos proyectos de edición comunitaria y gestión cultural como la revista *Ocho:treinta, Fénix: literatura, arte y cultura* y la FILBO. Recientemente, escribió el prólogo para el libro de poesía *La ilusión de la larga noche*, de la autora argentina Inés Kreplak, en su primera edición colombiana.



## Entrevista a Nobara Hayakawa

**Nicole Bedoya Rodríguez**

*Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia*

*nbedoyar@unal.edu.co*

NICOLE BEDOYA

Un gusto saludarte, Nobara.

En el curso de Literatura Infantil hemos estudiado cómo la noción de infancia se ha modificado en la literatura y cómo, a partir de esto, se conciben los niños para los que se escribe. En ese sentido, para ti ¿qué es la infancia? ¿Entiendes este concepto a partir de alguna disciplina que se preocupe por definirla?

NOBARA HAYAKAWA

Es común escuchar a las personas mayores protestar porque les llaman viejos o abuelos, cuando a veces ni siquiera tienen hijos. En el mundo de la medicina, por poner el ejemplo más obvio, la pediatría se especializa en hacer un seguimiento al proceso de crecimiento del cuerpo humano en sus primeros años y la geriatría en acompañar el proceso de decaimiento del mismo cuerpo. ¿Por qué hay que cambiar de doctor cuando crece un niño, si el pediatra es quien mejor le conoce? Siempre he pensado que hacen falta médicos que no estén tan especializados, que puedan ver a la persona en su dimensión física, socioeconómica, mental, emocional y espiritual, sin importar su edad. Lo mismo me pasa con la literatura infantil.

Encuentro un poco problemático que se considere a los niños como una franja definida porque cada individuo tiene un ritmo y una velocidad de desarrollo propios, así como un carácter al que le puede interesar un cuento de Edgar Allan Poe en su temprana edad o que disfrute enormemente un libro álbum a los 65 años. Tal vez se podría hacer una distinción entre la infancia como idea poética y lo infantil como categoría comercial. Y tal vez, esa fragmentación de un proceso que es más bien orgánico sea en parte responsable de la angustia que acarrea al individuo crecer y hacer la transición hacia una adultez que no se ve nada atractiva. Es un rito de paso que, en vez de durar una noche como en

muchas culturas, se prolonga por los varios años de la adolescencia y que marca una distancia con la infancia como algo que se pierde para siempre, cuando en verdad no creo que sea así: seguimos siendo los mismos niños por dentro.

N. B.

¿Cómo se ha transformado esa noción a lo largo de tu vida?

N. H.

Creo que, a medida que envejezco, regreso a la confianza y al asombro de cuando era chiquita, los cuales perdí cuando crecí y quise encajar. Ahora que soy mamá, lo que veo en mi hija es el potencial absoluto del ser humano, que vamos coartando, sin querer, a través de nuestras ideas y modos de vida. Es como si viniéramos al mundo en estado puro y nos contamináramos hasta amoldarnos con el entorno. Es maravilloso y un poco triste a la vez.

N. B.

En relación con esto, ¿para ti qué es la literatura infantil? o ¿qué no es? Hay que tener en cuenta, también, los prejuicios que existen sobre ella.

N. H.

Bernardo Atxaga dice: “Al hablar de literatura infantil, el peso de la balanza debería recaer en el primer término de la expresión, en el aspecto estrictamente literario. De lo contrario, si se comienza a separar terrenos, si se considera que el adjetivo *infantil* pesa más que todo lo demás y que escribir para niños es algo totalmente específico, entonces mal asunto”.

A veces sospecho que “literatura infantil” es solo una noción comercial: los libros, como los juguetes, clasificados por edades y niveles de lectoescritura que, a su vez, se compaginan con los programas académicos de los colegios y cercan la experiencia del libro. Gianni Rodari, Arnold Lobel, Tove Jansson o Roald Dahl abordan la complejidad de la naturaleza humana con humor y trascienden la edad de sus lectores. Los cuentos de Andersen y los recogidos por los hermanos Grimm no parecían escritos para los niños sobreprotegidos de hoy, que tienen mayor acceso a las versiones suavizadas y empobrecidas de Disney. Entonces hay libros y hay lectores.



N. B.

Cuéntame sobre tu idea del oficio de autora e ilustradora de literatura infantil. ¿Cómo llegaste a esto? ¿Tienes alguna anécdota de cómo fue tu inicio en la escritura para niños?

N. H.

Llegué por casualidad. Me interesa mucho el antropomorfismo y en una época empecé a ponerle ojos y bocas a todo lo que dibujaba. Luego supe que estaba “creando personajes”. La escritura, por otro lado, ha sido una constante paralela, como la música, que hago porque me gusta, aunque no sea profesional en ninguna de ellas.

Tanto el dibujo como la escritura y la música tienen un origen confesional. Mis primeros dibujos eran versiones no verbales de mis diarios y mis canciones eran suspiros musicalizados. También he sido una lectora voraz desde chiquita, así que tal vez estoy haciendo un tránsito de lectora a escritora que se siente natural, ahora que he vivido un tiempo y ya tengo, tal vez, algo para decir.

N. B.

Sobre tu proceso de creación en relación con la infancia y con el público. ¿Cómo concibes a tu público?, ¿escribes e ilustras pensando en un público infantil? o ¿cuáles son los lectores que buscas?

N. H.

Creo que no pienso en nadie en particular. Me temo que lo hago todo para mí misma. Mi hija es mi primera lectora y editora, así que también pienso en ella: si nos gusta a ambas, no está mal.

N. B.

Al momento de crear, ¿necesitas, de alguna manera, regresar a una sensación de infancia?

N. H.

No. Vivo con una niña que me transmite, con su capacidad para estar en el presente, todo lo que se necesita para estar en ese estado de asombro que es la infancia. Lo que necesito para crear es tiempo y silencio, dos lujos muy difíciles de tener cuando hay que pagar cuentas y atender una casa.

N. B.

En tu proceso de creación, ¿qué elementos te permiten apropiarte de nuevo del mundo infantil? y ¿qué otros contenidos y referentes utilizas para escribir?

N. H.

Los autores que mencioné antes son mis ídolos, pero me interesan también las pintoras esotéricas de principios del siglo xx: Hilma af Klint, casi todo lo que hace David Lynch, las novelas policíacas, la película de Laurie Anderson acerca de su perro en la que habla de budismo y los diccionarios de símbolos. Más que unos contenidos puntuales estoy siempre con las antenas muy atentas hacia aquello que me hace vibrar, que puede provenir de una canción o de un poema, sin importar si es para niños o no.

N. B.

Cuéntame sobre la historia detrás de *Nubarrón*. ¿De dónde nace la idea?, ¿en qué pensabas cuando lo creaste? o ¿qué elementos externos ayudaron o influenciaron tu escritura?

N. H.

*Nubarrón* viene de una serie de dibujos de “cosas terribles dibujadas con ternura” que estaba haciendo acerca del impacto ambiental de las actividades humanas. Estaba haciendo nubes negras de polución y se me ocurrió hacer una que fuera negra, pero de agua. Al terminar el libro descubrí un aspecto autobiográfico de la historia, que tiene que ver con la diferencia —en mi caso, la raza— y la búsqueda de un lugar en el mundo.

N. B.

Tu trabajo está muy relacionado con el manejo de las emociones y el medio ambiente; es decir, la relación con el otro y con el planeta. ¿Por qué consideras que hay que hablar de estos temas? ¿Por qué la literatura y la ilustración son medios propicios?

N. H.

Son temas urgentes y nos afectan todo el tiempo: las alergias, el cansancio, la tristeza, todo lo que sentimos está atravesado por la manera como vivimos, por el mundo que hemos creado. Tal vez tengo también un sentido de responsabilidad

o del deber desde el privilegio que implica poder dibujar y hacer lo que hago. La literatura, el dibujo y la música son los medios que tengo a la mano.

N. B.

Por la misma línea, ¿qué otros temas o problemas te parecen necesarios contar, que no se han contado nunca o no lo suficiente? y ¿por qué es necesario contarlos? Así mismo, ¿en qué problemáticas te interesa ahondar en específico?

N. H.

Creo que se han hecho libros acerca de casi todo, pero no siempre llegan a sus lectores. Son muchísimos los temas que me interesaría abordar, como la idea de Dios (teología y espiritualidad), el valor de las cosas (cultura material) y el sentido de la vida (el amor).

N. B.

En tu relación con el sector editorial, ¿cómo ha sido el proceso para llegar a las editoriales? y ¿qué opinas de la industria editorial de literatura infantil en Colombia?

N. H.

Mi experiencia no es muy amplia. Rey Naranjo publicó por primera vez un libro con dibujos míos —*El libro de los tesoros de Lupe y Lolo* de Beatriz Helena Robledo— en el 2015 y cinco años después sigo sin ganar regalías por la poca distribución que tiene. La entrada a la enorme empresa que es Planeta fue con *Nubarrón* en el Plan Lector, que produce y distribuye libros para formar lectores. Es un libro que no ha tenido mucha visibilidad, pero que circula en los colegios. Luego, el escritor Álvaro Robledo me llamó para que hiciéramos juntos *Hola, miedo* —el primero de la colección Pasajeros acerca de las emociones básicas— y esta feliz colaboración ha resultado en tres libros más: *Hola, rabia*; *Hola, tristeza*; y *Hola, gratitud*.

Tengo un libro nuevo con el que no saben qué hacer porque aparentemente el libro álbum no es tan vendedor como, digamos, una colección de biografías de mujeres fuertes. Aún no he llegado, y espero no llegar, al punto de crear pensando solo en la viabilidad comercial de un producto. La distribución es un misterio para mí. La colección Pasajeros no está en librerías especializadas

para niños, pero sí en grandes superficies, supermercados. Creo que hay una ruptura de comunicación entre el área editorial y la comercial.

Con el libro nuevo, que mencioné antes, he podido explorar cuáles son las editoriales colombianas que hacen libros para niños y no son tantas. Aparte de los dos gigantes, Planeta y Penguin Random House, están: Babel, Tragaluz, Rey Naranja y Cataplum. Creo que hacen falta más, pero considerando el estado de las cosas en el mundo, antes es un milagro que estas existan.

N. B.

Finalmente, en relación con tu experiencia en la academia, tanto en posición de creadora como de estudiante: ¿qué opinas de esta y su acercamiento crítico a la literatura infantil? ¿Qué cosas se han logrado y cuáles faltan?

N. H.

No tengo mucho conocimiento acerca de lo que se está haciendo en las universidades en formación de autores. Sé que tanto la carrera de Artes Visuales de la Javeriana como las de Diseño Gráfico en la Nacional y la Tadeo estimulan mucho la formación de ilustradores, y que hay una especialización en la Javeriana para escritores y la maestría de la Nacional. Pero volviendo a la primera pregunta, la especialización en una sola destreza o un solo género o público tal vez no sea ideal. Quizás sería bueno que los ilustradores leyeran más y aprendieran a escribir, y que los escritores tuvieran clases de color, dibujo, baile y canto.

N. B.

Nobara, muchas gracias por colaborar con nosotros.

N. H.

Gracias a ti.

### **Sobre la entrevista**

Esta entrevista fue realizada a través de medio escrito en mayo del 2020.

### **Sobre la entrevistada**

Nobara Hayakawa (Bogotá, 1973) es una artista de nacionalidad colombiana–japonesa. Se ha destacado por su versatilidad en distintos campos como autora, ilustradora, música y fotógrafa. Como autora e ilustradora publicó el libro *Nubarrón* (2018) junto con el escritor Álvaro Robledo. También ha publicado los libros de la Colección Pasajeros de Editorial Planeta: *Hola, miedo* (2018); *Hola, rabia* (2019); *Hola, tristeza* (2019); *La respiración es tu casa* (2020) y *Hola, gratitud* (2020). Sus fotografías han sido publicadas en diversas revistas, así como en el cuadernillo *Un algo ahí* como parte de su participación en el 45 Salón Nacional de Artistas. En 2019, expuso una selección de sus fotos en Bogotá como parte de la curaduría de Manuel Kalmanovitz, “Llamitas al viento”.

### **Sobre la entrevistadora**

Nicole Bedoya Rodríguez (Cartagena de Indias, 1999) es egresada del pregrado de Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y editora en .Puntoaparte Editores. Fue participante del programa Elipsis del British Council como editora aspirante. Ha colaborado en diversos proyectos de edición comunitaria y gestión cultural como la revista *Ocho: treinta, Fénix: literatura, arte y cultura* y la FILBO. Recientemente, escribió el prólogo para el libro de poesía *La ilusión de la larga noche*, de la autora argentina Inés Kreplak, en su primera edición colombiana.



## Entrevista a Carlos Riaño

**Karen González Castiblanco**

*Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia*

*kggonzalezc@unal.edu.co*

### Introducción

En la charla con Carlos Riaño aprendí que escuchar y estar atento al mundo es indispensable para encontrar nuestro destino y nuestra felicidad. Para el autor es importante que cada uno preste atención a lo que nos dicen las cosas, a los intereses que vamos despertando y a las personas que nos rodean y pueden aproximarnos a nuevos puntos de vista. De igual manera, en esta entrevista, Carlos Riaño menciona la importancia de la universidad como un espacio multicultural en el que hay que aprovechar las posibilidades de encuentro.

**KAREN GONZÁLEZ CASTIBLANCO**

¿Cómo iniciaste en el mundo de la ilustración de libros infantiles?

**CARLOS RIAÑO**

En primer lugar, reconozco el trabajo que se está haciendo en la Universidad a través de clases que ayudan a impulsar todo lo que pueda realizarse alrededor del libro infantil en Colombia.

Yo empecé a escribir libros escolares por un asunto del azar. Llegué con una historia a proponer unos textos en educación estética y empecé a escribir los libros como propuesta pedagógica, y, por ahí derecho, con la necesidad de estar haciendo el diseño, se dio la oportunidad de hacerlo de manera integral, es decir, todo el contenido hasta la edición del libro. En ese momento me lancé a ilustrar. Yo estaba terminando la universidad, no había terminado la carrera de diseño gráfico, era una opción y me atreví a hacerlo. Me atreví. Yo no he hecho nada profesionalmente, solo unos ejercicios para asignaturas. Es más, en esa época ni siquiera existía la ilustración infantil. Entonces, cuando me preguntaron si sabía ilustrar, yo dije que sí. Ahí resultó que al editor le gustó mi trabajo porque tenía como algo espontáneo y ahí empecé a ilustrar.

Me enfoqué en hacer ilustración y, sobre todo, en mirar muchas ilustraciones y eso me generó un interés muy grande por los libros infantiles.

K. G. C.

Y antes de eso, cuando pequeño, ¿tenías alguna inclinación por el dibujo?

C. R.

No, pues antes de eso nada. Yo vengo de un entorno en el que esas cosas no eran centrales, pero tampoco lejanas, es decir, en mi casa solo había libros escolares, pero nunca ocurrió que nos sentáramos a ojear libros o que me dijeran que tomara un curso de dibujo. Entonces no hubo familiaridad temprana. Lo único que había visto en el colegio era dibujo técnico y seguramente eso sembró algunos intereses, pero yo vine a despertar interés artístico cuando empecé a estudiar la carrera de diseño gráfico. Es más, yo empecé a estudiar otra cosa, ingeniería mecánica, pero me arrepentí al cuarto semestre. Yo no nací con el lápiz debajo del brazo, ni tomaba tetero con tinta china ni nada de eso, sino que lo descubrí con la experiencia y con la vida. Abriendo los ojos ante cosas que me iban interesando.

K. G. C.

¿Cómo ha sido tu trabajo y acercamiento al mundo infantil?

C. R.

Afortunadamente, pude trabajar en el Museo de Arte Moderno de la Universidad Nacional con una profesora, María Elena Ronderos. Ella coordinaba un grupo de estudiantes interesados en hacer talleres de pintura, modelado en arcilla y otras técnicas que se ofrecían a los niños. Los talleres eran los días sábado, pero los miércoles de 5 a 7 de la noche planeábamos todo lo que se enseñaba a los niños. Yo no tenía mucha cercanía con niños, pero esa experiencia me enseñó sobre pedagogía artística y sobre arte, pues los días que preparábamos el taller leíamos Paul Klee, Herbert Read, es decir, era un espacio de reflexión, de debate y un semillero sobre educación artística. En este espacio participó, por ejemplo, Miguel Ángel Huertas y Martha Combariza.

De estos talleres surgió Arte Libre. En este proyecto trabajé con Edgar Nieto, Marcela Tristancho y Gary Muriel. Siento que estos talleres y Arte Libre consolidaron mi vocación por la ilustración infantil. Además, por esa época



pude conocer a Rodez, a Alekos, a Esperanza Vallejo, Olga Cuéllar, a Ivar Da Coll, a Diana Castellanos y a toda esa generación tan maravillosa que ya llevaba, al menos, diez años haciendo ilustraciones infantiles.

K. G. C.

Arte Libre estaba enfocado en pedagogía artística. En ese sentido, ¿por qué y para qué es importante la educación artística?

C. R.

Cuando comenzamos con este proyecto, en Colombia los libros para enseñar arte se limitaban a esos libros para colorear en los que el único objetivo era no salirse de las líneas. Entonces, luego de ese espacio que se dio en los talleres del Museo, nosotros empezamos a reflexionar la estética y el arte como un proceso que contribuía a la construcción personal, diferente al conocimiento científico. Queríamos una visión estética amplia que fuera más allá de solo aprender técnicas, es decir, como una instancia fundamental para la comprensión de la vida diaria, de lo social, de lo político, de todo lo humano. Por ejemplo, la autoestima es una dimensión estética que nos acompaña a diario.

K. G. C.

¿Qué crees que te une o une a los adultos al mundo infantil?

C. R.

Estaba pensando en eso, porque siento que lo que nos une es la capacidad de asombro. El asombro es lo que nos lleva al deslumbramiento, a la incertidumbre, a la imaginación, a la curiosidad; la capacidad de una mirada renovada del mundo que no está contaminada por la costumbre. El niño es una provocación a dislocar, a romper la cotidianidad y el orden. No comprender ni lidiar con este aspecto puede derivar en abandono, en maltrato o abuso. Sin embargo, a pesar de eso, y a lo largo de mi experiencia, me di cuenta de que por más problemas el niño siempre se deja llevar por el juego, es decir, aún conserva algo de alegría. El arte puede hacer que el niño olvide, por un momento, sus problemas; puede ser un camino de luz para el niño. Claro está que no creo que el arte deba ser visto únicamente como una terapia, sino más bien como una posibilidad de expresión y de reconocimiento.

K. G. C.

Con respecto a tu experiencia de trabajo con niños y niñas, ¿qué te sorprende de ellos?, ¿qué te han enseñado?

C. R.

Su disposición a la dislocación. La capacidad de asombro, de maravillarse ante aquello con lo que uno ha generado hábitos. La frescura y la inmediatez. Claro que han cambiado. Si cambia el mundo ellos también cambian. Por ejemplo, el acceso a la información, las relaciones con el mundo adulto, la escolaridad. La familia, la escuela y el entorno son tres factores fundamentales que nos muestran los cambios en los niños y en la idea que tenemos de ellos. Los niños ahora reciben mucha información (imágenes, cuentos, noticias) de manera inmediata y sin restricción, porque muchas veces los papás trabajan todo el día. Los niños no son sordos y viven lo que nosotros vivimos, como dicen Les Luthiers “casi podríamos decir que los niños son seres humanos”. Es un chiste.

K. G. C.

Sobre la imagen de la niñez en las ilustraciones, ¿cómo podemos, a través de las imágenes, comprender esos cambios en la idea de niñez?

C. R.

Esta era una reflexión muy breve que hice para la convocatoria de una revista<sup>1</sup> en la que trato cómo en el dibujo se expresan nociones de infancia, es decir, qué tipo de niñez vemos en las ilustraciones. Por ejemplo, en algunas imágenes, el niño aparece como un ser que “necesita” ser orientado o llevado de la mano a entender el mundo con ayuda de otro, para luego pasar a representaciones en las que la experiencia del niño cuenta y es central. Con esto, mi intención era interrogar al ilustrador y a las visiones que expresan a través de su trabajo y expresar la importancia de que el adulto se acerque a la experiencia infantil. Eso no es algo nuevo, lo encuentro en un libro de hace 360 años, en el *Orbis Sensualium Pictus*.

---

1 El artículo es “La imagen de la niñez en las ilustraciones” (2009).

K. G. C.

¿Crees que aún se impone una idea de infancia?

C. R.

Sí. Algunas instituciones en estado de inercia recrean modelos viejos, pero creo que eso está viviendo simultáneamente con nuevos modelos como la *homeschooling* que pone en duda o lo hace a uno interrogarse, por ejemplo, acerca de la función del colegio. En resumen, lo que yo veo es la convivencia de distintos modos de educar al niño que se van permeando mutuamente. Ahora, la escuela tradicional ha tenido que mirar otras alternativas, como la virtualidad, para poder llevar a cabo las clases.

K. G. C.

¿Alguna vez tuviste que cambiar alguna ilustración porque una editorial la consideró inapropiada para el público infantil?

C. R.

Sí. Eso pasa mucho y, por eso, es un tema que trato con mis estudiantes de diseño gráfico. Los editores son personas que tienen visiones de mundo muy definidas, como todos. Por ejemplo, una vez hice un león y un editor me dijo que las garras estaban muy salidas y que eran muy agresivas para el niño, o, en otro caso, yo presenté una propuesta sobre la noche y el editor me dijo que ese tema no pegaba mucho en los niños. Lo que quiero decir con estas dos situaciones es que se pueden resolver mediante el diálogo y unos buenos argumentos que respalden la imagen de un león que es de naturaleza feroz o de la noche como un espacio para la imaginación. Son naturales las tensiones porque permiten que escuchemos en qué podemos fallar, los editores saben mucho de su oficio. Lo más importante es que debemos entender que el hecho de que haya una crítica o sugerencia a nuestro trabajo no quiere decir que sea personal. En la única instancia que no accedería sería si me pidieran ilustrar algo que va en contra de lo que pienso.

K. G. C.

¿Qué textos te han permitido acercarte al mundo infantil?

C. R.

Yo no leo libros de psicología ni de pedagogía. No me gusta Piaget, no estoy de acuerdo con la división por edades. Claro está que yo respeto ese trabajo y para algunos campos es muy útil.

La verdad lo que me ha permitido acercarme y revivir la infancia son los libros ilustrados. Tengo muchos libros ilustrados infantiles. Amo esos libros; son como juguetes. Siempre los estoy viendo. Cada vez que los veo y leo recobro la infancia, esa época en la que salía a la calle y jugaba.

K. G. C.

¿Un libro no ilustrado que te haya permitido acercarte a la infancia?

C. R.

Gianni Rodari. Él es un profesor del que todos hablamos. Es un clásico. También me gustan algunos filósofos de la escuela de Frankfurt, por ejemplo, uno de Walter Benjamin que es sobre los juguetes y educación infantil. También Paul Klee y sus escritos sobre arte e infancia.

K. G. C.

¿Qué escritores (críticos o teóricos) que reflexionen acerca de la literatura infantil lees y recomiendas?

C. R.

Leo textos de Teresa Colomer, Beatriz Helena Robledo, Zully Pardo y otra producción crítica y textual que reflexiona acerca de los textos infantiles o ilustrados. Uri Shulevitz o Martin Salisbury, es decir, textos que me sirven para mi trabajo y aprender sobre los procesos de creación.

K. G. C.

¿Qué opinas de la clasificación por edades en la literatura infantil?

C. R.

Yo creo que puede ser útil para las personas que trabajan en educación, investigación o conocimiento de la infancia. Sin embargo, que yo no me acerque a los libros desde este enfoque no quiere decir que considere innecesaria esa clasificación, pues es útil para docentes o editores. Pero mi aproximación,

inclinada hacia lo artístico, me lleva a pensar que los libros son universales y que obras como, por ejemplo, *La gran pregunta* de Wolf Erlbruch no está dirigida solo a los niños, sino que nos habla de la vida y, por supuesto, han contribuido a la formación de visión de mundo que tengo.

K. G. C.

¿Cómo ha sido el proceso de ilustración de los libros en los que has trabajado? ¿Cómo fue el proceso con los escritores?

C. R.

No he tenido ningún problema con los escritores. Cuando ilustré *Koku-yo*, lamentablemente el escritor, Leopoldo Berdella, ya había muerto. Considero que fue una pérdida muy grande para la literatura infantil en Colombia.

Cuando ilustré *Colombia, mi abuelo y yo*, no traté mucho con la escritora. Fue más una comunicación con la editorial, pero fue un trabajo en el que se me permitió trabajar con libertad. Y ahora que lo pienso, ese es un libro que me gustaría ilustrar de nuevo, de otra forma.

Un trabajo muy interesante fue *Dame la mano y te cuento*, que fue un texto para una ONG llamada Save the Children, porque era recrear temas sobre desplazamiento. En este trabajo, pude hacer unos homenajes a, por ejemplo, Morella Fuenmayor.

Actualmente, trabajo con Alejandra Jaramillo. El trabajo con ella es chévere porque es muy dialógico, siempre estamos conversando. También tengo proyectos con Dipacho. Vamos en la maqueta.

Yo pienso que siempre debe haber una relación de respeto mutuo entre escritor e ilustrador. Una simbiosis y convivencia sana, en la que los dos están en la capacidad de poner o quitar cosas, es decir, de tomar decisiones en equipo y de negociación.

K. G. C.

Además de los libros ilustrados, ¿qué otros objetos o materiales culturales te sirven como estimulación en tu proceso creativo?

C. R.

Escucho música. The Beatles y el *blues*. Curiosamente, escuchando la música de The Beatles me gustó Bach; no sé nada de música, en cuanto a técnica, pero

encontré relaciones entre estos dos tipos de música. Pero me gusta de todo, el bolero, la ranchera, la plancha. Y con mis amigos tengo conversaciones acerca de música y aprendo escuchando cosas nuevas. No sé si uno es consciente, cuando ilustra, de todo eso, pero, es decir, uno ilustra con el ser, entonces, algo debe aparecer cuando uno crea... Yo llevaría música en vez de libros a una isla desierta.

Con el cine no estoy muy juicioso. Ahora que soy papá, veo muchas películas que les gustan a mis hijos. Con mis hijos toca ver *Charlie y la fábrica de chocolates* diez veces, *Up* y otras películas. No soy cinéfilo, pero tuve épocas en las que vi mucho cine. Una película que siempre me ha gustado es *Las cosas del querer*, otra es *La casa de mi amigo*, *La ley de Herodes*, *Isla de perros* y *Relatos salvajes*. Me gustan también las películas de Woody Allen y todo Studio Ghibli.

En un trabajo que estoy haciendo ahorita, que es sobre aislamiento, he recurrido a Hopper. Me gusta lo que hace Anthony Browne, las referencias y el uso a otros artistas y obras de arte.

K. G. C.

¿Qué pintor colombiano te gusta?

C. R.

Me gusta mucho Lorenzo Jaramillo. David Lozano, él es conocido por el *performance*, pero también tiene dibujos y pinturas. Sergio Trujillo, es inevitable pensar en él. También me gusta Beatriz González por su paleta de color y porque su arte es muy provocador, refresca. Ignacio Gómez Jaramillo. Las acuarelas saturadas de Débora Arango.

En la universidad uno odiaba a Fernando Botero, tal vez por todas esas dinámicas del mercado que lo rodean, pero cuando veo sus dibujos me parecen muy bonitos e interesantes.

K. G. C.

¿Tienes alguna paleta de color que te defina?

C. R.

Con el tiempo uno se va haciendo preguntas sobre eso. Yo empecé con una paleta primaria, amarillos fuertes, y luego, poco a poco, uno ve más cosas y deja de ser tan básico. Pero sí creo que las paletas cálidas son más afines a mí.

K. G. C.

¿Tienes una técnica plástica favorita?

C. R.

En realidad, no. Me gusta de todo. Con el lápiz, el grafito, me divertí un tiempo. Quisiera retomarlos. El lápiz de color me fascina. La acuarela la trabajé mucho, viví mucho tiempo de la acuarela y, ahora, lo digital o el *collage*. Lo que pienso es que cada proyecto exige su propio lenguaje y uno debe estar abierto a cambiar y a usar diferentes técnicas que, por supuesto, estén al alcance de uno.

K. G. C.

¿Qué es para ti la literatura infantil?

C. R.

Para mí la literatura infantil es literatura. No es un género menor. Pienso que entiende y se acerca a las necesidades de cierto público lector, pero es literatura, es decir que es un producto que debe ser respetuoso con la inteligencia y la sensibilidad del público lector. La literatura infantil, al igual que la demás literatura, puede abordar muchos temas y hacerlos asequibles. Lo que creo y pienso es que un escritor solo debe querer contar bien una experiencia, antes que ponerse a pensar si es para un niño o no. Obvio hay experiencias distintas entre el niño y el adulto, pero pienso que eso no debería condicionar la creación. Yo creo que es legítimo que haya gente que piense en que debe haber una literatura dirigida a los niños, pero eso no debe poner en riesgo la calidad literaria ni la honestidad con la que se narra y escribe a un lector implícito. Por ejemplo, yo prefiero los libros que se van por el lado de narrar algo, de decir “mira lo que me pasó” y no me agradan esos libros con tufillo y tono instructivo o moralizante. Tomi Ungerer es un autor capaz de narrar temas difíciles y situaciones descarnadas, es un autor honesto.

K. G. C.

¿Cómo has visto el cambio de la academia (universidades, escuelas de formación de escritores e ilustradores) frente a la literatura infantil?

C. R.

Pienso que no es gratuito que cada vez haya más espacios dedicados a esas áreas. Por ejemplo, está el diplomado en Literatura infantil de la Javeriana, el diplomado en Libros infantiles de la Tadeo, del que yo hice parte y también Rodez. Esas cosas indican que cada vez hay más interés social que permite que surjan estas escuelas o programas. De los 2000 para acá ha resurgido ese interés por el libro infantil que se dio en los ochenta, un auge que ha permitido que se establezcan nuevos proyectos, editoriales independientes que han ampliado el panorama estético y de contenidos. Está Cataplum con María Fernanda Paz, Babel con María Osorio, Tragaluz, proyectos con mucho criterio y muy organizados que favorecen el interés, la difusión y el desarrollo de la literatura y la ilustración infantil. Espero que todo esto tenga mucha continuidad y mucho impulso. Hay muchas librerías, escritores, ilustradores y editores que muestran ese interés. Tal vez lo que falla son las políticas que no permiten una continuidad; por ejemplo, los impuestos a los libros estancan mucho el consumo de literatura.

El papel de la universidad es importante porque permite formar un grupo de personas especializadas en la literatura infantil. Solo necesita un poco de convergencia. Pero también hay pedagogías invisibles, como la que lleva a cabo Lucas de Mr. Fox, en la que promociona las ilustraciones y los libros infantiles.

K. G. C.

¿De qué carece el campo de la literatura infantil?

C. R.

Como te venía diciendo carece de políticas públicas claras, consistentes y continuas que permitan su consolidación, el encuentro y convergencia entre todos los interesados. Digo todo esto porque cuando hubo el Día Internacional del Niño, por allá en los setenta, la literatura infantil de Latinoamérica tuvo un impulso que permitió la creación del Cerlalc, de la incursión en la ilustración infantil de Alekos, es decir, había políticas que permitieron ese florecimiento de la literatura infantil que hubo en los ochenta. Aun no entiendo por qué se diluyen esos proyectos. Por ejemplo, cuando se publicó la revista *Rin* había políticas públicas que apoyaban eso. Si en este país se tomara la decisión de incentivar a los creadores de literatura infantil, estaríamos publicando y



promocionando, por ejemplo, semilleros y un montón de cosas alrededor de la cultura y del arte.

En cuanto a la crítica, también hay muchas iniciativas como las de Beatriz Helena Robledo o Zully Pardo, pero lo mismo, están dispersas y no hay políticas que les garanticen un espacio y un reconocimiento que les permita continuar con esa labor.

K. G. C.

Hablemos de los niños como críticos. ¿Has tenido opiniones valorativas con respecto a tus ilustraciones por parte de los niños?

C. R.

Los niños son certeros en decirte si lo que haces les gusta o no, o si les interesa. Creo que a veces hay etapas que irrumpen el encuentro entre un niño y un libro. Por ejemplo, cuando te obligan a leer un texto que en ese momento no es de tu interés, se afecta ese encuentro armónico y de disfrute entre un lector y una obra literaria.

Pero algo sí es cierto, es que uno nunca hace un libro para satisfacer. Además, es muy difícil que a todos los lectores les guste lo que uno hace.

Yo he visto *booktubers* y *youtubers*, que he compartido en mis clases, sobre todo, que se interesan por leer a los niños. Hay cosas divertidas, videos muy buenos. No recuerdo nombres porque yo voy buscando por los libros y una cosa me lleva a la otra. Recuerdo uno que lee “Los tres cerditos”, otro *Rosie’s Walk* de Pat Hutchins, otro *Vamos a cazar un oso*. Otros videos se inclinan por lecturas melosas que, sinceramente, no me gustan.

K. G. C.

Siguiendo ese hilo y teniendo en cuenta el texto que ilustraste, *Sopa de soles*, ¿cuál es tu relación con los libros inclusivos?

C. R.

Con ese libro se amplió un gran panorama para mí. Me di cuenta de que muchos temas difíciles o que abordan la discapacidad son tratados en la literatura infantil, es decir, me hizo consciente de que en la literatura infantil hay muchos personajes que abordan, por ejemplo, lesiones permanentes que dan cuenta de cómo fueron abordados en un momento específico. Lo que veo

actualmente es que los libros están inclinados a hablar desde una perspectiva de inclusión y de derechos en los que se tiene en cuenta la experiencia. En Colombia tenemos *El regalo de Pipe* de Gerardo Meneses, *El flamenco calvo* de Amalia Low, *Mil orejas* de Pilar Gutiérrez y Samuel Castaño.

Hay temas muy complejos que se están abordando, como la discapacidad. Y, por supuesto, surgen formas de aproximarse y tratar este tema, por ejemplo, cuando se quiere explicar la discapacidad, cuando se quiere mostrar la diversidad de la discapacidad o capacidades diversas, cuando aparece la discapacidad como tema paralelo o cuando se narra desde la primera persona.

Te cuento que en uno de los proyectos de libro álbum que tengo ahora, la discapacidad es un tema importante. Me gusta el formato de libro álbum porque es muy completo y en él puedo poner a jugar la imagen, el texto y el diseño del libro. Espero tener ese proyecto listo pronto. Claro está que, como dice la primera frase del *Orbis*, “las cosas fluyen por sí mismas, la violencia es contra la naturaleza”. Por cierto, la vez pasada estaba leyendo la biografía de Will Eisner, que es un maestro y el premio de novela gráfica tiene su nombre. La primera obra que hizo fue cuando tenía sesenta años, así es que tengo mucho tiempo.

K. G. C.

¿Qué enseñanzas nos dejó (a librereros, a editores y a autores) ese *boom* editorial que se dio en Colombia en los años ochenta?

C. R.

Esa pregunta me parece muy bonita porque es justo reconocer todas las constelaciones que han estado en juego, es decir, rescatar la labor de librerías o autores que se arriesgaron a la publicación de libros infantiles. Por ejemplo, David Consuegra se gastó el dinero de toda su familia haciendo cosas quijotescas hasta Carlos Valencia Editores y, obviamente, los proyectos actuales. Entonces, mirando esto, pienso que una de las enseñanzas que nos dejó es, primero, darse cuenta de que existe un público que muestra ciertos intereses, por ejemplo, la mirada del niño que expresa sus propias inquietudes y vivencias. En segundo lugar, los cambios en el panorama de las familias pusieron a la vista unos espacios en los que los niños estaban solos y permitieron una movida editorial que, entendieron, debía llenar esos espacios.

En ese sentido, las editoriales de ahora pueden aprender de esas experiencias para emprender y atender un proyecto como el de Carlos Valencia, por ejemplo.

O, también, pueden dejar enseñanzas en la toma de decisiones, de comprender ese mercado que está en desarrollo y expansión. Por otro lado, permite comprender que había con quien emprender proyectos, es decir, que había gente interesada en crear y publicar material de calidad para la infancia, además, de estancias como la dirección editorial. Eso se aprendió a hacer en los ochenta con Diana Castellanos y su dirección de arte en editorial Norma y Kapelusz.

K. G. C.

Como docente y lector, ¿cómo ves el futuro del libro ilustrado en Colombia?

C. R.

Yo lo veo prometedor, soy optimista. Y si estoy trabajando en ello es porque creo que va muy bien. Yo veo a diario en mis clases a gente muy buena, ilustradores muy buenos y creativos. Obvio, y como ya te había dicho, muchas cosas dependen del mercado y de las políticas públicas, pero a la gente con la que trato, a las personas que ilustran y escriben, les doy mi fe absoluta.

K. G. C.

Podrías mencionar algunos autores colombianos actuales que te gusten mucho

C. R.

Dipacho y Juan Camilo Mayorga han movido mucho este escenario, por ejemplo, todo el catálogo de Tragaluz. Me gusta ver los artículos de Bacánika sobre ilustradores colombianos en los que ha salido Paula Bossio. Otros menos conocidos como Gabriela Otálora, Luis Fernando Mora, quienes son estudiantes míos. También nombraría a Alekos porque me parece atemporal y muy vigente.

K. G. C.

¿Te gusta leer cómics o novelas gráficas?

C. R.

He leído más novelas gráficas, por ejemplo, Richard McGuire. También unas publicaciones de novelas iraníes que publicó editorial Sinsentido. Sé de la importancia del cómic, pero no soy fanático.

K. G. C.

Menciona algunos de tus libros favoritos.

C. R.

*El dragón rojo* de Max Velthuijs, *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, *Toro rojo* y *El viaje de los elefantes* de Dipacho. Me ha gustado mucho un libro, *Siete cuervos & ocho cuentos* de Jairo Buitrago y Juan Camilo Mayorga. Los libros de Gusti, por ejemplo, *Mallko y papá*. *Los payasos* de Dora Alonso que ilustró Eduardo Muñoz Bachs. Los libros de Tomie de Paola, el libro *Un pasito y otro pasito* me parece maravilloso. Miro con mucho gusto las ilustraciones de André François. Los libros de Květa Pacovská y los de Ziraldo.

### **Sobre la entrevista**

Esta entrevista se llevó a cabo el 30 de mayo del 2020 a través de la plataforma Google Meet.

### **Sobre el entrevistado**

Carlos Riaño (Bogotá, Colombia, 16 de mayo de 1966) es un ilustrador de libros infantiles y docente en la Universidad Nacional de Colombia, institución en la que estudió Diseño Gráfico, una maestría en diseño multimedia y una especialización en diseño multimedia y en diseño gráfico. Sus ilustraciones en libros de literatura infantil y carteles le han permitido ser conferencista en eventos de ilustración y diseño en Colombia, España, Argentina, Cuba, República Dominicana y México.

Ha trabajado en organizaciones como Unicef y Save The Children. Para el Teatro Libélula Dorada ha realizado varios carteles relacionados con festivales de jazz, danza contemporánea y títeres. Como docente ha investigado sobre la relación entre las imágenes y la inclusión del público invidente o de baja visión. Además, formalizó la asignatura Imágenes de la Discapacidad en la Maestría en Diseño y la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia, en las que se reflexiona sobre el papel de las imágenes en la creación de los imaginarios sobre la discapacidad.

### **Sobre la entrevistadora**

Karen González Castiblanco es Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente estudiante de la Maestría en Estudios Literarios y docente ocasional del seminario de investigación “Pensar la literatura y el teatro de América Latina y el Caribe desde los estudios decoloniales” en la Universidad Nacional de Colombia.

## Entrevista a Diana Castellanos

**Karen González Castiblanco**

*Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia*

*kggonzalezc@unal.edu.co*

### Introducción

De esta entrevista resalto la labor muy importante de Diana Castellanos como mujer influyente en el fortalecimiento de la industria editorial y la ilustración en Colombia. Asimismo, destaco la posibilidad de conocer autores de literatura infantil, la investigación que hay detrás de cada ilustración y, por supuesto, la memoria cultural y barrial que pervive en los proyectos que emprendió esta gran maestra, ilustradora y directora de arte.

KAREN GONZÁLEZ CASTIBLANCO

¿Cómo iniciaste en el mundo de la ilustración de libros infantiles?

DIANA CASTELLANOS

A mí toda la vida me encantaron las imágenes. Me gustaban los dibujos que estaban en los libros, toda la vida.

Yo entré a la Javeriana a estudiar una carrera llamada Dibujo publicitario. Y cuando salí de la carrera, la gente me preguntaba qué yo qué era, y yo decía que era ilustradora, sin tener la más remota idea de qué era eso. Luego trabajé en publicidad un rato y, por ese tiempo, en 1979, declararon el Año Internacional del Niño. Eso motivó que las editoriales colombianas y del mundo hicieran colecciones dirigidas al público infantil. En ese momento, me salí de la empresa de publicidad y empecé a trabajar en una revista de la editorial Norma. Después de ese trabajo, comencé a ilustrar unos libros en Voluntad. Desde ese día me quedé en ese mundo de editoriales e ilustraciones infantiles.

K. G. C.

¿Los libros de Voluntad eran pedagógicos o literarios?

D. C.

En ese proyecto ilustré cuentos. Incluso, era un libro, el que me acuerdo y tengo la copia, llamado *El zorro y el banquete y otro*. La historia va de un zorro que se quiere meter al banquete de unas aves que están en las nubes. Este texto recibió el Premio Iberoamericano de Cuento Infantil. El otro cuento, que es como una leyenda, es la historia de un ciego que quiere saber cómo es un elefante. El ciego le toca una pata y la describe como un tronco, luego le toca la trompa y la describe como una culebra, y así.

K. G. C.

¿Tu obra está dirigida únicamente al público infantil?, ¿o incluso los libros infantiles que tú ilustraste los hiciste pensando en un adulto? ¿Elegiste ilustrarlo porque estaba entre la mitad del niño y del adulto?

D. C.

No. Los libros que yo ilustré para niños siempre los hice a través de una editorial. Yo hice algunos libros míos, pero nunca se publicaron. Trabajé muchos años en literatura infantil, luego me fui a Inglaterra a estudiar ilustración y cuando llegué allá descubrí un ilustrador que se llama Ian Pollok, un inglés que era profesor en la escuela en la que yo estaba. A mí me parecía fascinante lo que él hacía, no tenía nada que ver con literatura infantil, sino con ilustración editorial, de carátulas, de libros para adultos y de otro tipo de libros. Entonces, decidí que él fuera mi tutor, él me llevó a inclinarme por la ilustración editorial y dejé de trabajar en la ilustración para literatura infantil. Cuando regresé a Colombia, yo tenía ese interés de trabajar en ilustración editorial que no era un campo tan abierto. Por esa época, trabajé en proyectos que me salían para literatura infantil o para el sector editorial. Por ejemplo, ahí empecé a trabajar con Kapeluz y con Norma. En esta última editorial ilustré libros como *El mico y el loro* y *La casa que Juan construyó*. En esas editoriales no solo ilustré, sino que también dirigí y diseñé las colecciones. Esa fue una experiencia muy chévere, muy gratificante, de la que salieron varias colecciones diseñadas por mí.

Para algunos libros yo tenía que conseguir ilustradores. De eso, aprendí algo que aquí no se hacía, pues el ilustrador era una persona que conocía el editor, pero en pocas ocasiones se tomaba la imagen o el texto para emprender la búsqueda de un ilustrador que lograra expresarlas. Entonces, yo me puse en el oficio de buscar ilustradores que muchas veces no eran las personas que yo

conocía. Eso me llevó a ganarme muchas enemistades de ilustradores porque nunca los llamé, pero lo que ocurría es que ellos no encajaban en lo que yo estaba buscando, es decir, con las exigencias mismas que pedía la imagen. Todo esto fue como en 1982.

K. G. C.

¿Qué opinas de la clasificación por edades que todavía se mantiene tanto de literatura adulta a literatura infantil?

D. C.

Yo nunca he creído en eso. No creo que, desde la creación, desde el autor que se sienta a escribir un libro, surja esa necesidad de clasificación, es decir, no creo que un autor se ponga a escribir y diga que ese libro es para niños de 5 y 6 años. Tampoco creo que el ilustrador esté implicado en esas divisiones. Hay niños de todas las edades, algunos se encarretan con unas imágenes, puesto que el texto es muy largo y el papá se lo tiene que leer, yo qué sé. Hay otros grandes o viejos, como yo, que se encarretan con libros que son para la primera infancia y les parecen divinos, y los compran. Pero a los gestores del libro infantil les gusta tener todo muy cuadradito. Entonces dicen que ciertos libros pertenecen a ciertas colecciones y pues tienen sus razones y así lo hacen ellos, por mí no hay problema, pero no creo que desde la creación eso sea un punto de partida.

En los trabajos de grado que asesoré, muchas veces apareció esa pregunta acerca de la clasificación, pero, a ver, yo les decía a los estudiantes que ese es trabajo del editor. Claro, generalmente, los jurados de las tesis van a esa pregunta, así que tenemos que conversar mucho para amarrar el texto a unas edades. Pero, por supuesto, hay libros que son muy ingenuos, en el tratamiento de la imagen; la historia que es para niños chiquitos, peladitos muy chiquitos. Por otro lado, hay algunos que son un poco más complejos visualmente o en la historia y eso da una claridad, al ilustrador y al escritor, de las características del libro que está construyendo. Pero que haya alguien que se sienta y diga “este libro lo voy a hacer para tales edades”, no. Me parece que eso es más un problema de las editoriales y de los maestros.

K. G. C.

Pero entonces, digamos, si para ti no existen esas categorías, ¿crees que existe una literatura infantil? ¿Qué es para ti y qué características tiene la literatura infantil?

D. C.

No, yo no creo que sea literatura en general, lo que creo es que [la] literatura infantil también gusta a muchos adultos. Los libros son tan caros que los papás los compran y apenas se los muestran a los niños para que no los vayan a desbaratar. Pero lo primero que veo que diferencia a la literatura infantil es que en ella prima la imagen, es decir, en la literatura para adultos la imagen la construye uno, mientras que en la infantil la lectura de la imagen es importante. La cantidad de texto también puede determinar el tipo de lector, pues mucho texto no es fácil para alguien que esté aprendiendo a leer. También hay imágenes que son muy ingenuas, muy sencillas, entonces, es de más fácil lectura para cierto tipo de niños.

Ahora, claro, hay una cantidad de literatura infantil en la que se escribe en diminutivo y dibujan en diminutivo, porque piensan que eso es lo que les gusta o que es lo adecuado para el niño. Por ejemplo, en Panamericana, aunque uno encuentra libros buenos, hay una cantidad de bodrios espantosos en los que prima la princesita y el color rosadito, y todo es bonito y suave. La gente supone que ese es el mundo que hay de mostrarle a los niños y yo siempre me he preguntado por qué, si los niños en este mundo salen a la calle y ven a la familia venezolana tirada en la mitad de la calle pidiendo limosna, es decir, ven la miseria que vive este país, esta ciudad. Hay personas que han trabajado temas que son más cercanos a la realidad que el niño ve y que le despierta preguntas. No sé si esto pueda aclarar cosas para el niño, pero el volver las cosas sencillas y tontas hace que los niños no se interesen por esos libros.

K. G. C.

Con respecto a este último aspecto que mencionaste, ¿has tenido alguna experiencia con niños en los que ellos hayan sido críticos con alguna imagen tuya o de otro ilustrador?

D. C.

Mi trabajo con niños es poco recurrente. Muy joven, no sé, no tendría ni treinta años, al estar sin trabajo, me puse a dictar un taller de lectura y me di



cuenta de que era muy difícil, tremendamente difícil, porque uno se involucra con los niños, como mamá o como tía, y eso es tenaz, porque es terrible la angustia que provoca empezar a conocer y a ver los problemas que cargan estos niños, cosas que vienen de sus casas. Además, por esa época los niños me veían y gritaban. ¿Quién sabe qué energía botaba yo? Creo que ahora tenemos un poco más de empatía.

Ahora vivo frente a un colegio. Esto me da una vista estupenda que da al patio, al verde de los árboles y la verdad es que yo ando feliz porque los niños no están en el colegio. Recuerdo que yo también evitaba eso de ser invitada a una biblioteca, leer libros a los niños y no sé qué. No, yo siempre le saqué el cuerpo a esos talleres de lectura, pero, sabes, yo tengo dos sobrinas que ya tienen treinta años y ellas aprovecharon toda mi colección de literatura infantil, incluidos los libros que yo ilustré; por ejemplo, me acuerdo de un libro que se llama *Cuchilla* que es de Evelio Rosero. Este libro se trata de un profesor de historia, entonces cuando lo leímos con una de mis sobrinas, la más grande me dijo: “Tía, pero eso no es así, tú por qué dibujaste a ese profesor tan joven. En ese libro dice que ese profesor era viejo”. Yo pasé por alto ese detalle, pero ella muy asertiva me dijo el error en la interpretación del personaje. Así que con ellas miramos y leíamos los libros que yo tenía y esa fue mi experiencia con niños. Por ejemplo, con mi sobrina menor, descubrí que yo tenía libros que nunca había leído, pues solo los tomaba para ver las imágenes. En esas lecturas, aprendí a leer imágenes porque mi sobrina me decía: “Ay, tía ese texto está en el dibujo”, y claro, yo me iba percatando de esa relación imagen-texto, pues si uno lee la descripción de un señor de cara roja y en el dibujo ve lo mismo, uno se pregunta para qué está la imagen si describen lo mismo.

K. G. C.

¿Lees libros de pedagogía o de psicología infantil?

D. C.

No, la verdad esos libros me parecen aburridos. Esos textos tienen una cantidad de normas y preconceptos que me parecen absurdos. Me parece que eso es amarrar todo, encajonar todo y la verdad los niños no son así. Los niños son como los adultos, es decir, también son distintos entre ellos y lo que esperan es un abanico de posibilidades, amplitud.

En Babel Libros hay una biblioteca que funciona los sábados. Yo me echaba caminadas por allá y veía a los niños cogiendo libros y diciendo “yo quiero este y este” y se los llevan porque les parecieron chéveres las imágenes y luego pueden decir si les gusta o no la historia. Ves, ahí tienen muchas posibilidades.

K. G. C.

¿Cómo ves la ilustración en la universidad?

D. C.

Los medios digitales han hecho que los estudiantes cambien su manera de concebir las imágenes, pues las encuentran y las elaboran de forma más inmediata; y claro, el mercado y algunas editoriales se ven contagiadas por esa rapidez que impide sentarse a disfrutar la construcción de formas y líneas. La verdad es que un libro no se hace de la noche a la mañana, hay que planearlo y luego el tiempo de pruebas de impresión y el montaje de los textos. Con esto lo que te quiero decir es que hay que respetar un proceso de creación; por ejemplo, yo he visto gente que ilustra digital y hace cosas preciosas, es decir, muy personales y no esa imagen sistematizada que siempre terminan dibujando. El trabajo de Arturo Narváez es tan bueno que te tienes que acercar al original para darte cuenta de que es una imagen en digital y no una acuarela.

K. G. C.

¿Cuál crees que es la función de los libros infantiles? ¿Es pedagógica?

D. C.

La función del libro, de la literatura, es que lo cambia a uno, es decir, después de leer algo uno no vuelve a ser el mismo. Yo creo que tanto niños como adultos buscan una buena historia con humor o una más seria, como la autobiografía, que les permita vivir una experiencia. Los niños son más sinceros cuando no les gusta un libro porque de inmediato lo dejan a un lado. Y en ese sentido, cuando hablamos de literatura, lo último en que yo pienso es en una moraleja. Uno más bien debe pensar en lo poético y narrar una experiencia, más que en enseñar. Alguna vez yo asesoré una tesis que trataba sobre la experiencia de ser hija única, una situación que puede ser narrada de diferentes maneras, pues parte de una experiencia particular que podamos comparar con la nuestra.

Mi responsabilidad, las de las imágenes que creo, es que los niños entren con unas imágenes que los acerquen a lo estético, unas ilustraciones que sean enriquecedoras, que les gusten, que aprendan cosas, que las disfruten, con el fin de que, luego, cuando vayan a un museo, lean otro libro o vean una pintura y puedan acercarse a ellas con un conocimiento en la lectura de imágenes.

K. G. C.

¿Por qué crees que es importante la educación estética y artística?

D. C.

No niego que haya autodidactas, ni gente que necesita pasar por una facultad, es decir, se pueden tener logros excelentes sin estudiar en una facultad de artes ni de nada o pueden haber estudiado derecho y terminar ilustrando libros porque tienen la habilidad y la sensibilidad para hacerlo. Pero sí creo que en una universidad uno puede enriquecerse de otras disciplinas que ayudan a la creación, es decir, yo creo que es importante poder comparar el trabajo de uno con otros. Así estás sometido a la crítica y a la autocrítica para mejorar.

K. G. C.

¿Cómo narrar a los niños temas difíciles? Por ejemplo, leyendo *El mico y el loro* y *Así éramos los Quimbayas*, vi algunas escenas de violencia muy bien logradas para ser narradas a los niños.

D. C.

*Los Quimbayas* es un libro con un carácter y una intención pedagógica cuyo objetivo era enseñar la cultura indígena. En este libro, está la imagen del final, en la que los indígenas se encuentran con los colonizadores, y tienen que salir huyendo de sus tierras. Yo mostré ese libro en Checoslovaquia, en la feria de Bratislava, y de ese día tengo una foto de unos niños mirando la vitrina. Ellos estaban muy impresionados con esa imagen, yo quería mostrar lo que había pasado y las costumbres indígenas. Pues así fueron las cosas, lo que pienso.

La elaboración del libro de *Los Quimbayas* fue larga porque tuve que investigar mucho sobre el proceso para hacer cerámicas, para hilar la lana, la vista del paisaje y porque la autora era una antropóloga. Si te das cuenta, en esos libros lo que está en la imagen no está en el texto y lo que está en el texto no está de más, o sea, si uno no se lee la imagen queda fregado y, si uno no lee

el texto, pues le falta complementar un poco de cosas. Nosotras trabajamos simultáneamente. Por ejemplo, yo llevaba unos bocetos y los mirábamos paralelo con el texto para saber cómo iban funcionando juntos.

En cuanto a *El mico y el loro*, hice algo que me gusta mucho cuando ilustro para libros infantiles: usé humor para suavizar un poco lo que ocurría en la historia. Si ves el final del libro, el mico y el loro se guiñan el ojo, después de muertos; entonces, yo les pongo algo chistoso para tratar el tema. Una vez, el dueño de Carvajal dijo que a su nieto ese libro le había parecido el horror porque se morían el mico y el loro. Entonces, el señor me dijo que ese libro era espantoso, que eso era una violencia horrible, que los quitaran y los hicieran picadillo. Solo se calmó cuando le contaron cuánto había costado la producción e impresión de ese libro.

En ese sentido, para narrar temas difíciles, yo creo que no hay que ser muy explícito con lo que ocurre, es decir, no mostrar a una niña que sufre violencia, sino construir con objetos, con la luz, con la sombra, maneras de dar indicios de aquello que está ocurriendo; por ejemplo, una niña escondida bajo una cobija y que en las sombras vaya apareciendo la mano de un adulto.

K. G. C.

¿Cuál es la función o el deber ser de las imágenes en los libros infantiles?

D. C.

Claramente su función no es decorar, sino contar otra parte de la historia que no está en las palabras. Claro que esto se logra un poco mejor cuando el autor es el ilustrador y el escritor, pero cuando uno ilustra la historia de otro tiene que haber un diálogo y una preocupación por no repetir en la imagen lo que describen las palabras.

Ahora, volviendo a *El mico y el loro*, cuando ilustré ese libro mi preocupación era que la gente se sintiera en Colombia, como en Girardot. Pero yo quería construir esa sensación de lo colombiano a partir de los objetos, es decir, de los colores, de las telas que cuelgan, en pequeñas cosas. Entonces, para mí, en las imágenes es importante recuperar y hacer sentir ese desplazamiento hacia otro lugar, hacer sentir al espectador que hace parte del paisaje. Cada imagen debe estar cargada de poesía y cada imagen debe contar algo en sus detalles, porque creo que los libros ilustrados, sea para la edad que sean, son para verlos muchas veces y siempre sorprenderse con lo que uno se puede encontrar.

En ese sentido, la imagen debe estar cargada de información y de múltiples lecturas, es decir, uno no debe dibujar solo un vaso sobre la mesa, sino que, al lado de él, simultáneamente, están ocurriendo otras cosas: metáforas y otras cosas más objetivas.

K. G. C.

¿Cómo es tu proceso de creación?

D. C.

Para ilustrar *Así éramos los Quimbayas*, me fui a Quindío, Risaralda, a Salento, a todo Filandia. Me paseé por esos lugares buscando el color del paisaje y disfrutando el olor y demás cosas. Con la antropóloga íbamos al Museo del Oro y entrábamos a las bodegas para ver toda la cerámica y el oro que tienen. Las cerámicas son maravillosas. Entonces, hice una investigación gráfica que permitió que me alimentara de una cantidad de información importante para representar esos objetos. Luego de eso, decidimos qué tema se trabajaría en cada página, de ahí empezamos a trabajar el texto e imagen que irían juntas. Una vez, yo tenía una imagen lista pero el texto quedaba muy justo, entonces María de la Luz Giraldo, la antropóloga, modificaba el texto para que pudiera encajar sin que las palabras quedaran sobre las ilustraciones.

K. G. C.

¿Cómo fue el proceso de creación con el libro *Cuchilla*?

D. C.

Los libros que uno ilustra, obviamente, hay que leerlos antes de empezar a dibujar. Con la obra de Rosero creo que hay una diferencia entre los libros infantiles y adultos basada en la complejidad con la que se usa el lenguaje y se escribe la historia.

K. G. C.

¿Cómo fue el proceso para ilustrar *La casa que Juan construyó*?

D. C.

Yo vivía en La Macarena y trotaba por el barrio La Perseverancia e iba al Parque Nacional, tenía amigas que vivían allá. Justamente, cuando terminaba de

ilustrar el libro sobre los quimbaya me llamaron para hacer este y yo agradecí, porque no tenía ni cinco de ganas de pintar una matica más.

*La casa que Juan construyó* es de tradición oral inglesa y es en el campo, en campiña. Entonces, lo que yo hice fue adaptar la retahíla para que fuera urbana y encajara con un barrio como La Perseverancia. Este libro surge de la observación de ese barrio, de ver que había gallineros en los techos, de los burros que andaban por todo lado, las cocinas tradicionales, en fin, hice muchos dibujos de “La Perse”. Pero claro que yo enriquecí esas imágenes que tomaba del barrio, pues, por ejemplo, cuando se casan y están al frente de la iglesia hay un ladrón que con su mano le saca la billetera al fotógrafo. Ahora, para mantener la relación con la cultura inglesa, lo que hice fue conservar ese margen blanco.

K. G. C.

¿Consideras que tus ilustraciones conservan un patrimonio cultural y arquitectónico, ya que recogen una memoria barrial y de culturas ancestrales?

D. C.

No sé eso. Me parece muy pretencioso decir que sí. Lo que sí sé es que hace unos años, tal vez ocho, me contactaron de una fundación que iba a hacer una exposición con libros que mostraran la pluralidad cultural de Latinoamérica, es decir, que no solo representaran lo indígena, sino todas las posibilidades que encontramos en estos países. Yo mandé *La casa que Juan construyó*, y pues sí, me pareció buenísimo que una parte de Colombia se pudiera sentir en otro lugar del mundo.

K. G. C.

Ahora, como docente retirada y como lectora, ¿cómo ves el futuro del libro ilustrado en Colombia?

D. C.

Puede que me equivoque, pero yo pienso que muchas veces los estudiantes aprenden técnicas, pero no aprenden a pensar qué hacer con aquello que ilustran. Puedo estar equivocadísima. CasaTinta ofrece y está alimentando la escena de la ilustración con cursos enfocados a la narración con imágenes y me parece que ellos y algunas editoriales independientes están haciendo una producción seria y que no teme al riesgo. Por ejemplo, Tragaluz es una

editorial maravillosa que saca libros ilustrados para todas las edades que son bellísimos, también está Babel. Pero ahora, cada vez que voy y me siento en una librería, no encuentro cosas novedosas. Recuerdo solo una vez que estaba en Barcelona, allá hay editoriales buenísimas, pero cuando fui no vi casi nada que me sorprendiera, solo vi una cosa que me llamó la atención. Era un libro escrito en catalán, era de una egresada de la Javeriana, casi me muero de la emoción. Otra editorial que me sorprende es Media Vaca, de Valencia, España, es una maravilla porque a pesar de ser tan sencillos, pues usan una tinta, dan la sensación de que hay muchos colores.

Jairo Buitrago y Rafael Yockteng tienen libros chéveres. Rafael fue alumno de Esperanza Vallejo, me lo encontré en la inauguración de la exposición. Pero para mí destacan mucho Claudia Rueda y Paula Bossio. Sabes, creo que lo que pasa es que a medida que uno se va volviendo viejo y ha visto tanto, pocas veces se emociona con algo nuevo. Eso puede pasar con la comida y con otras cosas. Antes era un peligro entrar a una librería porque me quería llevar todo, ahora no.

K. G. C.

¿Qué herramientas consideras buenas para desarrollar y lograr en las ilustraciones una capacidad narrativa?

D. C.

Yo hacía diferentes cosas. Por ejemplo, les decía que fuéramos a la Universidad y allá paseábamos un rato, hacíamos dibujos, olíamos el entorno, nos echábamos en el pasto, tocábamos algún árbol y en general veíamos qué pasaba alrededor. Luego les decía que hiciéramos una imagen sobre la felicidad, sí, que dijera ¿qué es la felicidad?, es decir, era importante desarrollar la capacidad de experimentar, de sentir el mundo.

Para otro ejercicio, yo les daba una serie de cuentos clásicos de literatura infantil como “La cenicienta”, “La Bella Durmiente” y así, y yo con “Caperucita” les iba mostrando cómo analizar un texto, comprender qué nos decía, pues eso es importante para desarrollar una buena imagen. El ejercicio de bocetear, de dibujar, de mirar, de averiguar.

También me gusta el ejercicio de hacer una secuencia gráfica sin palabras, ahí uno se va dando cuenta de la solidez de las imágenes, es decir, de si está pasando algo. Los ponía a trabajar con *La gramática de la fantasía* de Gianni

Rodari, un texto que tiene ejercicios que le permiten a uno inventar y jugar con historias de una extensión de doce páginas. Muchas veces les decía que pensarán en la vida, en lo cotidiano, en su infancia, y luego de eso pasábamos a trabajar en ver qué cosas podían ser narradas y qué cosas escritas.

K. G. C.

¿Cómo has visto el cambio de la academia frente a la literatura infantil?

D. C.

Yo no sé en dónde podrán estar ubicados, pero en la Javeriana no he visto a alguien de literatura hablar de literatura infantil, es decir, me parece que en la carrera no hay expertos en literatura infantil. Antes, hace años, había una cantidad de profesores de plásticas que miraban con desdén las ilustraciones porque las creían menos que las instalaciones que hacían. Creo que ellos no comprendían la complejidad, la importancia y el placer que a uno le produce hacer esos libros.

K. G. C.

¿Y crees que ya no pasa tanto eso?

D. C.

Sigue pasando. Yo creo que la gente que trabaja el libro infantil, ilustradores, autores, editores están convencidos de lo que hacen y de su importancia.

K. G. C.

Entonces, ¿qué crees que le falta a la literatura infantil en cuanto a la crítica, a la creación, a la edición y a políticas estatales para que se valore y pueda ser impulsada?

D. C.

Esa es una pregunta de toda la vida. A veces hay políticas para la lectura y para las bibliotecas que permiten algunas cositas. Por ejemplo, pasan cosas cuando alguien está realmente interesado. En algunas ocasiones, ponen a cargo de editoriales o de proyectos personas que no tienen ni idea de lo que hacen y eso frena totalmente una consolidación del campo.



Creo que las grandes editoriales no arriesgan nada, entonces, al no arriesgar nada, no motivan a que emerjan proyectos novedosos que cambien las cosas, que las lleven para otro lado. También falta un cambio de mentalidad en esos profesores que pordebajean la ilustración. Un día, a unos de esos profesores yo le regalé un libro ilustrado y le dije que ese libro sería la primera estética que su hijo conocería antes de llegar a una instalación.

K. G. C.

Tú estuviste y viste el fenómeno editorial de la literatura infantil de finales de los ochenta y noventa. ¿Qué enseñanza crees que dejó para estas nuevas generaciones todo lo que pasó en esa época?

D. C.

Yo creo que eso fue un movimiento que se dio acá y en otras partes del mundo, en varios países de Latinoamérica, en Europa. En ese sentido, hubo una sincronía de personas interesadas que desembocaron en una cantidad de jóvenes, que ya no son jóvenes, interesados en la producción de libros infantiles que también se reflejó en la industria editorial. Ahora, yo no estoy tan segura de que la industria editorial o las políticas estatales tengan un gran interés, pero, en los congresos de ilustradores, me he dado cuenta de una cantidad de jovencitos que quieren hacer algo. Claro está, que esta oferta resulta complicada porque no hay demanda, es decir, no hay quién encargue libros para mucha gente, y hacer libros del propio bolsillo resulta muy caro. Yo veo un entusiasmo muy grande y no solamente por el libro ilustrado o los libros álbum, sino, como te decía, por la novela gráfica.

En los ochenta, la mención del Año del Niño provocó que las grandes editoriales se volcaran a la producción de libro infantil que se reflejó en la creación de librerías especializadas. Pero todo eso se apaciguó y solo hasta hace diez años se está retomando, a manos de editoriales pequeñas, en las que hay jóvenes que quieren correr riesgos.

K. G. C.

¿Escuchas música mientras ilustras?

D. C.

Sí, yo siempre escucho música que me acompañe en lo que estoy haciendo. Lo único que no hago es poner nanas para ilustrar libros para niños. Por ejemplo, cuando soy neutra, estoy escuchando jazz o música clásica, pero en algún momento de mi vida, yo trabajé mucho tiempo haciendo carteles para la corporación nacional de turismo, entonces, si era el Festival del Bambuco yo escuchaba bambucos, o para ilustrar el llano ponía música llanera. Esto con el fin de sentirme en el lugar.

K. G. C.

¿Cuáles son tus libros ilustrados favoritos?

D. C.

Estos son cuentos clásicos. Se llama *El país de la fantasía*, es sobre leyendas ilustradas y tiene moraleja. Otro que me encontré es *Cuando los loros eran personajes* y va de unos loros que podían hablar con todos los animales, pero el resto solo podía hablar con aquellos que tuvieran su misma letra, es decir, la abeja solo podía hablar con la ardilla. Es un libro para enseñar las letras.

Los otros libros que me gustaban y siguen gustando son los de *El tesoro de la juventud*, colección de 20 títulos que eran de historia, geografía, juegos, pasatiempos, recetas, e ilustraciones de Doré de los cuentos clásicos.

Este otro es una edición de *Cuentos pintados* de Rafael Pombo, ilustrados por Emilio del Olmo, de Madrid, España. Hay otro que es de los primeros libros de *pop-up* de *La Bella durmiente*. A mí me gustaban los libros, los cuentos, pero toda la vida me llamaron la atención las imágenes.

En Colombia, la editorial Carvajal fue la que hizo unos intentos muy básicos de libros *pop-up*, libros de ingeniería de papel. Carvajal mandaba el papel, las películas, la tinta y todo lo demás a una fábrica en Popayán en la que trabajaban mujeres pegando patitas y pedacitos de cartón de cada uno de los libros. Era un trabajo terrible porque no les pagaban casi nada. Esa fábrica cerró porque Tailandia empezó a trabajar más barato.

K. G. C.

¿Cuáles son los ilustradores que más te gustan?

D. C.

Tony Ross con *I want a cat*. Este señor fue el que me hizo pensar en que las ilustraciones le cuentan a uno el lugar de donde son. Por ejemplo, la salsa que sale en este libro es absolutamente inglés, de clase media. La historia va de una niña que quiere un gato, se lo dan y luego cambia de parecer pues ahora quiere un perro.

Este otro es *Cyrano*, de Rebecca Dautremer, y es una historia lindísima porque va de una niña que se hace amiga de un hada viejita. Si sabes, las hadas no envejecen, sino que rejuvenecen, entonces, mientras la niña se va volviendo grande el hada se va volviendo niña. De esta autora me encanta el color y el tratamiento, el cuidado de la investigación gráfica.

Otro ilustrador que me encanta es Shaun Tan: *Immigrantes* es un libro maravilloso. Él tiene unos de literatura infantil muy chéveres. También me gusta Gabriel Pacheco, él es mexicano, pero creo que vive en Argentina. Me gusta porque sus ilustraciones son muy metafóricas, muy poéticas y surrealistas, es decir, son muy sugerentes o extrañas porque uno puede mirar esto y decir cómo es, qué es y por qué es así. Es de esos libros que uno puede ver muchas veces y encuentra detalles nuevos. Hay otros tantos que me encantan. Está un libro clásico de Roberto Nochetti y esos que te decía.

K. G. C.

¿Actualmente estás trabajando en algún proyecto de ilustración o en otra cosa?

D. C.

No, hace rato que no. Lo último fue la curaduría de la exposición de Esperanza Vallejo, que iba a presentar en CasaTinta. Soy muy cercana a José, el encargado de este fantástico espacio para el arte, porque él se graduó de la Javeriana y yo asesoré su proyecto de grado. Yo voy a los congresos sobre ilustración que hacen. Por ejemplo, hubo una charla inaugural a la que me invitaron para contar mi experiencia, eso fue muy bonito. Incluso, en esta Feria del Libro [de Bogotá, en 2020] que se canceló, yo iba a hacer una charla inaugural sobre la obra de Esperanza Vallejo, que murió el año pasado, y pues quedó en veremos.

Yo hice la curaduría de la obra plástica de Esperanza Vallejo. Ella, además de las ilustraciones para libros infantiles, tiene varias piezas de *collage* y ensamblaje. En estas piezas encuentro la manera de ser de Esperanza; ella siempre fue muy

irónica, pues presenta unas construcciones con mucho humor y con mucho desparpajo, podría decir que con descaro. En resumen, esta exposición es un homenaje a una gran artista e ilustradora.

### **Sobre la entrevista**

Esta entrevista fue realizada el día 5 de junio del 2020 a través de la plataforma Zoom.

### **Sobre la entrevistada**

Diana Castellanos Aranguren (5 de enero de 1953) es una bogotana, ilustradora editorial y diseñadora publicitaria que, a través de su trabajo como ilustradora, directora de arte de editoriales y docente de artes, ha aportado a la consolidación de la literatura infantil en Colombia. Uno de los logros más importantes de Diana Castellanos fue, junto a María Iovino, la creación y el enfoque del programa de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana. Algunos de los libros que ilustró son: *Chuchilla* (2000) y *La casa que Juan Construyó* (1987).

El reconocimiento a la labor de Diana Castellanos se ha visto reflejado en la invitación y participación como jurado en diferentes premios como: el Premio Otto de Greiff (2013); Secretaría de Cultura Ciudadana. Becas a la creación 2012; Programa de Estímulos Literatura (2011); IBBY Honour List (1995); Mejor Libro Infantil y Juvenil Producido en Colombia (1992); Lo mejor del Año en la industria Gráfica Colombiana, ANDIGRAF (1988).

### **Sobre el entrevistador**

Karen González Castiblanco es Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es estudiante de la Maestría en Estudios Literarios y docente ocasional del seminario de investigación “Pensar la literatura y el teatro de América Latina y el Caribe desde los estudios decoloniales” en la Universidad Nacional de Colombia.

## Entrevista a Enrique Lara

Laura Rueda García

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

lgruedag@unal.edu.co

LAURA RUEDA GARCÍA

¿Cómo funciona su proceso de creación?, ¿de qué manera surge para usted un libro?

ENRIQUE LARA

Muchas veces es bastante aleatorio. Uno constantemente debería, desgraciadamente no lo puedo hacer, estar desarrollando. En la práctica siguen surgiendo más cosas y llega un punto en el que uno no tiene un límite, surgen y surgen cosas, y el límite sería lo que uno va escogiendo. Trabajar contantemente es la mejor disciplina para tener un proceso prolífico. Desgraciadamente no lo he podido hacer durante bastante tiempo, porque tengo la editorial, pero eso también es una excusa. Una vez se tienen esas historias, en mi caso personal, yo pienso visualmente, no pienso en la historia solo desde el punto de vista del texto, entonces tengo que estar imaginándome cómo sería la situación, qué lenguaje gráfico voy a utilizar, cómo va a ser el diseño, cómo va a ser el libro como tal. A estas alturas yo no puedo no pensar el libro como un objeto de diseño. En esa medida también pienso qué ilustrador podría ilustrarlo, o si yo mismo voy a ilustrarlo, cómo va a ser ese diseño y qué nos va a comunicar, y otro montón de cosas. Eso es parte inicial de ese proceso. También lo pienso como un producto editorial basado en experiencias de vida; por ejemplo, si hago un libro sobre animales domésticos, como *Circo de pulgas*, pienso en la realidad cotidiana del maltrato de los animalitos, muchas cosas así. Ese libro específico es sobre el maltrato y el abandono de los animales.

Igual, hay cosas muy diferentes. *Hojas* nació como unos bocetos a partir del conocimiento de una técnica, pero el tema es otra cosa. Sin embargo, en el libro no se puede separar la parte gráfica del texto porque es un álbum ilustrado. Ese libro empezó luego de enterarme que había un concurso, el Noma en Japón,

y era sobre ilustración de libros infantiles. Entonces me subí al bus, empecé a bocetear automáticamente e hice los bocetos de unas hojas que van creciendo, y hay animales que van llegando. Cuando llegué a la casa, me senté y organicé un poco esas imágenes, sin una intención de historia más que el crecimiento de las hojas. Cuando definí esas imágenes, entendí que las tenía porque también conocía la técnica y las visualizaba. Desde los primeros bocetos se ve cómo se llega a eso, pero se parte del conocimiento específico y claro de una técnica de ilustración. Una vez lo tuve claro, hablé con un compañero y amigo de universidad que se llama Luis Fernando García y con él hicimos las ilustraciones. Nos tomamos un mes haciéndolas, trabajando dieciséis, doce horas diarias y quedaron muy bien. Lo enviamos al concurso y fuimos seleccionados, pero recibimos la respuesta de: “necesitamos la historia”. Intentamos explicarles que era un libro sin palabras y recibimos nuevamente la misma respuesta. Entonces ya era un requisito que el libro tuviera una historia en texto. La respuesta fue hacer una especie de textos muy cortos, modelo haiku, para cada imagen; no eran lo mejor, pero daban una idea aproximada de lo que era el libro y listo. No publicaron el libro, publicaron las imágenes en el catálogo, pero yo no estaba totalmente convencido de mi idea. Entonces pasó el tiempo y nos contactaron de una editorial de la India y querían hacer el libro, pero no tenían el texto. Y justamente yo había retomado ese libro hacía unos meses. Esto es un proceso de más de cuatro años. Como yo no estaba satisfecho con ese texto, lo que hice fue escribir no una historia, sino un texto que acompañara las ilustraciones. Y eso fue lo que se convirtió en libro. Entonces tomó bastante tiempo.

Pero *Circo de pulgas* fue de una semana, por ejemplo. *Mi casa* fue también muy corto. otros libros como *Lejos de los ojos, cerca del corazón* nos tomaron seis meses con Luis Fernando. *Me gustan las vacas* surgió de una idea que teníamos también con él, pero él hizo una maqueta y, cuando yo la vi, no me gustó, porque pensé que estaba desvirtuando lo que pensamos originalmente, pero no me di cuenta qué era lo que yo estaba pensando originalmente, y ese es el problema. Cuando uno se sienta con otra persona a trabajar tiene que coordinar todos los aspectos y no tratar de imponer su propio punto de vista, sino trabajar en conjunto. En ese caso nos habíamos sentado a trabajar al principio, pero luego él hizo su versión, entonces yo decidí hacer mi propia versión y quedó así. *Bzzzzzzz...!* fue un libro que hice en una tarde, se lo mostré a unos estudiantes, les gustó, vi que entendieron, y ahí se quedó en cajón hasta que se me perdió la maqueta, y luego de ocho años se me ocurrió que podía

ser un libro y lo volví a hacer cambiando y mejorando cosas. Son elementos contrastantes, cada uno va teniendo como su propia vida, su propio espacio. *Estúpido* lo escribí mientras iba caminando a hacer una vuelta, terminé la estructura general y cuando llegué lo terminé de escribir. Luego contacté a un ilustrador para que me ayudara, que fue Daniel Padilla.

L. R. G.

Pero incluso antes de que haya ilustraciones, ¿en todos los libros funciona esa forma de pensarlo desde su diseño?

E. L.

Visualmente sí, en el caso de los libros ilustrados infantiles necesariamente tengo que verlos así. No sé si por ser diseñador gráfico pienso en la imagen, a pesar de no ser la protagonista. El tema es el protagonista, definitivamente, pero sí pienso en cuál va a ser el resultado, cuál es la mejor solución para esto. Por ejemplo, ver *El libro negro de los colores*, que originalmente había sido planteado por las autoras, por la ilustradora, como un libro a color. Y no, eso no iba funcionar, no iba a ser el libro que es. La editora llevó este libro a lo que es. Y desde ese momento la ilustradora comenzó a hacer ilustraciones muy diferentes a lo que venía haciendo durante toda su vida, y ha hecho cosas impresionantes, increíbles en cuanto a ilustración, justamente porque cambió el modo de lo que tenía en mente, gracias a la intervención de la editora que fue Mónica Bergna.

L. R. G.

¿Usted concibe sus obras dirigidas a un público infantil?

E. L.

No. Yo no le pongo etiquetas a lo que hago. Desgraciadamente, por asuntos de mercado y cosas así, la editorial le pone una etiqueta de un público específico. Pero si uno lee la reseña de GatoMalo, siempre trato de aclarar que son libros para niños de cualquier edad. También he encontrado coincidencias con editoriales como Media Vaca, que dicen que hacen libros para niños de los nueve años a los noventa y nueve, una cosa así. Y no me gusta poner etiquetas, porque siempre los libros se van a ir interpretando de una forma diferente en la medida en que los vayamos leyendo en el tiempo, no porque los libros cambien, sino porque

nosotros cambiamos, vamos creciendo. Y esto pasa con absolutamente todos los libros, independientemente de si son de calidad. No me parece conveniente decir si son buenos o malos, porque hay de todo, pero, independientemente de esa calidad del libro, si lo asumimos en diferentes etapas de nuestra vida, va a cambiar nuestra mirada y pensamiento. Y, evidentemente, los que más se quedan son los libros más profundos, que se han hecho con una intención mucho más profunda e interesante. Sin ser necesariamente una intención, sino con el sentimiento con el que un autor hace un libro.

L. R. G.

¿Cómo se articula la relación entre palabra e imagen dentro de sus obras?

E. L.

Hay varias formas de hacerlo, no hay una línea específica. Hay cosas que me gusta hacer, como lo que en cine llaman cameos, como la presentación de un personaje de otro libro o de varios personajes en libros diferentes. Por ejemplo, en *Bzzzzzzz...!* son tres moscas que vuelan compitiendo para llegar a la punta de la cola de una vaca, pero no es cualquier vaca, esa vaca es Florinda Margarita. Y si uno mira en *Me gustan las vacas*, Florinda Margarita siempre tiene tres moscas en su cola, y esas son Lola, Pepa y Arturo. Ahí en *Me gustan las vacas* aparece Estúpido como un visitante y aparece un homenaje al *Circo de pulgas* con Paco el perro, en un anuncio publicitario en la carretera. En *Mi casa* también aparece Paco y una vaca similar a Florinda Margarita, aunque solo aparece su cola volando, cosas así. Y citas de estos personajes, o de otras historias.

Así que la relación que busco es una dinámica, pero no hay una intención específica detrás de eso. Voy trabajando según lo que va evolucionando en la historia. Lo que sí hay es una intención tipográfica específica. En el libro *Estúpido*, por ejemplo, cuando se habla de un perro que le gustan las mujeres altas, se usa una fuente delgada y alta, pero también le gustan las mujeres gordas, entonces “gordas” está escrito en una fuente *bold*. Así cada personaje está representado también por una tipografía distinta, es un juego tipográfico que funciona en este aspecto.

L. R. G.

¿Cómo se relaciona con sus personajes?



E. L.

Son personajes de ficción cuando están, pero hay momentos en los que realmente no existen personajes. Hay dos libros, *Hojas y Lejos de los ojos, cerca del corazón*, en los que no hay personajes protagonistas como tradicionalmente se le conoce, y eso hace que no haya un nombre. De hecho, casi ninguno de los personajes que tengo tiene nombre. Por ejemplo, en *Mi casa* ninguno de los personajes tiene nombre. En *Estúpido*, el perro tiene nombre, pero ni el niño, ni ningún otro personaje tiene nombre.

No es fácil describir una relación con un personaje que evidentemente es de ficción, pero que tiene elementos de la vida de uno, o de los sueños. Florinda Margarita, la vaca voladora de *Me gustan las vacas*, le tiene miedo a las alturas. Está Camila la galli-vaca que nunca aparece más de una vez, y ya, no tiene ninguna incidencia en la historia, simplemente dejo constancia de su existencia en el libro, pero ella no hace más que aparecer en una escena. Tal vez mi intención ahí es algo inconsciente. Es dejar que los personajes sean libres, no ponerles límites, o una etiqueta, simplemente dejar que los lectores puedan encontrar en ellos lo que quieran. Por ejemplo, es muy divertido cuando leemos en público *Me gustan las vacas* y el niño habla sobre las vacas, y dice “a mí me gusta volar con las vacas”, nunca dice “su vaca”, a pesar de que las ilustraciones la muestran. Son muy libres y, en ese sentido, muy aleatorias en ese aspecto de que no hay una descripción tal cual de las cosas que están sucediendo. Tal vez es una descripción emotiva, de cariño por parte mía y ya.

Las tres moscas de *Bzzzzzzz...!* sí tienen nombres: Lola, Pepa y Arturo. Durante el proceso del libro siempre hay un personaje que no dice nada, simplemente está viajando al mismo tiempo de las moscas. Al final este personaje conoce a Sofí, se enamora y tienen tres hijitas. Y es casi imperceptible que están ahí. Pero es eso, no hay una intención.

L. R. G.

O sea que, en esa construcción de personajes libres, ¿hay una libertad interpretativa?

E. L.

Sí, son muy libres. Por ejemplo, en *Mi casa* hay una familia que no funciona en el sentido tradicional, sino que simplemente es un tipo con un gato y unos animales. Pero repentinamente llegan otros integrantes, llegan un niño y

una señora. En algunas lecturas ha habido niños que interpretan a la señora como señor, y otros, por una experiencia personal, dijeron “la señora no tiene pelo, tiene cáncer o algo así”. Me parece bueno, es rico dejar a la imaginación ese tipo de cosas. Hay autores que se especializan en escribir a sus personajes muy profundamente y mostrarlos con toda esa cantidad de aspectos internos que tienen, de dudas, de sensaciones, de sentimientos. Por ejemplo, Anthony Brown describe más aspectos de la personalidad, pero eso es una cuestión en cuanto a la historia y en cuanto a la temática que se quiere dar. También hay otros autores como Sendak, que muestran a sus personajes como ellos son; en *Donde viven los monstruos*, Max es un niño inquieto que está jugando, y luego de decirle a su mamá que se la va a comer y es castigado, sigue y desarrolla su vida dentro de ese libro. Por eso siento que puede trascender las mismas fronteras de ese libro, no se queda en ese mundo. Tal vez pueda servir para diferentes niveles de interpretación, así como los que tienen una intención específica sirven para algo específico.

L. R. G.

De esta forma, sus personajes también funcionan como potenciadores para la imaginación, ¿no?

E. L.

Sí. Por ejemplo, en *Me gustan las vacas*, si le planteamos a alguien que hay una vaca que vuela, primero, eso es un absurdo, no existe. Es una vaca que vuela y, además, le tiene miedo a las alturas. Y la confrontamos con ilustraciones en las que ella está volando, pero no por decisión, sino que simplemente está agarrada a un globo y está aterrada mirando el suelo, o está subida encima de una viñeta de las ilustraciones mirando hacia abajo con angustia. Y en los únicos lugares en los que se siente bien y se ve segura es cuando está sobre la tierra. Esto es como plantear un extra para que el lector diga “¿qué pasó acá?” y estimular también la imaginación. Un libro siempre necesita la participación activa del lector. Solo ser un lector pasivo no es muy práctico en un libro. En libros infantiles, fundamentalmente en los álbumes ilustrados y en la literatura en general, siempre el lector está pendiente de lo que está sucediendo, y también están sucediendo cosas en el lector.

L. R. G.

Sobre esa cuestión en la que le suceden cosas al lector al acercarse a un libro, ¿cómo concibe el acto de leer?

E. L.

Leer es como vivir y revivir cosas que otra persona nos plantea. En este caso se trata, como toda la literatura, de una relación con el autor, esté vivo o no, lo que nos quiso decir el autor y lo que nos quiso dejar, especialmente lo que estamos viendo en esta obra, lo que estamos leyendo desde nuestra perspectiva, óptica, posición mental, ideológica, cultural, desde el mismo momento histórico que la estamos viviendo.

L. R. G.

Por otra parte, ¿qué implica ser escritor e ilustrador actualmente en Colombia?

E. L.

Primero, me parece que es una responsabilidad tremenda, en cuanto a que somos creadores y generadores de productos culturales, que de alguna u otra forma van a formar parte del patrimonio cultural de la nación. En esa medida me parece que es una responsabilidad muy grande, porque depende de nosotros, de lo que comuniquemos, de nuestros prejuicios, de nuestras posiciones, etc. ¿Qué tal si yo soy un autor uribista y estoy hablando sobre el conflicto armado en un libro?, ¿cuál va a ser mi versión? Va a ser la versión desde el lado del criminal. También si lo hago desde el otro lado, y soy extremista, voy a asumir lo peor del otro. Pero ese es otro tema. Tengo una gran responsabilidad como autor, independientemente del tema que esté hablando, porque en lo que escriba e ilustre se van a ver reflejados mis sentimientos, prejuicios, un montón de cosas. Y eso se ve también en la literatura infantil, no solo por el momento de creación, que también define muchas cosas.

Un ejemplo claro de esto sería *La cabaña del tío Tom*: cuando fue creado, fue un libro revolucionario y fue el segundo libro más leído en Estados Unidos, fue el *best seller* de esa época. Sin embargo, siguió habiendo segregación hasta los sesenta. Y, curiosamente, el libro fue censurado en esta época por el uso del lenguaje, ya que se usaba la palabra “negro” y cosas así. Como muchos otros libros, fue censurado en Estados Unidos, líder de la doble moral, y lo estamos viendo con lo que está sucediendo en estos momentos. El racismo siempre ha

estado presente, pero, así como lo vemos, en este momento está proliferando el lenguaje inclusivo. Es curioso que, a causa de eso, se empiezan a censurar un montón de cosas, entonces puede llegar el momento en que un buen libro, como *Donde viven los monstruos*, sea criticado más adelante o tenga que ser reformado porque el protagonista es un niño y se refieren a él como niño, y no como “el personaje indeterminado de la literatura infantil”. Esto es bien complejo, porque es difícil de hacer. Lo que yo quiero decir es que debemos ir más allá del momento histórico y tratar de ser lo más honestos con lo que hacemos, con nuestras convicciones. Como te digo, si tenemos prejuicios, se van a ver reflejados en el libro. Hay un autor maravilloso, Ezra Jack Keats, y es lo máximo porque él fue el primero en incluir la multiculturalidad en los libros infantiles, pero no solo eso, sino que fue el primero en trabajar el entorno urbano, pero no el entorno urbano de los súper estratos y los suburbios gringos, donde todo es perfecto, es decir, que él salía de todo eso y empezó a hacer libros sobre niños de origen latino o afroamericano, con historias totalmente entrañables y con situaciones, como en el libro *Goggles!*, en las que nos muestra cómo una pandilla los ataca, cómo tienen que huir, cómo el campo de juego es un basurero. Eso es tremendo, poderosísimo. También hay autores como William Joyce que, con sus obras, se siente y se percibe un ambiente racista, simplemente por el hecho de que todos sus personajes están ambientados en unos años específicos; no todos los personajes, pero muchos de sus libros están ambientados en esa estética, y curiosamente sus protagonistas son blancos, una familia tradicional gringa, de clase media-alta o alta para muchos de ellos, pero tiene criados. Por ejemplo, en la familia de Wilbur Robinson aparecen los músicos que son ranas y hombres negros, pero no cualquier hombre negro, aparecen Duke Ellington y Louis Armstrong entreteniéndolos. Está *El dinosaurio Bob y sus aventuras con la familia Lazardo*, en el que el criado es de origen indio, está con uniforme y siempre está detrás de ellos. A veces da escalofríos entender lo que podría hacer un ilustrador que tiene prejuicios.

L. R. G.

Pasando hacia GatoMalo, ya aclaramos que no está orientada necesariamente a un público infantil, entonces, ¿de qué forma se concibe GatoMalo a sí misma?

E. L.

Una editorial completamente independiente. Hay gente que dice que GatoMalo es la editorial más independiente de los independientes. Y una editorial que está enfocada a hacer especialmente álbumes ilustrados, sean libros de solo ilustración o álbum ilustrado tradicional, ilustración y texto. Me gusta, particularmente, aunque no es lo único, que sean libros de autor ilustrado, eso quiere decir un autor integral. Me gustan también las óperas primas. Pero eso sí tiene que ver mucho con la esencia de GatoMalo: trabajar libros que sean de autores que están poniéndole el alma al trabajo, que hay mucho amor en ese libro y que están dispuestos también a trabajar conmigo como editor. Cada editorial es diferente entre sí. Tal vez lo que marca la diferencia entre mi editorial y otras es que yo estoy viendo el libro desde varios puntos de vista al mismo tiempo y, tal vez, el que menos me interesa es el comercial, aunque obviamente tiene que ver, pero yo lo veo desde el punto de vista del diseñador, de autor integral, pero también del escritor y el ilustrador, como alguien que hace libros sin palabras. Y por eso respeto mucho el trabajo de los autores y me gusta trabajar con ellos. Precisamente por eso, prefiero, más que desarrollar un producto exclusivo desde el principio con ellos, trabajar un libro que sea un proyecto que viene desde el autor. Eso me parece indispensable, y caprichoso porque es mi editorial. Por eso hablo de “me gusta”, “me interesa”, porque es lo que disfruto, y disfruto trabajar con los autores de esa forma. Así hemos venido haciendo los libros con cada uno de los autores que han pasado. No son muchos porque es una editorial sin ese enfoque comercial, que no puede darse el lujo de hacer demasiados libros. Pero desde el primero que se hizo con un autor diferente, que fue Dipacho, *El viaje de los elefantes*, empezamos a hacer libros con esa intención: trabajar muy desde el diseño gráfico y desde el libro como un objeto de diseño y de comunicación muy concreto, muy claro.

L. R. G.

En ese sentido, ¿qué criterios tiene GatoMalo para seleccionar un libro para publicar?

E. L.

Pues básicamente tiene que gustarme. Hay gente que le molesta eso, pero pues si no me gusta, cómo carajos voy a meter plata en un libro que no me gusta, y no solo plata, sino trabajo, tiempo, esfuerzo. Tiene que gustarme,

tiene que atraerme, sorprenderme. El proyecto desde el principio debe tener potencial de ser libro en mi concepto, y no solo eso, sino cuando está muy bien pensado, muy concreto, hay muy pocos cambios. Pero, si eso no se siente, pues obviamente hay un diálogo con el autor y hay una propuesta desde la edición. Hay una serie de cambios que tienen que ir haciéndose para que se convierta en un libro. Es justamente eso, parte del diálogo, parte del gusto también. Si yo veo al autor comprometido con su obra y entiende también las características de la editorial, como lo que significa, lo que implica trabajar en GatoMalo, tener un libro en ella. Eso es lo fundamental. En general a mí me buscan las personas para hacer libros en GatoMalo, pero desgraciadamente no siempre se puede. Hay muchos proyectos muy buenos, pero al tiempo me busca gente sin saber cuál es la línea de la editorial como tal. Hay personas que no ven. Es como cuando los recién graduados, hablo específicamente de los de diseño gráfico porque yo les dicto clases, lanzan doscientas hojas de vida a la que caiga. Eso lo recibo constantemente. Recibo proyectos que no son para un libro específico o un proyecto de libro específico para GatoMalo, eso no lo he visto, hasta el momento no lo he visto. Todos son como “¿será que este pica?”, y pues tal vez. Mientras que, cuando he visto estos proyectos en diferentes ámbitos como el personal, por ejemplo, estando en la feria de Bolonia en Italia, los ilustradores se acercan mucho a los editores a mostrar su portafolio y todo. Un día una persona me estaba buscando y resultó que era colombiana, tenía una energía muy chévere y resultó ser Amalia Satizábal. Nos conocimos y, tres años después, a pesar de que ya estaba su proyecto, se hizo *Emma y Juan*. Ha sido un exitazo como libro para la editorial y también para Amalia. Fue su primer libro, su ópera prima y eso fue fantástico. En este momento está con el segundo libro de su autoría que es con editorial Monigote, *El río de colores*. Lo bonito fue que pudimos encontrarnos, conocernos, en ese ambiente que era profesional y en el personal. Generalmente ellos me buscan o me los topo de alguna forma.

L. R.

Para finalizar, ¿cuáles son esos libros y autores que lo han impactado desde su infancia hasta la actualidad?

E. L.

Bueno, los de la infancia son un grupo de autores de libros, muchos de ellos casi desconocidos, porque en los libros de antes, si estaba el crédito de

los dibujos era un milagro. Hace muchos años, yo tuve la fortuna de que mi papá trabajara en la Alianza Colombo-Alemana o algo así y me traía libros, o nos traía porque a mi hermano también, solo que yo monopolizaba porque me encanta la imagen. Estos libros eran totalmente variados en su estilo, su ilustración, todo. No entendía nada, pero eso me influenció y también me ayudó a entender y a aprender a leer la imagen, más que la historia, porque no hablo alemán y nadie me los tradujo. Pero yo podía entender y crear mi propia historia. Entonces creo que eso también es importante para poder leer cómo eso tuvo influencia en mi trabajo.

Casi nunca durante mi niñez y mi juventud tuve acceso al cómic desgraciadamente. Había unas revistas de Mickey pero nunca eran mías, entonces a duras penas podía divertirme de cuando en cuando leyéndolas, y no me gustaba mucho. En la casa había unos dos libritos de Snoopy muy serios y yo no entendía la mayor parte de cosas. En ese momento también pensaba que esos libros eran para adultos, a pesar de que tenían dibujos y todo, y eran cómic, yo no los entendía, tenían referencias y palabras y cosas muy complejas para entenderlos. Charlie Brown es un personaje totalmente existencialista que se define, que vive cosas rarísimas, y cada personaje tiene su personalidad muy fuerte, entonces para mí era como un misterio. Los dejé muy de lado y casi nunca leí nada de cómic. De hecho, para mí, llegar a la universidad y ver que todos, o la mayor parte de mis compañeros, eran fanáticos del cómic y se dejaban deslumbrar por cualquier cosa, fue un choque tremendo. Empecé a entender un poco y a leer acerca de cómic, y luego a leer cómics ya con más seriedad y empecé a entender un poco ese mundo aunque no estuve dentro de él. Justamente en esos años ya empezaba la novela gráfica a ser el *boom* a nivel mundial. Tal vez eso lo marcó el *Arkham Asylum* de Dave McKean, y a mí me encanta, me fascina verlo.

Pero ya en el terreno del libro infantil hay cosas que me seducen mucho más. No imprudencias, pero tal vez como esos personajes cumbre, esos personajes maravillosos que hay dentro de mis gustos, muchos ilustradores rusos también, había unos genios increíbles dentro de los rusos, pero no recuerdo nombres específicos. Alekos es un ilustrador que me sorprende: sus ilustraciones son muy muy bellas y él como persona es impresionante, es increíble, un tremendo ser humano. Shel Silverstein es como mi héroe en libros infantiles, logró hacer cosas como muy pocas personas. Ezra Jack Keats es definitivamente también de lo máximo que he visto, de lo más exquisito, *Goggles!*, *Carta para Amy* y otros

libros son preciosos. Y el Dr. Seuss es también lo máximo: su visión sobre la humanidad es tremenda porque a veces es tan descorazonador, que uno no entiende cómo él podía ver algo tan claramente en una época en que abundaba todo. Por eso también podía ver la depredación del ser humano y el exceso. Hay un libro que es particularmente maravilloso, *El destello de Hiroshima* de Toshi Maruki. Es una obra tan increíble que todo el mundo debería verla y leerla, aunque sea difícil. Ángela Lago es una diosa de la ilustración y el diseño, lástima que ya no está con nosotros. Gusti, tuve el privilegio y la alegría de hacer un libro con él, es también otro autor genial que se adapta a lo que sea, igual que Ángela Lago. Eso es algo que he notado de los latinoamericanos: tenemos más adaptabilidad y flexibilidad, si tú miras cinco o diez libros de Ángela Lago, puedes pensar que son de autores diferentes. Isidro Ferrer es como el dios del diseño, sus libros maravillosos son en los que está como autor integral; *Una casa para el abuelo* con Grassa Toro es una obra de arte. Hay otra autora que es Sylvia Van Ommen, que hizo *Regaliz* y *La sorpresa*. También hay varios ilustradores como Rebecca Dautremer o Benjamin Lacombe con los que, a pesar de ser geniales en su capacidad de hacer imágenes, para mí no hay tanta cercanía. Hay una ilustradora que me gusta mucho, Monique Felix, autora de las obras más hermosas que he visto; hay un libro de Antonio Ventura con Noemi Villamuza, en el que le hacen un homenaje. David Wiesner, ese señor creo que está en el cielo de los ilustradores, no porque haya muerto, sino porque su ilustración es de los dioses.

Hay muchas influencias externas que uno no menciona, porque aparentemente no tienen que ver con el tema, pero por ejemplo está Miles Davis, Nusrat Fateh Ali Khan, Peter Gabriel, Carlos Fuentes, Camilo José Cela, Truman Capote, William Faulkner, Graham Greene, Bach, van Gogh, Monet, Dalí, Leonard Cohen, Martin Scorsese, Henry Moore, Gaudí, Goya, Oliver Stone, René Laloux, Georges Méliès, David Manzur. Miles de obras de arte, de artistas, fotógrafos, ingenieros, editores, músicos, y por ejemplo mi mamá, mis abuelos, los vecinos y tenderos de hace muchos años. La lista es infinita, porque esas influencias no son las que lo hacen a uno un autor, sino un ser humano. Hay de todo, podría quedarme horas recitando nombres, y nombres, y nombres.



### **Sobre la entrevista**

La entrevista fue realizada el 1.º de junio de 2020 vía Zoom.

### **Sobre el entrevistado**

Enrique Lara (Bogotá, 16 de agosto de 1972) es un ilustrador, escritor y profesor colombiano. Igualmente, es fundador y editor de la editorial independiente GatoMalo.

### **Sobre la entrevistadora**

Laura Rueda García (Bogotá, 10 de marzo de 1999) es estudiante de último semestre del pregrado en Estudios literarios de la Universidad Nacional de Colombia.



## Entrevista a Margarita Londoño

Stephania Ballén Vargas

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

sballenv@unal.edu.co

### Introducción

Luego de intentar reunirnos por Google Meet y no lograrlo, decidimos migrar —vaya plasticidad la de este verbo— a Zoom, y lo primero que nota es mi foto de perfil, en la que estoy, de hecho, de perfil: “Veo a una chica de perfil [...]”. No puedo evitar expresar mi envidia porque escucho el trino de los pájaros y veo los rayos del sol que entran de su lado derecho. Qué buen escenario, no solo por la tranquilidad que puede propiciar en estos momentos de confinamiento, sino qué buen escenario para una escritora que siempre se ha sentido atraída por la fábula como género y quien, además, se considera ambientalista: “Los animales nos enseñan muchas cosas [...]. Siempre he sido una ambientalista y siempre he pensado que uno de los problemas del ser humano es que se crea dueño del mundo”.

Se trata de la escritora y periodista colombiana Margarita Londoño, quien habló conmigo en mayo de 2020 desde su finca en Santander de Quilichao. Sus publicaciones para niños y niñas son hartamente conocidas y las opiniones que aquí trato de reunir y organizar resultan valiosas porque arrojan una mirada al panorama actual de la literatura infantil y juvenil en Colombia.

Margarita Londoño ha contribuido indudablemente a un proyecto de literatura infantil colombiana en construcción. Su concepción de infancia como un mundo lleno de riqueza imaginativa deja a un lado esa falsa idea de los niños y niñas como recipientes que se deben llenar. La calidez con la que respondió a cada una de mis preguntas se acompasó con los sonidos de fondo de su finca en Santander de Quilichao. Esa cercanía en el diálogo es la misma sensación que la escritora logra transmitir por medio de sus textos. Cercanía y profunda reflexión. En tiempos de angustia por una amenaza invisible que se materializa en nuestros cuerpos, leer textos como *Los duendes de las horas*

ayuda a entender que el trato de los temas en la literatura infantil y juvenil de Margarita es un trampolín para el pensamiento y no importa si tienes cinco, veinticinco o cincuenta años. Este trampolín en forma de literatura no discrimina pesos cronológicos.

Desde su primera publicación en Grupo Editorial Norma con el texto *Tortuguita se perdió* (1997), Margarita ha notado cambios favorables tanto en la concepción de la literatura para niños y jóvenes como en todo el movimiento editorial e institucional (incluidos profesores y promotores de lectura):

Ahora, en esta época de pandemia, he tenido varias reuniones a través de Zoom con colegios en diferentes partes de Colombia. Entonces son épocas muy distintas, yo sí creo que la literatura infantil, pero sobre todo la literatura infantil colombiana, ha dado un salto cualitativo muy grande. Tenemos muy buenos autores y autoras, tenemos mucha oferta (no es suficiente, pero hay mucha); cada año salen, yo diría, más de veinte libros de literatura infantil y juvenil, y eso, indiscutiblemente, no pasaba en mi tiempo.

También me comentó que tiene dos libros en la puerta del horno, pero su proceso de publicación se ha visto afectado por la pandemia. Hablando de todas estas nuevas posibilidades de conexión por medio de internet, se mostró sorprendida cuando le mencioné que una joven lectora suya, que es *booktuber*, reseñó su novela *Los duendes de las horas* (2012). Me pidió entonces la información del video para contactarla.

## **Sobre un libro de fábulas que nunca fue y la creación de personajes animales**

MARGARITA LONDOÑO

De hecho, varios de mis libros tienen moralejas, porque yo quería hacer un libro de fábulas que se llamaba *Los mundos imposibles*, entonces trabajé varios textos, que después se volvieron cada uno un libro aparte [...]. No es que la literatura se vuelva una clase, ni enseñar, pero de todas maneras es para que los niños y las niñas lo lean a uno y puedan discutir esa enseñanza. Puedan discutir si es válida o no.

[...] Tratar de hacer una fábula que no fuera moralista...

STEPHANIA BALLÉN VARGAS

¿Cómo desarrollaste el gusto por la lectura?

M. L.

Vengo de una familia muy grande, somos ocho hermanos y yo soy la séptima. Entonces a mí nadie me paraba bolas, ni se sentaban a leerme. Yo vivía muy refugiada en la lectura. Mis hermanas decían que antes de saber leer, me inventaba los diálogos. Entonces, por ejemplo, llegaba el periódico los domingos y siempre traía muñequitos, los cómics y la fascinación era acostarme al lado de mi papá y, mientras él hacía el crucigrama, me prestaba las tiras cómicas y yo me las inventaba.

Cuando en el colegio le comienzan a pedir a uno que lea *El lobo estepario*, por ejemplo, ahí se acaba la dicha por la literatura porque empiezan a poner tareas. Leí por tercera vez hace poco *La vorágine*: la primera vez que la leí fue en el colegio y la odié, y la última vez que la leí la amé y considero que es uno de los libros más importantes de Colombia y, tal vez, de América Latina. Entonces, sí, logré hacer el salto con garrocha de esa literatura infantil, que eran cómics, a volverme una muy buena lectora de adulta, ya en la universidad [...]. La literatura infantil no la volví a encontrar, sino ya después de muchos años, cuando tuve mis hijos y empecé a leerles todos los días y a comprarles libros.

S. B. V.

¿Qué motivó ese salto, de empezar a escribir literatura infantil? ¿Tuvo que ver con el hecho de convertirte en mamá?

M. L.

Sí, siempre he sido muy amiga de los niños. Antes de tener a mis hijos, tuve muchos sobrinos y me encantaba hablar con ellos y contarles historias: me encantaban las historias de fantasmas porque mi mamá también nos contaba historias de fantasmas para que nos fuéramos a dormir. Nos pegaba primero una asustada bien dura y nos mandaba a dormir, pero yo seguía fantaseando con la Patasola y todas esas cosas.

Realmente, cuando me convierto en mamá, la cosa se me vuelve una actividad muy importante. No solamente leerles, sino buscar buena literatura. Siempre que viajaba, me paraba en las librerías a ver qué había de nuevo en literatura infantil. En ese momento, el Grupo Editorial Norma había sacado su Torre de

papel y entonces yo compraba Torre de papel permanentemente, las nuevas publicaciones.

Luego pasa una tragedia en mi vida: mi hijo mayor muere a los diez años, y yo decido (no sé si lo hice muy consciente o no) empezar a escribir algunas de las historias que yo le contaba a él para que se fuera a dormir. La primera historia que publiqué, *Tortuguita se perdió*, era la historia que yo le estaba contando en esos días, precisamente.

Gabriela estudió literatura en la Universidad de los Andes, pero ahora se dedica al periodismo. A Gabriela sí que le leí cuentos, fue mi conejillo de indias para todas las historias: se las contaba antes de publicarlas. [...] Todavía lo sigue siendo: le cuento la historia, ella me critica, me hace recomendaciones. Es mi mejor lectora.

S. B. V.

¿Cómo ves el panorama de la literatura infantil en el país?

M. L.

Mi papá no tenía literatura infantil porque no había. En Colombia, la oferta de literatura infantil era nada. Había unas colecciones de libros, casi que enciclopédicos, y por ahí traían historias, algunas fábulas y eso. Pero, por ejemplo, en el colegio, lo que nos ponían de literatura infantil era mínimo.

Hoy, yo creo que es distinto. Creo que la labor que están haciendo las editoriales es maravillosa: van a los colegios, hablan con los docentes, les llevan sus ofertas. Claro que es una labor comercial, pero es realmente lo que ellos llaman promoción de lectura. Entonces van a los colegios, les muestran las novedades, los libros viejos [...]; nos ponen en contacto a los autores con los profesores.

En los colegios, ya el índice de lecturabilidad ha subido. Yo encuentro colegios en los que leen hasta tres libros por periodo o, incluso, más. Además, cuando podía, recorría el país visitando colegios y ya lo que uno encontraba eran niños y niñas deseosos de lectura, que habían leído los libros de uno con amor, con interés, que lo reciben a uno como a estrella de rock.

Creo que los niños hoy están leyendo más, y tienen una literatura infantil cercana a su realidad. Porque si yo leía literatura infantil en mi época, me hablaba de los renos, de la nieve; me hablaba de los gnomos, de cosas que aquí uno ni conocía, ni sabía, ni entendía. Era, sí, interesante, por supuesto, pero era un mundo muy extraño para uno.

En cambio, hoy encontramos cantidades de libros, montones que están hablándote de la cotidianidad colombiana o suramericana, o, por lo menos, están poniendo una oferta mucho más cercana a la realidad de nuestros niños y nuestras niñas.

### **Sobre *Los goles de Juancho* y la apuesta por algo local pero universal**

M. L.

Es extraño porque, por ejemplo, cuando yo leí *El lazarillo de Tormes*, sentí que sería importante o interesante tener un personaje que recorriera el país. Son historias muy distintas, *El lazarillo de Tormes* y *Juancho*, pero dije por qué no tenemos algo como nacional, sin querer ser folclórica, ni nacionalista, ni nada. Entonces empecé a trabajar la idea de Juancho como un viajero y una mamá viajera que nos mostraran a Colombia desde otra perspectiva. También de un niño pobre, de un niño lleno de dificultades [...]. Me propuse no quedarme en el enfoque paisajista, pero sí tener una visión de Colombia. Me quedé tanto ahí, que se vende muy bien en Colombia y muy mal fuera de Colombia, porque la editorial lo presenta como un libro muy colombiano, pero yo pensaría que es un libro que podría ser más universal porque no pretende mostrar a Colombia, sino mostrar un recorrido en un territorio que es Colombia. Pero es un recorrido más espiritual, más de lucha que físico.

S. B. V.

¿Hay temas específicos para la literatura infantil? ¿Crees que hay que restringir ciertos temas en la literatura infantil?

M. L.

Pienso que ningún tema es vedado y menos para los niños, como en el caso de *Juancho*, en el que la madre se muere. He tenido múltiples reuniones en las que los niños y las niñas me dicen llorando: “A mí se me murió mi mamá” o “Se me va a morir mi hermano, mi hermana”, pero es la muerte y uno cómo no habla de eso. ¿Cómo no hablar de la discriminación, por ejemplo? Traté de hacerlo en *La liga anti-pop*.

Hay tantos temas que uno tiene que tocar y que, si no los toca la literatura infantil, los van a tocar las redes sociales, los van a tocar en el colegio. La

sexualidad, a mí me gustaría trabajar más la sexualidad, me parece más difícil y creo que tengo una deuda con este tema. Tal vez, está apenas insinuado en *La magia del amor* o en *Rescate en internet* en los que se aborda claramente el tema del abuso infantil a través de las redes sociales.

### **Las editoriales en *La magia del amor* (2015)**

M. L.

En un primer envío, me dijeron: “Nosotros no publicamos nada que tenga que ver con secuestro” y nosotros estábamos viviendo en Cali una época de secuestros, muy dura. Habían cogido a los diputados, el secuestro de La María y yo creía que era importante tocar el tema del secuestro. Así no fuera un libro dedicado al secuestro, pero que tuviera la temática del secuestro.

No acepto ni creo en ninguna restricción. Otra cosa es cómo la trabaja uno, desde qué ángulo y si tiene la capacidad de hacerlo con un lenguaje adecuado, que sea capaz de ser entendible al nivel infantil que uno esté trabajando.

S. B. V.

La cuestión de las edades como criterio en los textos ¿es una decisión que se toma antes de la creación del libro?

M. L.

Yo hago el texto, claro, y va como metiéndose en esa lógica: “Esto definitivamente no va a ser para niños de diez años”, pero no lo hago pensando en la edad, sino que cuando uno se mete en el tema, uno pretende tener claro quiénes van a ser sus lectores. Entonces trata de hablarles a esos lectores.

*Lalo el ciempiés* es una fábula sobre un ciempiés al que los pies no le obedecen. Es una fábula que uno sabe que la va a escribir, pero que no la van a leer niños de once años, que seguramente va a estar catalogada entre cinco y siete años. Por la estructura del relato, por el lenguaje, por las circunstancias que se narran, entonces se va creando ese encajonamiento en la edad, pero eso no quiere decir que niños más chiquitos no puedan leer libros de más grandes.

He encontrado muchos niños en el sector oficial que empiezan a leer tarde. Entonces, son niños que en el sector privado estarían leyendo libros de diez, once años, pero en el sector público están leyendo libros de siete. Eso también depende del nivel de desarrollo cognitivo y del nivel de la escuela o el colegio



donde estén. [...] Por supuesto uno no piensa: “Ahora voy a escribir para los de tal edad y mañana para los de tal otra”.

S. B. V.

Vi a una niña *booktuber* que reseñó tu libro *Los duendes de la horas*, ¿qué opinas de las redes sociales y estas plataformas como conexiones con los lectores?

M. L.

A mí me encantan. Me encanta que haya una nueva forma de conversación, que los niños y las niñas, desde muy temprano, estén intercambiando opiniones, a veces cosas superficiales, pero uno también hablaba pendejadas cuando era niño, cuando era joven, entonces uno no tiene que estar siempre en modo seriedad. A mí me encanta, eso hace que estén leyendo más. Eso hace que estén escribiendo más, así escriban de otra manera. El solo hecho de tener que escribir un mensaje y tratar de que ese mensaje sea interesante para quien va destinado y, si es un chat para varias personas más, me parece que es un esfuerzo de generación de textos y eso es muy bueno.

Me parece que las redes sociales tienen que ser aprovechadas, no hay que tenerles miedo. Hay que incentivar. Hay, incluso, personas que han intentado ya escribir historias a través, por ejemplo, de WhatsApp, a través de imágenes, de textos. Entonces son mecanismos muy novedosos que me encantan.

S. B. V.

¿Cómo es tu proceso de creación?

M. L.

El proceso creativo no es lineal, no es racional. A mí no me surge primero el tema, sino la historia, los acontecimientos, los hechos, y después se desarrollan en un tema. *Los duendes de las horas* sale de una conversación con un par de sobrinitos muy pequeños —mi mamá debía cuidarlos y tenía que salir, así que me los endosó a mí—, tenían ocho años o algo así, y yo me puse a contarles cuentos. En algún momento, que a qué hora llega la abuela, que a qué hora viene mi mamá, entonces se me ocurrió hablarles de las horas, del reloj, de la invención de las horas. Así salió el tema (cómo se hacen los relojes), me tocó inventarme los personajes y las circunstancias.

Si se me ocurre una historia o una idea, la tengo que escribir rápido o la grabo en el celular para que no se me olvide.

Pero como ahora sí estoy confinada y no por el coronavirus, sino por la silla de ruedas, entonces se me ha ido formando una metodología para escribir que no tenía antes. Yo era muy desordenada, tenía portátil, escribía en el baño, donde fuera, [...] pero ahora sí me tengo que sentar frente al computador, ponerme estos audífonos para dictarle a la computadora y esperar que me traiga aquí, quien me ayuda, un cafecito, un agua o lo que sea.

S. B. V.

¿Cómo incide ser periodista y tu incursión en la política en el proceso de creación literaria?

M. L.

Yo pienso que todo incide, porque a través del periodismo conocí muchas regiones de Colombia. El periodismo también me llevó al ambientalismo, al animalismo; entonces he tenido muchas oportunidades de ver el medio ambiente desde muchas caras, en eso me ha ayudado mucho el periodismo.

¿La política? Digamos que la política me hizo más daño que bien porque lo que no atrofia, lo desbarata. La política es un ejercicio en el que uno termina perdiendo, pero termina perdiendo sensibilidad. Me retiro de la política bastante desilusionada, estuve por ahí unos seis años en la política activa. Sigo opinando de política, pero no creo que la política me haya ayudado mucho en la creación, pero el periodismo sí me ayudó muchísimo.

Ah, bueno, no. Tengo que reconocerle a la política una cosa y es que cuando yo estaba de senadora, me tocó ser parte de la Comisión de Paz del Senado y hubo un motín en la cárcel de Picalaña, en Ibagué. Entonces dijeron que tenía que ir alguien de la Comisión de Paz y nadie quería ir, y ¿a quién nombraron? ¡A la boba recién llegada, Margarita Londoño! Entonces yo me fui a la cárcel de Picalaña y allá los presos se habían tomado la cárcel y tenían retenida a la subdirectora por allá en el último patio, y ahí estuvimos toda la noche negociando hasta que afortunadamente pude lograr que la soltaran. Lo importante es que, a partir de ahí, mucha gente en las cárceles me pidió que fuera a visitarlos. Entonces visité cárceles de mujeres y me acerqué a muchas historias. [...] Sí tengo que reconocerle ese aporte a mi vida política.

Lo que hay que ser, sobre todo, cuando uno es escritor o quiere serlo, es ser muy observador. Uno tiene que ser un poquito psicólogo, un poquito sociólogo, un poquito antropólogo, un poquito historiador. Tener varios lentes, pero ser capaz de observar la realidad y ser capaz de construirla o reconstruirla en historias.

S. B. V.

Ya que mencionas disciplinas, ¿tienes en tu biblioteca textos de psicología? ¿Te nutres de otras disciplinas para entrar en este mundo de los niños y las niñas? ¿O es observación pura?

M. L.

De psicología he leído muy poquito y debo confesar que, no sé si es bueno o malo, le tengo pereza. Sí he leído más lingüística, semiología, por mi misma formación de periodista y de comunicadora social. He vuelto a leer a Foucault, a Habermas. He leído más sociología, historia. Psicología, poquísimo.

Mas leo otras cosas, leo literatura de adultos, muy poca literatura infantil leo. Ahora, por ejemplo, en esta etapa de coronavirus, me he reencontrado con Borges y estoy feliz, absolutamente dichosa, de poder leer a Borges otra vez y entenderlo, porque antes tenía momentos en que decía “ay, qué pereza este señor que no hace sino mencionar cosas que yo no entiendo”. Ahora lo estoy entendiendo más y estoy feliz con Borges.

S. B. V.

Hablabas de tu gusto por la caricatura, ¿cómo ha sido ese trabajo con los ilustradores de tus textos?

M. L.

Por lo menos conmigo, las editoriales separan muy bien los espacios. No sé si es porque uno como creador empieza a molestar: “Que la ilustración así no, que así”. [...] Por lo general, yo mando los textos en Word y ellos, según la historia, buscan en un *stock* de ilustradores y decide la editora o el editor qué ilustrador le gustaría para este texto. Le piden muestras y a uno lo que le mandan son las muestras de lo que están proponiendo.

Tengo la gran fortuna de tener como amigo a un ilustrador que se llama Gusti Rosemffet que escribió un libro maravilloso que se llama *Malko y papá*,

y después otro que se llama *No somos angelitos*. Ha venido varias veces, él vive en Barcelona, y hace dos años o tres años vino a Colombia y vino hasta acá, a Santander de Quilichao, y yo tenía un texto que se llamaba *El pirata Pat Trax* y le dije: “Gusti, ¿por qué no me ilustrás este texto?”. Entonces, como estaba de vacaciones, no me paró muchas bolas, y después cogió la guitarra y se puso a inventar una canción para el pirata Pat Trax y, de pronto, empezó a pintar al pirata.

Entonces ahí empezamos. *El Pirata* es la historia de una niña que se hace pasar por pirata, pero realmente es una mujer. Es un tema muy recurrente en la literatura universal, pero bueno. Además, yo lo había hecho en verso, en rima. Entonces, por ejemplo, decidimos dejar la cosa ambigua de que la niña es lesbiana o, por lo menos, tiene una inclinación sexual diversa. ¿Cómo lo hicimos? Si en el texto no estaba, en la ilustración ella mandó a hacer una bandera de piratas y en lugar de calavera y los dos fémures así cruzados, pues hizo una bandera multicolor.

Ahí sí logré ver lo que él tanto me hablaba del libro álbum. No había hecho nunca un libro álbum o no lo he hecho porque *El pirata Pat Trax* no es exactamente un libro álbum, pero lo trabajamos muy juntos.

S. B. V.

¿Cuál es el papel de esos juegos del lenguaje, como la apuesta de *El pirata Pat Trax*, en la construcción de un libro para niños y niñas?

M. L.

Ay, usted me hace unas preguntas como para maestría en escrituras creativas. Bueno, yo he sido una estudiante del lenguaje, eso es lo que somos los periodistas. Pienso que el lenguaje es muy rico y, al escribir para niños, si uno no tiene cuidado, lo puede empobrecer. Puede caer en la escritura, perdón, estúpida: que el niño no va a entender, que las palabras tienen que ser sencillas. Es la lucha contra esa idea perversa de que el niño no va a entender, pero también es la lucha por entender que el lenguaje cambia, que el lenguaje todos los días es distinto. Que los niños y las niñas hoy hablan muy distinto.

Cuando escribí *Rescate en Internet*, me tuve que sentar con otros dos sobrinos —que tenían en ese momento diez u once años— para pedirles que me dijeran cómo escribían ellos a través del WhatsApp. Ahí aprendí todas las cosas que ponen: el “bn”, la “q”. Otras formas de escritura, mucho más modernas. Yo

no podía escribir diálogos de WhatsApp como escribe una viejita, tenía que hacerlo de manera que lo sintieran real. Entonces el lenguaje es un reto. El lenguaje no se queda quieto.

Escribir es aprender todos los días o reaprender el lenguaje. Yo no sé si eso contesta lo que me estabas preguntando. Si el lenguaje no les pega, entonces cierran el libro y que la mamá les haga la tarea, pero ellos no se lo leen si no les gusta.

La otra cosa son los lenguajes regionales: hablan muy distinto los niños de Cali a los de la costa, entonces ahí hay que hacer un sutil viaje por el filo de la navaja entre un lenguaje que sea universal, que lo puedan entender los niños de varias regiones y un lenguaje que les llegue al alma, que les toque el sentimiento.

S. B. V.

¿Cuáles serían los retos para la literatura infantil en Colombia?

M. L.

A ver, tendríamos que tocar temas de la modernidad, que tienen que ver con las ciudades, la construcción de la vida en ciudad (que es especialmente difícil para los niños) y también el reto de explicar, de alguna manera, la violencia en un país que vive tanta violencia, que mata gente, como acá en el Norte del Cauca, todos los días por razones políticas absurdas.

Habría que tratar de trabajar esa violencia y esa vida en la ciudad de otra manera. Hay un libro muy lindo de Alejandra Algorta que se llama *Nuncaseolvida* que hace, por ejemplo, un trabajo muy lindo sobre la ciudad de Bogotá. Entonces creo que hay mucho reto en eso, en la ciudad moderna, en la modernidad nuestra [...], mostrar al lado de esa modernidad, ese mundo de persecución y de violencia sin que sea cerrarles la utopía y cerrarles ese sueño de cambio.

### **Sobre la entrevista**

La entrevista se hizo el día 21 de mayo de 2020, a través de la plataforma Zoom.

### **Sobre la entrevistada**

Margarita Londoño Vélez es una autora colombiana cuyo proyecto literario se ha centrado en la creación de textos para niños y jóvenes. La escritora también ha publicado columnas de opinión y se ha desempeñado como directora de medios de comunicación y como docente. Es comunicadora social de la Universidad del Valle y cuenta con una maestría en periodismo de la Universidad de São Paulo. Dentro de sus publicaciones más destacadas se encuentran: *Tortuguita se perdió* y *Los goles de Juancho*.

### **Sobre la entrevistadora**

Stephania Ballén Vargas es Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana y estudiante de la maestría en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia.

## Entrevista a Óscar Pantoja

Laura Rueda García

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

lgruedag@unal.edu.co

LAURA RUEDA GARCÍA

¿Por qué *Tumaco*, *Cómbita* y *Cazucá*?, ¿de dónde surge la intención de hablar de estos lugares?

ÓSCAR PANTOJA

Bueno, cuando uno se propone un libro nunca se propone cómo va a resultar. Comienza con una idea primigenia, a veces una propuesta, a veces con un recuerdo. En este caso, cuando empezamos, ni siquiera sabíamos —digo sabíamos porque hablo también de mi editor— que fue una de las partes claves para empezar a escribir y responder tu pregunta. Él me dice: “Escriba un libro para niños”, y yo quedé: “Pero, ¿cómo le escribo a los niños?”. Entonces subestimé el tema. Eso nos ocurre a muchos escritores y escritoras, que nos consideramos o queremos ser Balzac y Dostoievski. Quitarme ese prejuicio fue uno de los primeros pasos, decir “si quiero, puedo escribir para niños”. El segundo fue “¿qué voy a escribir?”. Entonces llegó a mí un recuerdo de la playa, de un lugar, fue un recuerdo difuso, fue Tumaco. Y salió así. En el primer libro no pensé que nunca se había realizado un libro para niños y niñas sobre la geografía colombiana; que nunca se han hecho epicentros de lugares bellos, deprimidos y olvidados. No, nunca ocurrió por eso. Ocurrió por un recuerdo y así empecé a construir la idea.

Con el tiempo viene la segunda propuesta: hacer otro lugar, porque el libro tuvo un gran impacto en Colombia y a nivel internacional llegaron reconocimientos. Así que pensé otro lugar, eso ya fue premeditado. Entonces cuando dices que hay que hacer otro, toca hacer otro lugar más. O sea, hacer una trilogía de libros silentes, cuyos personajes puedan ser los mismos lugares, pero que también tengan el nombre de un héroe o heroína. En ese momento ya planificas, pero el inicio de todo es un motor que tú, como creador, vas echando a andar. Así resultan estos tres libros.

Y ¿por qué lugares?, porque luego de la creación siempre viene el análisis. En ese análisis de la obra que uno ha hecho, uno dice: “Ve, ¿por qué hacer Cómbita?”. En primer lugar, porque el fútbol me encanta, fútbol no como un deporte de equipos y de millones. No, me gusta el fútbol cuando lo juegan los chicos, cuando colocan dos ladrillos o algo y comienzan a jugar; el juego me encanta. Luego el ciclismo, me encanta por encima del fútbol, me encanta la bicicleta, lo que han hecho los colombianos. Y entonces sí pensé determinadamente en un lugar, Cómbita.

Y en el último, Cazucá, ya hay algo relacionado con una atmósfera tremendamente pobre, no porque los otros dos no sean complejos, pero ahí, en ese lugar tan difícil, los niños y las niñas también pueden jugar. Así se arma la trilogía de *Tumaco*, *Cómbita* y *Cazucá*.

L. R. G.

¿Por qué trabajar en la trilogía a partir de la forma del cómic silente?

O. P.

Siempre he considerado que la escritura es aprendizaje y no conocimiento, entonces uno va aprendiendo en la medida en que va haciendo y no tiene el conocimiento antes. Si no, Gabo no hubiera escrito *Cien años de soledad*. Si Gabo hubiera conocido todo para hacer *Cien años de soledad*, no la escribe. Él ni siquiera sabía escribirla, y escribiéndola aprendió. Es lo mismo, yo ya había tenido la experiencia con los cómics, con *Gabo*, *memorias de una vida mágica*, con *Rulfo*, *una vida gráfica* y con *Tanta sangre vista*. Y la idea de la imagen siempre me ha fascinado a mí, igual que la palabra. La imagen y la palabra tienen un divorcio horrible, al menos en Colombia o en Latinoamérica: se considera más importante la palabra que la imagen. Se le da más preponderancia a la palabra escrita que a la imagen escrita, que son iguales. Y ese divorcio produjo una esquizofrenia: se oye decir a los escritores que el cómic no es una obra seria, una historia seria. Entonces, eso siempre queda ahí de forma inconsciente. Y cuando me proponen hacer el cómic para niños digo: “¿Y por qué no quitamos las palabras?”. Si yo vengo del cine y de la literatura, pienso en lo bonito cuando voy al cine mudo, que, sin necesidad de los diálogos, entendíamos toda la historia. Cuando llegan los diálogos, los directores se vuelven más perezosos con el trabajo de la imagen y tratan de resolver todo en los diálogos. Cuando uno ve las películas de cine mudo es maravilloso, no



necesitamos ninguna palabra para entender toda la historia. Así que empecé a averiguar, a investigar, y junto con mi editor nos dimos cuenta de que eso era bellissimo. Y me preguntó: “¿Usted puede hacerlo?”, y le dije: “Claro. Yo no sé, pero vamos a averiguar cómo lo logramos hacer”, y así surge. Repito, en el momento exacto de la creación no hay un motivo o razón premeditada, sino que son una serie de cosas que se echan a andar: la influencia del cómic, mi fascinación por el cine, el cine de montaje, el cine mudo y arriesgarse a hacer un libro sin palabras. No se había hecho, eso también hace parte de cambiar las narrativas, de poder alejarse de las narrativas tradicionales que se están usando constantemente, quitar esas narrativas y separarse, y construir otras. Es una aventura, es una apuesta, es un juego. Entonces por eso surgió el cómic silente, de esa mezcla. El cómic silente en mi caso es una mezcla de todo para llegar a *Tumaco*.

L. R. G.

Hemos hablado un poco de esto con las otras preguntas, pero quiero saber puntualmente ¿cómo funciona su proceso de creación?, ¿qué factores tiene en cuenta al momento de crear el guion de un cómic, específicamente el de esta trilogía?

O. P.

Es lo que hablábamos ahora, que parta una idea, que surja una idea, que termine. Lo otro ya es un oficio que uno ha ido recorriendo con el tiempo y que ya inconscientemente no es que esté aprendido, pero está ahí. La creación de personajes: quién es el personaje, quién va a llevar en el hombro la historia, qué va a hacer ese personaje, cómo son las atmósferas, cuáles son las adversidades que va a tener ese personaje. Todo eso hace parte del proceso de creación, no cuando uno se sienta a escribir, sino cuando lo piensa, cuando va pensando la historia.

Y te digo que *Tumaco* es la primera historia que escribo no con palabras, sino con dibujos. Cogí un cuaderno de colegial e hice los bocetos. Es lo primero que he hecho de esa forma, no con las palabras. Eso también hace parte de la creación. Pero para cerrar y darle circularidad a la pregunta que tú me haces, entonces en ese proceso intervienen esos elementos, personajes, quiénes son, qué hacen, cuáles son sus motivaciones, qué historia van a contar, cuáles son los personajes secundarios. También cuáles son las herramientas literarias —ahí

sí ya hablo de literatura plena—, que me van a ayudar a construir la historia: metáforas, analepsis, en fin, todas esas herramientas literarias que uno debe dominar para escribir, porque si uno no las conoce, la historia no va a quedar.

La historia es algo que uno tiene y que echa afuera. Si fuera para un solo lector, para mí ya está lista, pero esa historia va a ir para muchas personas. Entonces hay que empezar a reescribirla, y ahí es donde se necesita todo el oficio que con los años he venido acumulando, que todavía no conozco y me faltará mucho para conocerlo y poder crear. Entonces ese es el proceso de creación, pensar en Tumaco, quién es ese niño, qué va a hacer, por qué se le pierden los guayos; quién es Cómbita, por qué esta chiquitina no puede montar bicicleta, por qué siempre se cae, qué va a hacer y quién la va a ayudar, a veces uno dice: “¿Realmente existen esos escarabajos?, ¿o es la fantasía de ella y ella misma logra sobrellevar todo?”. Esa me parece la mejor lectura. O quién es Cazucá, quién es esta chica que va a recoger el agua en galones de plástico, porque en su casa no hay agua y después termina dándole agüita a una planta. Entonces todo eso es un proceso de creación antes de sentarme a escribir.

L. R. G.

¿Cuál es su concepción personal sobre la literatura infantil y juvenil?

O. P.

La literatura infantil arranca desde el siglo XVIII, tal vez con los hermanos Grimm cuando empiezan a hacer esa recopilación fabulosa de historias orales, para luego llevarla a las páginas y a la ilustración; y ahí arrancan. Tenemos los siglos XVIII, XIX y XX, unos trescientos años de literatura para niños, que es diferente a la literatura que se ha producido hace dos mil años, llamémosla algo reciente, ya que se consideraba que los chiquitines no tenían nada. O sea, en la medida en que iban creciendo, iban aprendiendo. Pero la gente se dio cuenta [de] que cuando están pequeños es cuando más absorben el universo. Entonces mi concepto de la literatura infantil es de mucho respeto, pues ha sido una literatura subestimada, relegada, pero que es todo lo contrario, está a la par de la gran literatura, junto con Andersen, Lewis Carroll, bueno, junto con todos estos autores que la han construido. Es un lugar muy amplio, al que van a llegar muchísimas formas narrativas y muchísimas formas de contar historias. Ahora, que se manipula porque se considera que escribir para niños es más fácil que escribir para adultos, es absurdo, eso no es así. Es igual de

complejo, igual de dispendioso y de contundente. O que los libros para niños no tienen que ser libros, sino juguetes. No, los libros son lenguaje, el niño tiene que aprender lenguaje a través del libro.

Y otra cosa es subestimar a los niños y a las niñas, y entender que hay que darles contenidos fáciles. Eso ha hecho que la literatura infantil vaya navegando entre las cuestiones más mercantiles de ganar dinero y la creación pura de escritoras y escritores que quieren hacer historias importantes para ellos. Siento que es un universo fabuloso; lo que yo hago es un aporte a estas grandes figuras de la literatura infantil y sé que van a venir más autoras y autores para consolidar este género. Por fortuna ya está saliendo más literatura infantil y se la mira como es. Y también es eso, esa mirada desde la editorial: entonces escribir para niños es hablar en diminutivos, escribir para niños es redundar porque se subestima al niño. Para nada, es muy compleja la escritura. Y cuando se hace con autor y con una editorial que respalde al autor y le dé autonomía, que no esté pensando muchas veces en planes lectores o vender el libro y listo, bien.

Ahora, vender no tiene absolutamente nada de malo, me encanta. Gabo vende *Cien años de soledad* millones y millones de veces. La gente lucha con esto de los *best sellers*, y eso no tiene lío desde que la obra sea maravillosa; Charles Dickens e *Historia de dos ciudades* es una maravilla y es un *best seller*. El problema es el contenido que producen los autores; si el contenido que producen no está a la par, o no es digno, o no es complejo y denso para los lectores, entonces los está subestimando.

L. R. G.

Esta pregunta está relacionada con la anterior, ¿cómo concibe usted la infancia?

O. P.

Hay un libro de Karl Ove Knausgard, escritor de literatura para adultos, pero me encanta el segundo tomo de la colección *Mi lucha*. Paradójicamente la llama como la obra de Hitler, pero él la cambia y está compuesta por una serie de siete libros, algo así como un Marcel Proust de los siglos xx-xxi. El segundo libro se llama *La isla de la infancia*. Me encanta porque es un lugar doloroso, tremendamente duro, donde la vida es complicada por las relaciones con los adultos, especialmente con su padre, con su madre, con sus amigos. Entonces yo creo que ese es el lugar, la isla de la infancia es ese lugar mágico, súper sensible, único. Infortunadamente esa isla de la infancia está cruzada con

la isla de los adultos y hay violencia, hay traumas, hay una gran cantidad de cosas que hacen que esa isla sea tormentosa. No debería serlo para los niños y niñas, debería ser un lugar de gran aprendizaje y formación. Gabo, en esa isla de la infancia de los cero a seis años, hizo su universo literario. Hans Christian Andersen tuvo una vida terrible, el padre muere, la madre es alcohólica, él tiene que irse a Copenhague sin tener nada, y en la infancia es cuando captura todo lo bello, por eso tenemos obras tan duras como *La vendedora de cerillas*, o *La sirenita*, o *El soldadito de plomo*.

Entonces yo creo que la infancia es ese lugar que todos tenemos, pero que nadie sabe apreciar cuando el infante está ahí, sino que se le exige. Ese lugar tiene que ser de mucho juego, alegría, porque sabemos que los niños y las niñas también sufren depresión, sienten ira, sienten rabia, todo lo sienten en potencia como nosotros. Por eso, este autor maravilloso, Maurice Sendak, escribe *Donde viven los monstruos*, porque es buscar dónde están los otros lugares. Esa es la isla de la infancia: ese lugar maravilloso que nosotros como adultos tenemos que cuidar en los pequeños, y que ellos tienen que gozarse hasta que lo pasen y lleguen ya a la etapa de jóvenes, y luego ya al desierto seco de los adultos.

L. R. G.

¿Qué herramientas utiliza para acercarse a la subjetividad infantil al momento de construir un cómic?

O. P.

Bueno, son dos cosas. Te voy a mostrar el borrador y también unas cartas que han llegado de mis lectores. Las herramientas técnicas aquí son las absolutas ganas de contar una historia. Ahora, esta historia cae en las manos de Jim Pluk, que es un ilustrador y dibujante de mucho talento, conoce su oficio y él completa con la paleta de colores, con el dibujo digital, completa esto que yo he hecho en bocetos. Te voy a mostrar el estadio. Mira, aquí quedan campeones. Como puedes ver, yo había hecho al futbolista un poquito más punketo, me gustan un poquito los punketos, entonces ahí tiene su copa y todo. Pero todo esto, si no se lleva a un trabajo y unas herramientas profesionales, ya del quehacer profesional, pues no se logra. Yo soy un escritor frustrado como dibujante, y ahora estoy retomando esto. En el colegio decían: “Es que dibujas feo”, pero ¿acaso los dibujos tienen que ser los dibujos bonitos o complejos?, quedan

ahí. Entonces ya tengo mi tableta de dibujo, así que ahí voy soltando la mano y acordándome de lo que es el dibujo, de lo que es dibujar.

Y ahora, las herramientas literarias, como te decía, son un conocimiento que, en mi caso, fui adquiriendo de forma empírica. Yo no estudié creación literaria, ni literatura. Yo hice dos semestres de cine y tuve que retirarme por cuestiones económicas: en mi casa se acabó la plata, con mi mamá decidimos cancelar, no hubo más dinero y literalmente no se podía. Me presenté a la Universidad Nacional y pasé el primer examen, pero el segundo lo perdí, eso me dio muy duro. Y ahí ella me dijo: “Pues busque algo”, entonces llegué a Unitec, conocí grandes amigos y sigo con algunos de ellos, e hice un semestre de cine y eso me ayudó muchísimo. Y ya después es una experiencia hecha. Entonces todas esas herramientas las vas encontrando en los libros de literatura. La literatura te proporciona todo. Si arrancamos con *Gilgamesh*, hay miles de años de historia escrita muy sofisticada. De escritor, a escritor, a escritor, cada uno va aportándole a la literatura una herramienta, por eso es tan sofisticada la literatura. Por eso cuando leemos a Marcel Proust, o *Madame Bovary*, o esas novelas tan sutiles, uno dice: “¡Por dios!”, porque el arte se va sofisticando a lo largo de todos los siglos. Entonces tomo todas esas herramientas de la literatura, entiendo el lenguaje del cómic y la imagen, y trabajo con ambos. Pero yo nunca termino un libro. Por eso son nuestros libros, de Jim Pluk y Óscar Pantoja. Eso es así, cincuenta por ciento y cincuenta por ciento. Así tenemos que aprender a trabajar los autores que no podemos dibujar y que queremos escribir historias con imágenes y con palabras.

L. R. G.

Me había mencionado las cartas de sus lectores...

O. P.

Ah, sí. Mira. [Muestra distintas cartas con varios dibujos, tamaños y mensajes].

Son cartas bellísimas que uno dice: “Ese es el universo de los niños”. Y también de los formadores, de los profesores y profesoras que tienen una inquietud de grande, de los libreros y de los editores. El libro es una cadena, es un universo. Nosotros los escritores, en mi caso, yo como autor y escritor hago parte de un eslabón de una gran cadena para llegar a la comunicación con el lector. A veces se pierden esas perspectivas, pero a veces hay vanidad, hay autores vanidosos, bueno, a Oscar Wilde le quedaba bien porque era un genio.

Entonces los eslabones se cumplen, hay que entender toda la cadena para no pasarse por encima, y el más sencillo de los profesores hace la comunicación con los niños, o el padre, o un buen librero, o un buen bibliotecólogo, o un buen formador hace ese trabajo.

L. R. G.

Por otra parte, ¿cuáles son esas obras y autores que lo han influenciado e impactado?

O. P.

Bueno, en mi casa no había biblioteca, había pocos libros. En el colegio tuve la fortuna de tener profesoras de español muy pilas, y nos ponían a leer muchas cosas. Recuerdo que las primeras lecturas, desde luego, fueron como *El coronel no tiene quien le escriba*, y a mí esas novelas me dejaban como “¿qué es esto?”. La literatura me atrapó. Ya cuando entro al bachillerato, ahí es donde empiezo a buscar los libros, era una lectura totalmente sin orden, caótica. Caía en mis manos Dostoievski, Kafka, empecé a leer a Joyce, pero no el *Ulises*, empecé *Retrato del artista adolescente* y me encantó, y luego iba a *Ulises* y no lo podía entender, luego Faulkner. Después vienen los latinoamericanos Cortázar, Borges, Rulfo. Luego me voy a los clásicos. Bueno, una cantidad de cosas. Y eso fue lo que me fue nutriendo a la par de mucho cine. Me encantaba cuando en la Cinemateca Distrital de Bogotá nos íbamos a la clase a ver películas de Kuleshov, uno decía: “Pero ¿qué es ese rollo?”. Ver un cine que también estaba saliendo en esa época, que ya lo conocemos ahora, que es el gran cine coreano... Era feliz viendo esas películas.

Luego toda esa formación visual, junto con la literaria, aterriza con la lectura de cómic. Arranco con Will Eisner para entender el concepto, las bases, el lenguaje artístico en que debo moverme. Indudablemente de ahí aterrizo con alguien que admiro muchísimo, se llama Alan Moore, me parece fabuloso, su escritura, complejidad, ahora es novelista. De él estoy leyendo *Jerusalem*, que son tres tomos que acabo de comprar. Actualmente estoy leyendo *Beverly* de Nick Drnaso, es un libro de cómic del mismo autor de *Sabrina*. Son obras por primera vez nominadas al premio Man Booker, el premio literario inglés. “¿Y cómo van a premiar un cómic?”, la gente se enojó, pero el libro se lo merecía. O entender a Art Spiegelman: entenderlo no es solo *Maus*, es todo lo que ha hecho, y uno dice: “¡Caramba!”. Entonces ser muy curioso y moverme en las

tres áreas, cine, literatura y cómic; aunque posteriormente digo que el cómic fue la última de las tres etapas. No soy un lector de cómic desde pequeño, desde mi casa no lo soy. Claro que leíamos tiras cómicas, pero es que tampoco llegaban. Imagínate que uno luchaba para conseguir *La montaña mágica*, pero era “¡dios mío!” no la podía conseguir, tocaba ir a los librereros, la encargaba y no llegaba. Ahora imagínate conseguir en esa época *From Hell* de Alan Moore, uno la encargaba y no llegaba. Por fortuna ahora ya llegan y podemos leer todas esas obras.

L. R. G.

Finalmente, ¿qué implica ser escritor en Colombia actualmente y, en particular, escritor para niños y niñas?

O. P.

Bueno, yo no me remitiría a un espacio geográfico, yo te diría qué es ser escritor. Hay una frase que me gusta, la dice Mario Vargas Llosa, y es que, como escritores, lo que tenemos que hacer es contar bien una historia, punto, eso es. Entender qué es contar bien una historia sin importarnos el contexto geográfico, sin determinar mi país. Ya viste, *Tumaco* no surge de la reflexión de que Tumaco sea un puerto del pacífico olvidado por el Estado, donde sale toda la droga del mundo, donde está toda la explotación, donde están los corruptos. No. Nace de un recuerdo bello, de una infancia, es eso. Yo siento que ser escritor, no solo en Colombia, sino en el mundo, es entender cómo contar bien una historia. Y ahí está el verdadero problema, porque lo que debe hacer el lector es sorprenderse de la historia que uno proporciona. Cuando los niños ven *Tumaco* y dicen: “¡Se le perdieron los guayos!, ¡ay los guayos!, ¡y la estrella!”, todo eso es emoción. Los niños no están pensando en ningún contexto geográfico, los niños piensan en la isla de la infancia, en la fantasía. Eso no tiene un lugar geográfico, es universal, es mental, supera eso. Entonces no pienso como escritor colombiano, pienso como escritor, y como escritor mi único problema es escribir bien una historia. Gabo decía: “El único compromiso que tiene un escritor es con su historia y escribirla bien”, esa es la forma de lograr y salir un poco, medianamente victorioso de este oficio que es dispendioso, tedioso, complicado. Es un oficio como cualquier otro, en el que tienes que ponerte el overol de trabajo y arrastrarte, y entender, y escribir, y reescribir. Eso es.

### **Sobre la entrevista**

La entrevista fue realizada el 5 de junio de 2020, vía Zoom.

### **Sobre el entrevistado**

Óscar Pantoja (Ipiales, 25 de agosto de 1971) es un escritor y profesor colombiano, cuyas obras varían entre la literatura, el cómic y el cine.

### **Sobre la entrevistadora**

Laura Rueda García (Bogotá, 10 de marzo de 1999) es estudiante de último semestre del pregrado en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia.



## Entrevista a Jairo Buitrago

Lina Marcela Huang

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

lhuan@unal.edu.co

LINA MARCELA HUANG

¿Cómo concibes la infancia y la adolescencia? ¿Qué significan para ti?

JAIRO BUITRAGO

Como yo la concibo como autor, la infancia es un momento formativo, pero al mismo tiempo es un momento de libertad creativa y de personalidad. Creo que esas dos partes de la niñez se complementan de manera bastante particular, ya que tienen que ver mucho con el hecho de que todavía no tenemos las reglas que nos dicen que debemos actuar de determinadas formas. Por eso siento que es fácil que esa insensatez sea efectiva, la insensatez de la infancia y que uno se pueda enamorar fácilmente de esa insensatez. Eso pienso yo. De la adolescencia no sé mucho, porque no es ese mi punto. Tengo muchos amigos que escriben para jóvenes y les parece que es el mejor público, y lo definen de una forma bastante apasionada. Entonces, puedo pensar que ese paso de la infancia a la adolescencia aún conserva esa insensatez, pero de una manera un poco más fiera en la adolescencia, que también lo hace muy atractivo para un autor. Yo siento que es lo que se llamaba antes inocencia y puede estar de alguna manera ahí presente, pero lo que a mí me atrae más es todos los sentimientos que rodean esa insensatez de la infancia y que tiene que ver mucho con la ternura legítima, verdadera. Pero, al mismo tiempo, en un proceso de reflexión que todavía estamos aprendiendo a ver nosotros. Porque no es una insensatez de locura, sino más como la manera en que se asume el mundo. Siento que es básicamente eso, ese podría ser mi público potencial.

L. M. H.

En *Días de rock de garaje* sentí que estaba esa insensatez y al tiempo el paso hacia la adolescencia. No sé si lo interpreté un poco mal.

J. B.

Sí, pues no es tan explícito y tampoco era el tema del libro porque ese es un asunto muy recurrente en la literatura infantil y juvenil, que es el paso a crecer y los conflictos que rodean ese crecimiento, que también se muestran en el cine, en las representaciones. Siento que no era la intención del libro mostrar ese paso. Claro, hay momentos que hacen crecer a un niño de forma más rápida que otros, unos con más problemas que otros, frente a lo que puede ser el tratamiento que le da la vida a cada quien. Pues en los personajes de *Días de rock de garaje* surgen situaciones que los hacen madurar antes o los hacen afrontar la vida o las durezas de la vida con otros ojos; pero no lo escribí pensando como tema del libro el paso de la infancia a la adolescencia, de hecho, cuando me he reunido con los lectores son niños, no son adolescentes. Lo leen en quinto grado. También la colección del libro en México es para niños. Pero en el caso del crecimiento, como yo lo veo, y como se ve en *Los irlandeses* o en *Días de rock de garaje*, no estaba pensando en mirar el proceso y todo lo que nos pasa, sino más bien en presentar a los más pequeños en una situación límite.

L. M. H.

¿Esto quiere decir que sí eres consciente de las edades a las cuales están dirigidos tus libros?

J. B.

Sí, pues es que yo hago álbumes como *Cartas a paloma*, que son libros para preescolar, o *Casi todos mis días*, que son libros que sé que van a leer niños pequeños. A ellos va dirigido y para ellos es que hago el álbum, entonces es como una falacia decir: “Ay, yo escribo historias, pero, ya si son para adultos o para niños, no sé”. La cuestión es que el álbum ya no tiene edad, pero eso es una situación que hemos entendido muy poco. Los coleccionistas muchas veces compran alguno de mis libros pues no tienen hijos tampoco, sino que los compran por el diseño o por el lenguaje del álbum, pero no quiere decir que yo no sea consciente de a qué edades escribo. Cuando escribí *Los irlandeses* pensaba en niños un poco más grandes, o un lector adulto que ya entendiera de alguna manera el contexto histórico en el que estaba ocurriendo la línea argumental de la novela.

A veces, yo escribo pensando: “Esto lo van a leer niños, esto lo va a entender más un niño de ocho años que un adulto”, pero luego resulta que ese libro lo

compran adultos, entonces hay un conflicto bastante extraño con eso. Porque claro, uno sí oye el lugar común de decir: “Yo escribo, pero, yo llegué a la literatura infantil por cosas de la vida o la literatura infantil llegó a mí”. Bueno, un montón de clichés que siempre dicen los escritores, pero la verdad es que ver a los niños leer lo hace a uno pensar: “A estos niños les gustan estos temas y si les escribo sobre ese tema, lo van a entender y lo van a disfrutar”. Pues, me parece algo elemental, pero es una forma de empezar a trabajar.

L. M. H.

¿Quiénes son tus primeros lectores?

J. B.

Mis editores, porque prefiero pasar a la lectura más crítica y más fuerte desde el comienzo. Hay un escritor que es muy tierno, porque dijo que sus dos lectores eran sus dos hijas y yo le dije “¿cómo así?”. No, hay que tener cierto rigor y cierta idea de cómo vas a darle un libro a un tercero sin que medie eso, siempre las personas van a ser muy indulgentes porque: “Ay, mira el libro que escribió mi papá, me lo escribió a mí”. Y dicen cosas así, que resultan lindas, pero que, al final, hay que decir: “No, pues sí está muy tierno y está muy cursi”. Entonces, siempre son mis editores. A veces eventualmente mi pareja lee mis libros, también es muy crítica y mira que clasifica entre los editores. Y mi editor, él es muy reflexivo, lo lee antes y dice: “Pruebe, mándelo, pero no me gusta esto, pruebe, mándelo, pero de alguna forma va a tener algún problema”.

También hay editores de muchos lugares. Entonces he aprendido que cada editor tiene sus formas de leer y —si se pudiera llamar de alguna manera— sus normas sobre la lectura y sobre lo que sí deberían leer los niños dependiendo del país. Entonces se lleva uno muchas sorpresas, porque escribe alguna tontería y luego le dicen que un niño nunca se mojaría en Estados Unidos, ni estaría solo por la calle mojándose porque ese es un delito y porque se puede enfermar y cosas así. Y el niño estaba jugando afuera con la lluvia, pero no, porque los médicos pueden leer el libro y entonces estamos haciendo una apología a enfermarse. Hay un montón de cuestiones así, porque no somos conscientes de que en los libros para niños hay un montón de filtros que existen y que funcionan, y que hacen mover al mercado del libro. A mí me da risa, pero al principio me conflictuaba como creador, por lo que me iban a cambiar. Ahora me arrepiento por petulante y por bobo. Porque no quise cambiar mi tontería.

No querían poner una mujer con los pechos desnudos en mi libro, porque lo leían colegios de monjas, pero después lo entendí, ellos querían sacar el libro en las mejores condiciones y yo me aferraba a una tontería que ya el ilustrador había hecho, además sí se podía enviar.

Entonces mis lectores generalmente son editores y mujeres. La gran mayoría son mujeres que leen libros para niños y eso es también un *plus* frente a las reflexiones críticas. Creo que los editores hombres también son un poco más gráficos, porque no leen bien o no leen todo completo.

L. M. H.

En la relación con los niños, lectores, bibliotecas, etc., ¿cuál es la pregunta más extraña que te han hecho sobre alguno de tus libros?

J. B.

Depende del contexto en el que pueda estar leyendo un libro. Si leo un libro en un jardín de niños acomodados que están acostumbrados a tener libros, a interpretarlos de muchas maneras y que tienen una biblioteca bastante grande en la escuela o en el colegio, las preguntas giran en torno a cómo los niños asumen las historias, su capacidad de leer imágenes y su nivel de alfabetización visual, que puede ser más desarrollado o avanzado que otros niños. Entonces hacen preguntas muy particulares, por la historia, el color, la intención del color, las sombras, un personaje oculto, algo que se quiso decir pero no se dijo. Uno termina muy contento, pero después reflexiona y dice: “Sí, este es un público *sui generis* que no es el de siempre”. Cuando lees en una biblioteca pública, con un público tan heterogéneo, te van a preguntar muchas cosas y, dependiendo también del contexto, me han preguntado cosas increíbles como si yo viajé con los migrantes en dos conejos blancos, porque sabía cómo se vestían así, porque sabía que en ese lugar de Veracruz les daban de comer. Y yo decía: “Pero es que nunca digo si el lugar es Veracruz o que en este lugar les dieran de comer”, sino que ellos van interpretando las historias.

Pero también los adultos hacen preguntas extrañas por el hecho de querer politizar todo. Con *Camino a casa* pasó eso, porque hubo un *boom* de *Camino a casa* y hay un montón de tesis de grado sobre la violencia en Colombia en *Camino a casa*, el conflicto armado en *Camino a Casa*, las desapariciones forzadas. Por supuesto se puede interpretar de esa forma, pero generan también reflexiones que se me salen de las manos sobre el simbolismo del libro. Con

*Eloísa y los bichos* pasa lo mismo, que si se reflejaba de alguna manera [ríe] el poder político, una forma de presentar una dictadura, pues son preguntas a las que todavía no sabemos qué contestar. Lo que sí es que todas las preguntas me parecen válidas y siempre las respondo con un sentimiento medio didáctico, porque sé que muchas veces las preguntas son súper genuinas en ese sentido.

L. M. H.

En algunos libros como *Camino a casa* o en *Al otro lado del jardín* parece presente el tema del abandono. ¿Algunas de esas historias han surgido de imágenes sobre este tema específico?

J. B.

También pienso que el abandono es algo muy de la literatura infantil clásica, pues hay personajes héroes que son abandonados. Heidy, por ejemplo, Oliver Twist... También el solo hecho de traspasar el mundo y estar solo como niña o niño en otro lugar, como Alicia, como Dorothy, entonces más que el abandono es sentirse solo. Es estar solo en una situación, que es lo que pasa en *Al otro lado del jardín*, porque siento que tiene un final feliz. Uno no tiene que estar con la familia que le tocó porque sí, sino con la que lo entiende, lo acepta y le abre las puertas, que es lo que pasa en ese libro con la abuela. Yo no pienso que sea una temática a la que habría que darle tantas vueltas, sino que simplemente es una situación que pasa todo el tiempo. Porque el abandono puede ser de muchas formas, y lo vemos a diario con niños en zonas urbanas, que era lo que pasaba en *Emiliano*, que está solo todo el día, y es mi primer libro con Rafael. Pero es un abandono por necesidad también. Lo vi al revés cuando hablé con niños migrantes aquí en México. Son niños que abandonaron a sus familias para tomar la decisión de viajar solos, el otro lado de ese cuento. Son personas que tal vez no tienen un vínculo familiar tan cercano con el padre o madre, se iban a ver a su madrina, se iban a ver a un tío, a un primo de un tío, que era el caso de llegar hasta el otro lado para tener a alguien, entonces ya es como algo que no podemos controlar, y que pasa por algo... Bueno, yo elijo esos personajes también por gusto porque se van a enfrentar solos... En *Días de rock de garaje* pasa lo mismo, está ese abandono de una parte de la familia, del padre, y cómo lo afrontan juntos los demás. Ese podría ser un reflejo de *Al otro lado del jardín* también. Una niña y su nueva familia en la que va a crecer sin esa figura, sea padre o sea madre.

L. M. H.

Quizá parezca una pregunta de una niña pequeña, pero ¿por qué escogiste un elefante para tu primer libro, *El señor L. Fante*, y no otro animal?

J. B.

Tiene mucho que ver con la memoria, porque es un libro sobre la memoria y sí pudo ser como al azar, pero también era ese estímulo de escoger un animal que tuviera esa aura de misticismo frente a lo que recuerda. También por el tamaño de su cerebro que está en el libro, su cerebro y su corazón que son muy grandes. Y, de hecho, como que todo es una cadena de situaciones porque *El señor L. Fante* es mi primer libro y viene un poco inspirado en esta imagen de... no recuerdo en cual está exactamente, en qué caverna, me parece que es en Lascaux, en Francia, se encuentra esta pintura rupestre de un mamut en la que dejaron el espacio para pintarle su corazón adentro, y eso fue lo que de alguna manera estimuló la escritura de este elefante, como alguien que se alimenta de recuerdos, pero al mismo tiempo quería mostrar el gran corazón que podía tener a pesar de estar solo. Pero viene de ahí, de ese mamut. Luego escribí un libro que no ha salido aquí en América Latina, que está en Estados Unidos y se titula *Cave paintings, Las pinturas rupestres* y de ahí sale, está el mamut, esta parte del corazón. Y ahora estamos haciendo con Abrelibros un libro sobre el pleistoceno. O sea, *Cave Paintings*, el que salió en Estados Unidos, no es sobre mamuts, es un libro de ciencia ficción, es en el futuro, pero sale este mamut. Ahora estamos haciendo ese libro, que es de cazadores, recolectores de las cavernas, de cómo aprendieron a pintar, y está de nuevo ese mamut. Yo siento que es un poco seguir la misma idea del señor L. Fante, de la memoria y... no sé si fui convincente al tratar de encadenar las historias, pero siento que sí te contesté la pregunta, era eso un poco. Tiene eso, como ese misticismo romántico de pensar que los elefantes recuerdan muchas cosas y que, al final, si lo vemos desde el punto de vista biológico, sí puede pasar, porque reconocer los huesos de otros elefantes es algo que no le pasa a la mayoría de los animales. Bueno, salvo que sean hienas y quieran comerse los huesos, se pueden comer los de una hiena, pero generalmente ignoran los cadáveres de otros animales. Pero los elefantes parece que recordaran de alguna manera quiénes eran o algo, porque se pueden quedar horas y horas olfateándolos y mirándolos, tocándoles con sus trompas. También hay otros ejemplos de los elefantes y cómo recuerdan a sus cuidadores en los zoológicos. Al final no sé de dónde

salió la leyenda de la memoria de los elefantes, pero seguro lo leí alguna vez, sino que tengo mala memoria.

L. M. H.

Sí, sobre los animales grandes, también está la figura del león en *Camino a casa* o en *León y ratón*, ¿no que los leones también son animales gigantes?

J. B.

Sí, el león, más que el elefante, tiene esta simbología dentro de la historia del arte occidental y está por muchos lugares. Entonces yo siento que ya es fácil darse cuenta qué representa un león, pues en la heráldica y en otro montón de lugares está presente el león y del tamaño desproporcionado. Al principio, en *Camino a Casa*, era una estatua, a la que le dice la niña que la acompañe a su casa, entonces al inicio era de bronce porque era una estatua. Fue en el trabajo con la editora (cuando el libro ganó el premio) que decidimos entre Rafael, la editora y yo que era un león que se podía abrazar, un león que no es real, pero es un león, no una estatua que representa un león. También está el león de *León y ratón*, que ya es un león en el ocaso de su vida, y sigue siendo como esa figura de fuerza y de poder que atrae a los niños, y la idea es, digamos, rescatarlo.

L. M. H.

Sí, con respecto a *León y ratón*, me pregunto por el manejo del humor infantil en el lenguaje, porque se encuentra esta parte en la que el ratón le dice al león que no puede ser devorado porque va a ir a verse con la novia y, a su vez, el león le responde que siendo tan feo cómo va a tener novia...

J. B.

Pues es que a los niños les gusta reírse, pero generalmente les gusta reírse de cosas espontáneas más que de cosas bien elaboradas. Entonces, yo siento que el humor inteligente tiene un carácter vital, como que conserva ahí un equilibrio, porque muchas veces siento que, sobre todo cuando hay lecturas en voz alta, si el chiste es muy elaborado, ellos se aburren, como que están esperando que alguien se caiga o le den un papelazo a alguien. Y el álbum tiene esa ventaja de crearlo más para ver, o sea pueden ver quiénes están interactuando ahí en ese momento con ellos, porque mucho del humor de *León y ratón* pasa en los diálogos, del diálogo entrecortado entre las personalidades de ambos,

independientemente de que uno sea un león y el otro sea un ratón, pero son situaciones casi normales. Alguien petulante a quien se le hace extraño que el otro tenga novia, eso puede pasar en la escuela, puede pasar en cualquier conversación, pero toma un carácter distinto cuando es un león y además no son todavía muy buenos amigos [ríe]. Es como tratar de crear humor desde ese contraste, y si tengo libertad para hacer chistes en esas situaciones yo sí que lo hago... No siento que los libros tengan que ser... Bueno, hay unos que son más dramáticos que otros, pero, por ejemplo, está el humor en *El otro lado del jardín*. Me gusta mucho el humor de ese libro porque recae en el ratón que todo el tiempo está pensando en comer y es lo único que le interesa en todo el libro, no hay ningún otro tipo de situación que lo saque de ahí, de “yo quiero comer”, “yo quiero comer”, “dame algo de comer”. Ese tipo de contraste crea una situación en la que uno se puede reír, entonces me gusta que los personajes sean petulantes, con una forma de ser chistosa o disímil. Por ejemplo, la prima de Juliana en *Días de rock de garaje* que es insoportable y al final cambia, pero sin dejar de ser como es ella siempre. Y bueno, ahora voy a escribir un libro que se llama *Viendo el fuego desde la terraza*, que son un poco mis recuerdos de la toma del Palacio de Justicia en el centro. Y hay un personaje al que no le interesa nada, se está cayendo el mundo, hay tanques y él está feliz, en su mundo con su sonrisa, escuchando las cosas que quiere escuchar. Es como que no se altera mucho por las cosas, y me gusta situar a esos personajes en momentos clave para no hacer que todo sea tan solemne, que haya altibajos y que los niños al menos puedan sonreír y digan: “Ve, pero a este no le importa nada de lo que está pasando...”. Ese tipo de momentos... Pero sí, siempre, generalmente hay un personaje que está fuera del tiempo o algo, que genera cierta atmósfera distinta.

L. M. H.

¿Cuál es el personaje con el que te sientes más cercano, más familiar?

J. B.

Hay varios. Me gusta mucho el señor que sale en *Leonor y Sansón, una historia con león*, el dibujante de historietas, porque es una persona muy tranquila, lo sacan de su zona de felicidad, de su casita en medio de la nada. Y siento que esa manera en que se hace amigo de las niñas y niños es un poco cercano a mí, porque no es tan amigo de los niños, no es el tipo que se disfraza de lo que



sea para hacer reír a los niños o que hace malabares o que canta, sino que es un tipo muy tranquilo que termina íntimo o muy amigo con los niños, es un personaje que me gusta mucho. Me gusta mucho el personaje de *Los irlandeses*, porque le di cierta personalidad dentro de un mundo devastado, bastante difícil y, sí, están en medio de la guerra, pero, aun así, sus personalidades van saliendo a flote. Me sentiría identificado con los cuatro soldados que salen en el libro, con sus personalidades súper fuertes que escogí. Siento que con muchos libros hago eso, que es como muy cercano a lo que hago, salvo que sea algo por encargo que tenía que hacer por pagar los recibos y comprar mercado. Por lo menos no han sido tantos, porque la gran mayoría de esos libros son cosas que he querido. Porque sí pasa y me ha pasado con las editoriales: “Ven, es que te llaman porque vieron tu nombre por ahí y se dicen: ‘Ve, este sabe escribir...’”, y pues terminas aceptando porque la situación de los escritores puede ser esa, pero no es lo mismo, no me sentiría identificado con personajes así, o que me digan: “Escriba un libro sobre un niño que quiere cambiar el mundo”. Yo no podría, sería una carga demasiado fuerte para imponer a los niños y tratar de describirlo.

L. M. H.

¿Cómo has visto la respuesta hacia la literatura infantil desde las editoriales y los colegios, con respecto a algunos años atrás?

J. B.

Las editoriales buenas de hace algunos años siguen sacando libros buenos. De hace algunos años acá, sacaban libros de Tony Ungerer o ya tenían en el catálogo a Tomie de Paola; esas editoriales funcionaban hace diez años y los catálogos estaban buenos, lo que ha pasado es que han tratado de crecer. Las editoriales independientes siguen, creo, por el camino que me gusta, que es sacar libros más variados, no aferrados a ninguna coyuntura ni a ninguna contingencia política o social... Pero al mismo tiempo sí se inunda el mercado de muchas cosas que funcionaron y que se repiten hasta la saciedad por los mismos que empiezan a decir qué se tiene que publicar... Eso pasaba hace unos años, hace veinte.

De pronto vienen unas con un poco más de proyección, a los concursos van los mismos de hace unos años, bueno, se han abierto un par de concursos nuevos, y las temáticas se han vuelto repetitivas, las temáticas serias. Cuando

nosotros sacamos *Eloísa y los bichos* nadie hablaba de ese tema, ahora todos hablan de eso, todos quieren sacar un libro sobre conflicto, pero hace unos cinco años o cuatro años empezaron a hablar de libros incómodos, es que no me acuerdo del término, que eran estos libros de Norteamérica que tampoco tuvieron mucha fuerza.

Bueno, sí abrieron más maestrías y estudios sobre literatura infantil, que eso sí es una ventaja frente a hace unos años, porque así permite que se diversifiquen y sigan ya una tradición crítica en torno a los libros. Esto no pasaba hace un tiempo, porque sí existían los congresos, el de SM, el de LIJ, diversos congresos o ferias que lograban abrir esos espacios, pero ahora sí ha sido de otra manera. Yo ya estuve en la maestría de literatura en la Javeriana y tuvimos una conversación súper fluida sobre los libros pero desde el ámbito más académico, entonces sigue el cambio mayor que no es de parte de las editoriales, sino más bien de los estudios literarios frente a la literatura infantil, y esa es una ventaja entre antes y ahora que me parece más interesante en este momento.

L. M. H.

Con respecto al lenguaje o al uso de ciertos temas, ¿te has autocensurado en algún momento o eso no ha pasado?

J. B.

No, lo que pasa es que hay ciertos temas en los que yo no me sentiría cómodo, ni estaría escribiendo algo medianamente interesante, porque no los entiendo mucho o no tengo la sensibilidad para asumirlos como lo han hecho otros escritores. Siento que a veces más bien mis temas aparecen como fuera de contexto, o sea, a quién se le ocurre sacar un libro sobre el pleistoceno en este momento y las aventuras de la familia del pleistoceno, solo a Babel Libros. Y es un libro de ciencia ficción para niños, un álbum de ciencia ficción, y el libro que no ha salido, el de *Pinturas rupestres*, bueno va a salir en otoño de este año, si todo mejora. Pero lo que pasa es que si tú ves un catálogo o estás en Internet navegando o estás al tanto de las novedades de las editoriales, te das cuenta de que muchos tópicos están cubiertos, pero yo, por ejemplo, no podría hacer un libro de estos de mujeres rebeldes, de chicos que cambiaron el mundo o científicos, que son libros que se mueven muy bien, o novelas de terror que también son muy populares, entonces, más bien siento que sigo mi instinto y ahí están mis libros, pero no son un tópico popular. Bueno, sí soy un

autor que estudia más que otros. Cuestiones políticas, por ejemplo, en Chile, España, pero... solamente eso, de resto pues son libros que tocan temas variados, siempre muy cercanos a lo que yo quiero contar, como muy personales. Hacer álbumes funciona un poco como el cine de autor, si tú ves todas las películas tienen unas temáticas y unas secuencias, unas obsesiones, y también puedes descubrir cosas que estaban en este libro y siguen en este, y están como muy presentes, como orbitando en muchos sentidos, en eso pienso que sí he sido coherente, pero de hacer cosas que no me atrevo a hacer, sí lo tengo muy claro, no lo voy a hacer si no siento que me sentiría cómodo haciéndolo.

Como pasa con los libros de historia, soy muy tímido con eso. Cuando salió mi primer libro *El primer día* que es un álbum para LOQUELEO y era el tema de la guerra de Independencia de 1819, yo quise hacer un álbum, entonces tuvimos muchos conflictos como de timidez del autor, de obsesionarnos con no meter la pata en temas de anacronismos o salidas en falso frente a lo que era la historia establecida, y fue un libro que nos dio mucho trabajo por eso, porque era un tema en el que yo titubeaba y el ilustrador aún más, pero hicimos la investigación juntos. No nos sacaban de la sala de la independencia del Museo Nacional que se había vuelto como nuestro lugar para hacer las reuniones. Ahí estaban los sables, ahí estaban las balas, ahí estaba la primera bandera de la guerra a muerte. Luego cuando sale el libro para el bicentenario del 2010 lo distribuyeron y eso fue para mí algo buenísimo. Lo sacaron y les pareció un buen libro a pesar de que sea para niños chiquitos, tiene treinta y dos páginas. Pero eso me sirvió para seguir ese camino, es decir, escribir *Los irlandeses* para mí fue un reto porque no tenía un ilustrador que me apoyara ni tenía que ir al Museo Nacional con nadie, porque ya era un tema completamente distinto, más complejo, o *El espantajo*, que también tiene un trasfondo histórico, el de *Retrato de niños con bayonetas*. Entonces siempre que ilustro un libro quedo con esa sensación de que metí la pata y luego digo: “No se visten así; no usaban estribos; por qué los puse a tomar brandy, cuando no tomaban brandy en 1819”. Creo que es el único tema que genera conflictos, bueno, no es el único de inseguridad, pero sí es un tema complejo para atreverse a escribir. Sobre historia.

L. M. H.

¿Cuánto tiempo has durado y cómo ha sido el proceso de investigación para escribir libros sobre temas históricos como es el caso de *Los irlandeses*?

J. B.

Sí, en la primera parte sí investigo, por supuesto, pero trato de que la investigación no prime sobre la ficción, es decir, puedo dejar de investigar para sentarme a escribir porque no me quiero estancar, quiero que esto comience porque ya tengo la historia y sé lo que va a pasar. Entonces suele ocurrir que muchas de las investigaciones previas aparecen como por arte de magia cuando estás escribiendo. Dices: “Ah, pero yo ya sé el nombre de dónde fusilaban a todos los patriotas, yo ya sé de dónde sacaban agua en San Victorino, yo ya sé qué comían en Semana Santa los personajes en el siglo XIX”, porque ya lo tenía previamente leído, investigado, anotado, entonces como que todas esas notas previas ayudan muchísimo para escribir. Lo que sí no sirve es estudiar para decir: “Voy a escribir sobre religiones romanas... entonces me pongo a ver películas”. Creo que eso le hace perder ritmo a la narración, porque yo no estoy escribiendo un tratado histórico, yo estoy escribiendo es un libro para niños. Entonces el proceso, sí, como te decía al comienzo, fue más largo, no fue como en *El primer día*, porque teníamos temor de abordar un tema aparentemente complejo. Yo con el tiempo he ido perdiendo un poco el miedo a la historia porque he entendido que son seres humanos. Al fin y al cabo, los miedos y ambiciones, temores de los personajes pueden ser exactamente los mismos de ahora, y Bogotá pues tampoco era una ciudad tan grande, tan compleja. Es una ciudad bastante simplona, era un pueblito bastante frío y chiquito, entonces no es tan complejo, ¿no? Definir la ciudad no es muy difícil, pues no era una metrópoli en esa época. Bogotá era un pueblito como Subachoque, solo que creció más rápido.

L. M. H.

¿Cómo son tus hábitos de escritura, horarios y demás?

J. B.

Ahora en la cuarentena no hago nada [ríe], pero habitualmente, ¿cómo sería? Es que escribir álbumes es más bien estar con una idea, trabajando una idea de algo muy corto, porque los álbumes son muy cortos, entonces yo no podría hablarte como un escritor normal. Decir: “Ay, tengo mis horarios y siempre escribo al amanecer y blablablá”, les encanta hablar de eso, pero yo no puedo hacer eso, porque estoy escribiendo cosas para niños de seis años y necesito sentarme a que eso empiece a marchar, y saber cómo son las ilustraciones, cómo

van a ser las dobles páginas; entonces te puedes tardar muy poco escribiendo, muy poco, así en una tarde. El último libro que voy a publicar en Estados Unidos se llama *Dibujando dinosaurios en el campo* y fue una idea que se me ocurrió con la frase “Dibujando dinosaurios en el campo”, cómo sería dibujar dinosaurios en el campo, y lo hice en un día, en veinte minutos me senté y escribí la historia de una maestra en una escuelita rural que no tiene nada, no tiene ni tiza para el pizarrón, entonces la maestra se inventa que afuera del salón de clases en el campo (porque están en el campo, es una escuela rural) hay dinosaurios, y salen los niños a buscarlos y los ven obviamente: “Ahí, en ese tronco, ahí está un dinosaurio”, y los niños los dibujan, entonces hay una pelea entre dinosaurios.

Al final hay un montón de situaciones, pero todo esto que estoy contando lo hice en una tarde; después es el proceso largo de trabajo “quita esta frase”, “vamos a poner esto acá”, “esas frases se ven feo, tiene que tener un ritmo”. Ahí viene el trabajo en el que sí te puedes tardar, o si el editor es muy exigente te puede poner a trabajar todo un año en un texto muy corto. Pareciera entonces que la escritura de un libro álbum se acercaría más a la escritura de un poema, que hay que dejarlo casi redondo para que el lector lo lea, lo entienda, pero también aceptar que vas a quitarle frases que tú crees que eran muy bonitas y muy buenas porque lo visual va primero. Y con las novelas, como no escribo tantas, sí les dedico bastante tiempo del día, desde que me levanto y me gusta parar para volver a leerla a ver qué me falta y para saber si me está gustando. Ahí digamos que ya actuaría como un escritor normal, pues sentarme y apenas levantarme como para hacer cosas urgentes, pero ya a partir de la tarde no escribo, ni en las noches. Me gusta aprovechar las mañanas cuando es una novela, cuando es un álbum puede ser en cualquier momento del día, ahí no hay nada que hacer. Si ya tienes la idea, no puedes dejar que se vaya.

L. M. H.

En una entrevista dijiste que piensas más en imágenes y envías los bocetos, ¿aún lo haces para algunos libros?

J. B.

Sí, para algunos. Ya últimamente menos, confío más en que la historia se entienda verbalmente, por escrito, y doy algunas indicaciones, de lo que pensaría que podría ser... Pero siento que ese trabajo de sentarse a dibujar

es irremplazable. De hecho, ha pasado que hago los dibujos y ya no se los muestro a los ilustradores, dejo que su propia intuición lo haga. Claro, luego comparo y no se parecen en nada, pero ahí aparecen otros nombres, cosas visuales que me gustan más que lo que yo que me imaginé. En otras situaciones sí digo: “No, no quiero ese árbol ahí, porque yo me imaginé un terreno baldío en toda esa escena y ese árbol me puede volver loco”, y son cosas que parecen locas (digo: “¿Por qué me empeño tanto en quitar este árbol?”) y que parecen caprichos, pero al final no, son solamente como parte del trabajo y del proceso, es un proceso largo. Pero ya dibujo menos que antes, o sea, ya no hago tantos *storyboard* ni nada de eso. Me dedico más a escribir.

L. M. H.

Y en el caso de *Un diamante en el fondo de la tierra*, ¿quién escogió al ilustrador?, ¿el editor o tú?

J. B.

Sí, inicialmente iba a ser Paloma Valdivia y en Santiago nos reunimos para hablar del libro, pero era un tema muy sensible para ella y de hecho muchos ilustradores lo evitaron, porque era un tema muy doloroso, sensible, que los podía traicionar un poco. De hecho, muchas veces hubo como cierta hostilidad de decir: “Pero este no es chileno, ¿por qué está escribiendo esto?”, y el proyecto quedó en *stand by* un tiempo.

La editorial me gusta mucho, son personas muy lindas y ellas no paraban de buscar al ilustrador y lo escogieron ellas. Yo ya me había ido de Chile, entonces ya nunca pude trabajar con él, pero fue como un voto de confianza en el trabajo de Daniel Blanco. Fue con una sola prueba en lápiz que me enviaron y me dijeron: “Este es el estilo de Daniel y él lo quiere hacer de corrido” y dije claro, yo no me voy a meter en nada porque la historia ya se entendía. No es una historia tan visual para la que tú tengas que estar dando indicaciones, porque también eso puede pasar en los libros, hay historias mucho más visuales que otras a la hora de plasmarlas en el texto. Él en este caso entendió perfectamente todo lo que iba y su parte del trabajo no fue solo ilustrar un texto a larga distancia, sino que creó todo un mundo en el libro. Fue él quien, de alguna manera, creó ese final que me parece súper interesante, que es como una metáfora, que no tiene mucho que ver con lo que estábamos narrando, fue simplemente lo que sintió una persona por otra, y la parte histórica que a él le interesa mucho recrear

como chileno, supongo, y que tal vez uno como ilustrador no lo hubiera hecho de esa forma, pero es uno de los libros que más quiero. Ganó la medalla Colibrí en Chile al mejor ilustrador, eso fue muy importante para Daniel porque de ahí en adelante sus proyectos digamos que comenzaron a ser un poco más visibles fuera de Chile también. Pero suele pasar lo de los votos de confianza, o cuando el ilustrador es muy famoso, que tú no puedes decir nada sino dejarlo trabajar. Eso me pasó con Alberto Montt, con Manuel Monroy, nunca me dijeron nada, nunca vi ningún avance, simplemente lo que hicieron las editoriales al final fue mandarme un PDF con el libro terminado, que también es emocionante, no puedo negarlo. De verdad que no me ha pasado mucho, pero sí las dos o tres veces que me ha ocurrido ha sido en situaciones que digo: “Guau, yo no podría haberlo hecho mejor”, para qué doy mi opinión de alguien que puede hacer su trabajo tan brillantemente como ellos trabajan a nivel profesional.

L. M. H.

En el caso de este libro sé que lo escribiste al estar en Chile. ¿Qué otros libros se relacionan con viajes y con el hecho de estar en una cultura distinta?

J. B.

Sí, aparte de *Un diamante en el fondo de la tierra*, yo siento que *Dos conejos blancos* es un libro que surge de estar en México, de ver la situación de los migrantes o de haber estado, por cosas de la vida, en las fronteras de México, en el norte. Pero particularmente en San Luis, Potosí, en una casa de inmigrantes donde pude escuchar los testimonios de viva voz y conocer el tren ese que lleva a los migrantes, al que le dicen “La Bestia”. O sea, de primera mano todo cambia, te obliga a hacer la historia, casi como que era una obligación, de hecho, una amiga editora me decía: “Pero es lo mismo que Eloísa, va a repetir la misma historia”, y le dije: “Sí, porque es necesario volver a hacer esta historia”. Su papá, una hija, su mundo extraño sí tienen muchas similitudes con *Eloísa y los bichos*, pero es una situación que me llevó a hacerlo porque oí tantas historias y los vi de primera mano, entonces dije: “Tengo que hacerlo por lo que está ocurriendo”, y siento que también las veces que voy a Bogotá como que me obligo a hacer algo. Un poco también, porque se disparan muchos recuerdos; de ahí salió un poco *Viendo el fuego desde la terraza* y *Los irlandeses* un poco también. *Los irlandeses* lo escribí en México, pero fue después de uno de estos viajes, de estar un poco investigando libros para lo que se venía que era el Bicentenario. Pero

básicamente te respondo la pregunta, yo creo que los libros más concretos son *Dos conejos blancos* y *Un diamante en el fondo de la tierra*.

L. M. H.

Al leer la versión en inglés de *Al otro lado del jardín* me preguntaba por tu relación con los traductores, si te separas de las traducciones o haces una revisión.

J. B.

Generalmente mis libros los traduce Elisa Amado, ella vive en Toronto, pero no la conozco personalmente, pero como que me acostumbré a ese estilo también; o las hace Patricia Aldana. Patricia Aldana es la editora de Groundwood Books y ahora es la editora de Aldana Books, y digamos que trabajamos juntos, pero no soy muy obsesionado con la traducción; siento que los álbumes siempre tienen que ser lo más claros posible, y creo que en eso los anglosajones son muy especialistas en decir menos, pidiendo menos para decir más y para hacerlos un poco más explícitos con los niños en situaciones que no se entienden también. Y de otras traducciones no tengo la más remota idea. Sí me mandan los libros en turco, coreano, chino; ahora *Pinturas rupestres* va a salir en sueco. Yo voy a echarle la bendición y decir: “Bueno, pues, ya está”. No conozco a ningún sueco que me pueda ayudar a saber lo que dice. Bueno, una vez sí me pasó, en una feria no me aguanté porque estaba mi libro en un estante de Corea del Sur, el de *Eloísa y los bichos*, y había una lectora ahí que parecía coreana, así que le pregunté qué decía ahí. Le dije: “Me interesa mucho este libro, ¿me puedes traducir al español?”. Ella me dijo: “Sí”, “¿Y qué dice ahí?”, “*Insectos extraños*”. Y yo dije: “Ay, no quiero saber más, me voy a volver loco con esa traducción”.

L. M. H.

¿Cuál era tu libro favorito de la infancia? Y ¿qué más leías en la infancia?

J. B.

Tengo muchos amores de la infancia, de lo que leía, porque sí leía mucho, y lo repartía. Leía un libro de biología de José de Recasens, que tenía muchas ilustraciones de José de Recasens, me parece increíble que el mismo autor ilustraba los animales. Era un libro de secundaria, bueno, de bachillerato de mis hermanos. Me encantaba ese libro, leer las ilustraciones y leer sobre animales, y esa fue mi primera pasión. De hecho iba a estudiar zoología, pero



aquí no había esa carrera. Estaba la horrible zootécnica que nada que ver, pues es la explotación de los animales, pero zoología no había, solo biología. Al final, entré a estudiar historia, pero me equivoqué en el escrito, puse como primera opción literatura y la segunda opción historia, y no me di cuenta, me di cuenta ya cuando pidieron los papeles y sí, me conmocionó mucho porque era mi segunda opción. Mi primera opción siempre fue historia, y leí eso, biología, libros de biología y los cómics que llegaban a Colombia cuando era niño que eran de la editorial Novaro de México. De la Editorial Novaro eran los cómics más populares de ese momento, como la pequeña *Lulú*, *Archi*, *La zorra y el cuervo...*, y mi favorito era *Periquita*. Con el tiempo descubrí que Ernie Bushmiller, el autor, es uno de los autores más respetados del cómic. Empecé a encontrar, cuando ya era grande, admiradores de *Periquita*. De hecho, hasta hay una editorial en México que se llama *La duplicadora* que hace muchas cosas de *Periquita*, pines, cuadros, afiches (sin pagar derechos); los sacan porque son fans de *Periquita*. Y leía eso, cómics de Novaro, los libros de zoología y la colección de lo que en ese entonces era Colección Juvenil. Eran los libros que leían los niños de esa época, no sé si los leen todavía, *Los tres mosqueteros*, *La isla del tesoro*, pero el que más me impactó a mí fue *Miguel Strogoff* de Julio Verne y *Moby Dick*. Creo que no hay dos libros más importantes para mí que esos cuando era niño, entonces sí leía narrativa pero en ese tiempo leía cosas visuales, sobre todo cómics, y los libros que tuviera, porque no había libros para niños, bueno, sí había álbumes pero era difícil encontrarlos.

Pero los empecé a encontrar desde niño en la Librería Nacional en Unicentro que era la que me quedaba cerca de mi casa. Cuando empecé a salir solo (que no debía salir solo ahora que lo pienso) iba hasta Unicentro, que quedaba a unas diez cuadras de mi casa o un poco más, e iba directo a la librería, era una sección extraña porque nada era infantil, simplemente ponían *Mafalda*, cómics para adultos, todo lo que tuviera dibujos lo ponían ahí. Entonces pude ver un montón de cosas y nadie reparaba en mí, nadie se fijaba en qué estaba comprando o qué necesitaba, y podía leer los libros completos ahí y nadie se daba cuenta ni le interesaba, y era una sección que estaba súper metida, allá al fondo. Eso fue digamos como lo que puedo contar de mi educación lectora, porque ya los primeros álbumes que elegí, ya había pasado la época de la infancia, pero recuerdo mucho un libro que había en el jardín de niños que era sobre el *apartheid* en Sudáfrica y era un álbum, y era texto e ilustraciones. Y me acuerdo mucho de los policías golpeando a los negros en su gueto, los policías

blancos, pero nunca más volví a encontrar ese libro y ha sido una pesquisa súper difícil, pero ya en algún momento lo encontraré gracias a Internet. Pero sí, los álbumes vinieron después, de hecho, sí me compraban libros de ilustraciones. Esto que te cuento de la infancia lectora, sí me siguieron comprando los libros de los mismos temas; yo ya esperaba que los regalos que me dieran fueran cosas así como un libro ilustrado de animales o de lo que fuera, pero que tuviera ilustraciones o un libro de narrativa, *Colmillo blanco* o algo así. Incluso muy adentro de la adolescencia seguía leyendo libros.

L. M. H.

¿Podrías hablar sobre la contemplación? Lo mencionaste en otro momento como un valor que admiras en los niños.

J. B.

Es que una vez dije que si algo funcionaba en los álbumes era el ejercicio paciente de la contemplación. Podría ser aplicado a las niñas y a los niños que se pueden embelesar con un libro durante mucho tiempo, y es una relación que nosotros no podemos casi definir, porque no somos el niño que está ahí leyendo, ni como humanos podemos encontrar la fascinación que ellos pueden encontrar en las imágenes. Puede ser un libro para niños, pero puede ser como me pasó a mí con el libro de biología de los mamíferos marinos, yo me podía quedar horas y horas viendo las formas sin saber si eran exactas o no era exacto, simplemente me gustaba lo que estaba viendo. Es esa contemplación la que me gusta, porque la perdemos con los años, con la inmediatez, con las distracciones, con las otras formas de ver historias visuales que son más rápidas, con la fealdad de las situaciones, las cosas que se hacen de manera rápida o rutinaria, que pueden dañar una historia, y pasa muy a menudo, más de lo que uno quisiera. Porque hay historias que no necesariamente son tan buenas, tan perfectas, sino que tienen ciertos elementos que atraen a los niños y pasa mucho en los jardines, que los maestros me dicen: “Este libro les encanta y a mí no me gusta, me parece feo, pero a los niños siempre se lo llevan el fin de semana, hay dos o tres encima del libro mirándolo”. Esa fascinación. Pero cuando hay una conexión un poco más profunda o afortunada para nosotros esa contemplación tiene que ver mucho con lo que está leyendo y lo que está entendiendo. Además, porque ellos tampoco lo comienzan a leer por donde dice el editor que empiece. Yo creo que dan un orden también, pero ellos van

a comenzar por donde se les da la gana. También puede ser que ese niño que a los cuatro años agarraba el libro al revés y quería encontrar detalles, que no tenían que ver con la historia, a los siete o a los ocho ya lee ese libro de otra forma, y ese ejercicio de contemplación se hace presente sin estar mostrando un ejemplo del cine o el teatro, pero que es visual. Ahí es donde yo digo: “Este libro funciona porque el niño está leyéndolo” y eso tiene que ver mucho con la lectura íntima, la lectura silenciosa de un álbum. Un niño... un solo lector o dos y el álbum. Eso no quiere decir que eso vaya en contravía de lo que actualmente se hace con los álbumes, que es la lectura grupal, ver las ilustraciones, tener una buena voz para leerlo. Yo me quedo con ese momento íntimo entre el lector y el álbum, es una contemplación que no puedes explicar y que muchas veces, como te dije, no tiene que ver con el orden de la historia, sino con la fascinación que pueda tener con algo, que no sabemos en ese momento qué lo conectó.

Ahora que estamos en cuarentena y me extraña muchísimo francamente, y de muy buena voluntad, lo respeto muchísimo, están leyendo álbumes sin mostrar las ilustraciones, fíjate, pero no se entiende nada, o se entiende, pero no está lo que yo quiero que vean todos. Entonces me invitan, que si por favor puedes leer el álbum tal y yo les digo: “Es que no es igual estar ahí yo, además ya lo leyeron, entonces pongan a leer a alguien que sepa hacerlo bien”. Pero, como te digo, yo pienso que esa contemplación para mí es lo más importante, porque de ahí también salen muchos de los detalles y de poder disfrutar más tiempo el libro. Entonces a eso me refería.

### **Sobre la entrevista**

Esta entrevista se llevó a cabo el día 29 de mayo de 2020, a través de un encuentro virtual.

### **Sobre el entrevistado**

Jairo Gabriel Buitrago Triviño es un escritor de libros para niños, ilustrador e investigador en literatura infantil e historia del cine. Se dedica a la creación de libro álbum, junto a ilustradores colombianos y extranjeros. Actualmente vive en Ciudad de México, donde escribe e imparte talleres de creación de proyectos en libros ilustrados. Sus libros han sido traducidos al inglés, portugués, catalán, chino, turco, japonés, coreano y sueco.

### **Sobre la entrevistadora**

Lina Marcela Huang es periodista de la Universidad Javeriana, con un año de intercambio académico en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing. Estudiante de la Maestría en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia.



## Entrevista a Luis Darío Bernal

**Diana Duarte**

*Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia*

[dmduartes@unal.edu.co](mailto:dmduartes@unal.edu.co)

### DIANA DUARTE

Luis Darío, es un placer tenerte con nosotros como escritor invitado. Te contaré un poco cómo llegaste a oídos nuestros. En el seminario de literatura infantil y juvenil cada estudiante seleccionó una editorial y de allí teníamos que elegir los escritores colombianos que nos llamaran la atención para entrevistarlos. En lo personal, tengo que decir que siempre tengo empatía por las personas sumergidas en el mundo de la literatura al tiempo que en otras disciplinas. Así que uno de mis objetivos con esta entrevista es saber cómo llegaste a la escritura de literatura para niños y jóvenes, qué te llevó allí. Pero primero, me gustaría que nos contaras un poco de tus padres, de tu infancia, de qué manera creció este abogado y escritor tan reconocido en distintos rincones latinoamericanos.

### LUIS DARÍO BERNAL

Diana, muchas gracias por este espacio. Te voy a contar, así como lo pides, desde el principio. Mi madre se llama María de Jesús Pinilla de Bernal, pero todos la llamaban de cariño Mery. No le gustaba que le dijeran María, y mi padre que era más burlón y toma más el pelo que yo, para jugar y tomarla del pelo le decía María, y ella, medio brava, le contestaba: “¿Qué quiere, José?”. Mi padre se llama Luis Alfonso Bernal Torres, pero todos le decían Luisito en la familia paterna y Alfonso en la familia materna. El resto de las personas le decían don Luisito.

Si quieres saber, no sé qué hacen ellos hoy, porque se fueron y casi no me llaman. Ella hace dieciocho años, el día de la madre, y don Luisito hace seis años. Mi madre era, como decía su cédula, de profesión hogar, forma elegante para decir que cocinaba, planchaba y lavaba la ropa. Además, me atendía con amor, me enseñó a leer a los cuatro años, haciéndome recortar (qué terrible) las letras de las páginas de *El Tiempo*, que en ese momento no era tan fascista

y reaccionario, y tenía gente que sabía escribir. Mi padre fue docente a los veinte años en San Agustín, Huila. Después fue administrador de un teatro, el Ayacucho en el centro de Bakatá, y luego, cuando se ganó un premio, se independizó y llegó a ser dueño de quince teatros de cine en Bakatá, Fontibón, Tocaima, Girardot, Chía y Facatativá. Yo nací en un teatro, en el Ayacucho, por eso ese porte de galán de cine... pero de cine de terror.

D. D.

Sin duda tus padres tuvieron una gran influencia en tu carrera como escritor. Tú mamá dedicándose con amor a la tarea de enseñarte y tu padre de la mano del teatro, pero ¿de dónde salió tu amor por el derecho?

L. D. B.

En el colegio Fray Cristóbal de Torres, en Chapinero, cerca de la Avenida Chile de Bakatá, conocí a una adorable profesora llamada Alicia, que me dio mucho amor, pero me perjudicó, pues por su amor por la justicia me hizo enamorar a mí también, a los seis años, de la justicia y del derecho, y decidí en esa tempranísima edad, qué infanticidio y qué terrible error, ser abogado.

Años después estudié durante cinco terribles años —por los compañeros, no por el gran nivel académico del Rosario— en el Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario. No estudiaba mucho, pues el Derecho era una “costura” para mí, por lo fácil, pero tuve muy buenas notas. Además, aprendí bastante, en especial a conocer la corrupción y la corta inteligencia de la aristocracia bakateña y nacional, y fui compañero de muchos personajes que han sido citados a juzgados por corrupción. Bueno, pero también en esa época pasaron algunas cosas buenas: fui compañero de la bella Martha Senn, buena soprano colombiana; de un judío brillante, generoso (raro) y muy disparatado, Teddy Dovrinsky, que fue gran amigo mío y estoy buscando por el mundo entero; y de dos inteligentes jóvenes, un santandereano, Luis Guillermo Sorzano, político de familia de políticos liberales y bumangueses como él, y Arturo Ferrer, político de la alta burguesía chocoana, creo que de Quibdó. Y pare de contar.

En cuanto a los docentes conocí a varios juristas brillantes, unos como Marco Monroy Cabra, Antonio Rocha Alvira, Víctor Mallarino, Vidal Perdomo, Alfredo Vásquez Carrizosa, Devis Echandía, el marxólogo y brillante Leopoldo Uprimmy, padre de un compañero, Murcia Ballén, “ossseaaa”, como dicen las

gomelas bakateñas, la “crema y nata” de la sabiduría jurídica de Colombia de la segunda mitad del siglo xx.

Durante los años universitarios, recuerdo mucho que cuando yo cantaba hace cincuenta años música clásica de los siglos XIII al XX en el Coro Universitario de Cámara de Bakatá, dirigido por mi prima Elsa Gutiérrez, brillante música y filósofa de la Universidad Nacional, logré que las directivas del Claustro, casi cuatro veces centenario, como se enorgullecen de decir los rosaristas, nos invitaran a dar un concierto en la capilla de la Bordadita, que fue quizá el mejor recital de la agrupación en sus ocho años de existencia.

D. D.

¿Sabes que leí en una entrevista que te realizaron que tu prima Elsa Gutiérrez era también directora de la orquesta infantil y juvenil? Tengo la impresión, y espero no equivocarme, de que en tu familia ha habido personas muy ligadas y comprometidas con el arte y con su público. Quisiera saber, ¿qué te motivó a escribir literatura para niños y niñas?

L. D. B.

Yo empecé a escribir ese tipo de literatura como una opción política. Yo necesitaba, para desarrollar mis ideales revolucionarios, algo que me permitiera, de alguna manera, tocar el alma infantil y juvenil, además de atraparlas emocional e intelectualmente hacia una visión social del mundo, de la sociedad y del pensamiento. En ese momento yo estaba saliendo de una crisis emocional-política, pues yo era guerrillero urbano (no te asustes, jamás maté ni una mosca, ni hice ninguna expropiación, pero tampoco puedo decirte a qué grupo pertenecía) y la organización en la cual militaba estaba en una profunda crisis, al punto que decidí salirme. No sabía qué hacer con mi vida, pues, aunque era muy joven, ya era abogado del Rosario, así que lo último que quería era practicar una profesión que, así como lo entendió Gustave Flaubert, era para miserables. Claro, mi niña, el abogado vive de la miseria humana. Si tú no tienes problemas de cualquier índole en la vida, jamás vas a consultar a un abogado.

Entonces se me apareció la Virgen. Yo ya había ganado, cuando tenía diez años, un concurso de poesía en el colegio Instituto de la Salle de los Hermanos Cristianos, pero no de la familia de Ronaldo, el petulante del Real Madrid, sino del educador y sacerdote francés del siglo XVII san Juan Bautista de la

Salle, creador de la educación popular. El concurso lo gané con un poema a la Virgen. No volví a hacer poemas a la Virgen, por sustracción de materia. Ya no hay vírgenes. También había ganado dos o tres premios en concursos de cuento a nivel nacional e internacional, y me habían publicado unos relatos, en México y El Salvador.

D. D.

Qué interesante recorrido, Luis Darío, y una visión muy particular de lo que es el derecho para ti. Ahora, pensando en que aquella profesora de la que te enamoraste hizo que te flecharas del derecho, me pregunto entonces cuáles fueron los libros que te marcaron en la infancia, época tan decisiva en la educación del individuo.

L. D. B.

Cuando pequeño, luego de leer decenas de cuentos maravillosos o de hadas, que me regalaba mi prima Elsa Gutiérrez, música y filósofa de la Universidad Nacional; sin duda *Pinocho*. Quizá porque yo soy un mentiroso incorregible, pues, filosóficamente, me aburre la verdad sosa y me fascina la mentira que no hace daño a nadie. Eso excita mi imaginación y mi fantasía. He escrito poemas, ahora de adúltero, haciendo un homenaje a la señora Mentira. Y de adolescente, quizá *Corazón* de Edmundo D'Amicis, un italiano que escribió un libro muy lindo, un poco románticón, perfecto para mí, que he sido desde la cuna un romántico empedernido.

D. D.

Y ¿cuáles son tus influencias en el mundo de la escritura?

L. D. B.

Desde el punto de vista del ejemplo de trabajador incansable (llevo casi tres días sin dormir, escribiendo), de gran crítico de mi trabajo y de un deseo grande de hacer las cosas lo mejor posible, puliendo hasta diez y veinte veces los textos, Gabriel García Márquez. Y en lo tocante al fajarse con las palabras, a buscar la justeza nominativa, la intuición del instante, en la poesía y la conciencia de la continuidad, en la narrativa (cuento o novela), hay dos escritores muy diferentes, pero a los cuales reconozco, por lo menos mi gran admiración y mis deseos de plasmar los contenidos que trabajo, con la fuerza y los malabares



psicológicos y estilísticos de ellos. Son ellos, el volcánico brasileño Jorge Amado, el extraordinario de *Doña Flor y sus dos maridos*, y el brillante argentino Julio Cortázar. Igualmente, aunque no sé qué tanta influencia, pero he sido gran lector de los soviéticos, los franceses y el gran *Boom* Latinoamericano, de finales de los años sesenta y comienzos de los setenta del siglo pasado.

D. D.

Son bastantes los escritores que han tocado a tu puerta. Julio Cortázar es uno de mis favoritos. En realidad, pensándolo bien, Cortázar fue una gran influencia para que yo también comenzara en el mundo de la escritura. Claro, lo mío eran ejercicios y borradores que se convirtieron en cuadernos perdidos. Recuerdo que el primer cuento que escribí no tenía final. Nunca supe cómo terminarlo, cómo darle ese *knock out* del que habla Julito... ¿Tú recuerdas cuál fue el primer libro que escribiste?

L. D. B.

Es una historia de amor. Un poemario escrito entre los catorce y los veinte años, lleno de ilusiones de ser escritor, llamado *Vida, sueño y agonía*, editado en el año de 1971, terminando mis estudios de Derecho, impreso en la imprenta Andes y publicado en Ediciones Bolsillo de mi padre, a quien quedé de pagárselo algún día y se fue sin habérmelos cobrado jamás, ya que don Luisito era la generosidad con bigotes y corbatín.

Una anécdota bien linda y graciosa de la generosidad, magnífico humor y ánimo burlón de mi padre, fue que, en el 2011, cuando este libro cumplía cuarenta años y yo de escritor, la editorial española Santillana, hoy LOQUELEO, me hizo un gran agasajo conmemorativo en la sede de la entidad de la calle 80 con carrera 11 de la nomenclatura urbana de Bakatá. Unas semanas antes, mi padre, que nunca se metía a fondo en mis manejos literarios ni financieros, solo para sacarme siempre de apuros económicos, empezó a decirme que por qué no le decía a Santillana que, ya que me iba a hacer un homenaje por el libro y mis años de escritor, hiciera una edición nueva del mismo, o una reimpresión. Así se repitió varias veces la inquietud paterna. El día anterior al homenaje, en el desayuno, en casa de mi padre, donde yo siempre viví y sigo viviendo cuando estoy en Colombia, don Luisito, muy serio me dijo: “Mijo, ¿al fin Santillana le editó el libro para el homenaje?”. Yo, intrigado al máximo y deseoso de quitarme ese sirirí le dije: “Papi, ¿por qué estás tan interesado en

que Santillana edite mi libro, ahora? Ya bastante hace con el homenaje, el sitio, el vino y los pasabocas”. Entonces me soltó, muerto de la risa: “Es para que esta vez lo venda, miijo, y me pague”.

D. D.

Qué hombres tan particulares. Demasiado bueno el sentido del humor en esa casa. Tu padre debió ser un personaje. Me alegra mucho que te haya acompañado en tu carrera como escritor, de lo contrario, quién sabe si tendríamos libros tan distinguidos como *Catalino Bocachica* o el *Colibrí y el árbol de los conciertos*. Quería preguntarte, por último, ¿cuáles son tus planes a futuro con respecto a la escritura?

L. D. B.

Seguir escribiendo hasta que la muerte nos separe. Estoy actualmente escribiendo, aquí donde me encuentro, pandemizado, catorce libros. Y seguir promoviendo la lectura por todo el mundo. Mi lema es “UN NIÑO SIN LECTURA ES UN PÁJARO CON LAS ALAS RECORTADAS”.

### **Sobre la entrevista**

Esta entrevista fue realizada el día 26 de junio del 2020, a través de correo electrónico.

### **Sobre el entrevistado**

Luis Darío Bernal Pinilla, nacido en Bogotá en 1950, es abogado del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, reconocido escritor de literatura para niños y jóvenes, y consultor del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina (CERLAC), en la que promueve la lectura y literatura infantil y juvenil en América Latina. Sus libros más conocidos son *Catalino Bocachica* (1989), *La batalla de la luna rosada* (1991), *Kataplum plan pluff* (2004), *Colibrí y el árbol de los conciertos* (2010) y *El amanecer de las kantutas* (1997).

### **Sobre la entrevistadora**

Diana Duarte es Profesional en Estudios Literarios y magíster en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es estudiante de primer año del Ph. D. en Estudios Hispánicos de la Universidad de Emory, Estados Unidos. Es integrante de los semilleros de Investigación Biblioteca Digital Soledad Acosta de Samper (Universidad de los Andes), Vida y obra de María Mercedes Carranza (Universidad de los Andes) y Biblioteca Bicentenario (Universidad Nacional de Colombia). Sus intereses actuales de investigación son la teoría de la literatura, teoría crítica, humanidades digitales, traducción crítica literaria, historia y literatura latinoamericana, con énfasis en el siglo XIX colombiano.

## Entrevista a Amalia Low

Heidy Johanna Lancheros

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

hlancheros@unal.edu.co

### Introducción

Amalia Low es una escritora colombo-japonesa. Vive en una montañita cerca al pueblo de Guatavita. Escribe desde hace doce años o más. No nos hemos podido ver debido al confinamiento. Ella es muy sencilla, alegre y en cada obra literaria trata de vincular su amor por la música. A continuación, les comparto unas preguntas hechas por correo electrónico durante el 2020.

HEIDY JOHANNA LANCHEROS

¿Cuál fue tu primer contacto con la lectura? ¿Libro predilecto?

AMALIA LOW

Mi padre, colombiano, y mi madre, japonesa, se conocieron en los Estados Unidos, donde habían llegado a estudiar. Justo después de graduarse de sus respectivas carreras, se casaron y, por eso, pasé mi infancia allá, donde mi primera lengua fue el inglés. Mis padres me leían libros álbum desde muy pequeña y así desarrollé un lazo afectivo con la literatura. Mis libros preferidos eran los de Dr. Seuss, que tenían unas ilustraciones locas y unos textos rimados que generalmente traían algún tipo de mensaje, o jugaban en un mundo surrealista que para mí eran como cosquillas mentales.

H. J. L.

¿Alguna mala lectura? ¿Libros con los que te hayas reconciliado?

A. L.

No se me viene a la mente ninguna mala lectura. He tenido la fortuna de no haber tenido que leer a la fuerza, hasta los libros que asignaban en el colegio me gustaban, así que no he tenido guerra con ningún libro.

H. J. L.

¿Cuál es tu relación con Claudia Rueda? ¿Alguna anécdota juntas?

A. L.

Claudia Rueda era la mamá de una compañera de curso de mi hija menor y tuve el gusto y la suerte de conocerla por eso. Ella ya tenía una carrera larga en creación de libro álbum cuando yo solo soñaba con publicar. Pude mostrarle varios de mis proyectos de libros y ella me conectó con Marcela Escovar, editora en la sección infantil de Ediciones B Colombia. Una semana después me anunciaron que publicarían *El rinoceronte peludo*, y desde entonces he publicado doce libros. Es decir, toda mi carrera se la debo a Claudia.

H. J. L.

¿Cómo surge la idea de la creación de un libro infantil?

A. L.

Cuando mis hijos eran pequeños vivíamos en Suiza y teníamos una biblioteca al lado de la casa. Podíamos sacar de a veinte libros cada vez y, así, junto con mis hijos, descubrí cientos de cuentos e ilustraciones maravillosos de estilos muy diversos. Mi amor de infancia por los libros álbum se volvió una pasión por este género y finalmente un deseo de crear mis propios libros para niños. Pero me demoré bastante en publicar mi primer libro, hice muchos “ejercicios”, o sea libros fallidos, antes de publicar el primero.

H. J. L.

¿Lees algún tipo de libros que te permitan entender el universo de los niños?

A. L.

Durante un tiempo, viviendo en Suiza, quise volverme arte-terapeuta. En ese entonces leí mucho acerca de la terapia jungiana, la simbología de los cuentos de hadas, los arquetipos, el *dreambody* y el budismo Zen. No son

lecturas acerca del universo de los niños, sino acerca de la psique humana, pero definitivamente creo que son parte de un conocimiento que está activo en mí durante el proceso creativo.

H. J. L.

¿Cómo te definirías? ¿Tienes algo de niña en tu interior?

A. L.

Soy impulsiva y desordenada. Siempre tengo varios proyectos y cosas andando al mismo tiempo: por el lado creativo, escribiendo canciones, haciendo dibujos, anotando ideas, desarrollando los proyectos de libros; por el lado personal, estando presente con mis hijos y mi pareja; y, como me retiré al campo hace un año, aprendiendo a cuidar la tierra, sembrando árboles y cultivando. Sí, creo que soy una niña, pues crear es jugar, pero por otro lado me interesa terminar lo que empiezo y es así como me encuentro siempre un poco sumergida de cosas por hacer.

H. J. L.

¿Por qué usar animales en los textos infantiles?, ¿cómo incide tu gusto por la música en la creación?

A. L.

Los animales en mis libros son símbolos de aspectos psicológicos o estados mentales o comportamientos humanos. Si usara humanos en mis libros, tendría que tomar decisiones acerca de sus rasgos físicos, su edad, su género, y eso me alejaría del proceso de transformación que quiero encarnar y que logro sin dificultad con los animales que, al ser símbolos, son versátiles y permiten navegar fácilmente por el mundo imaginario.

Mi formación musical me da un instinto no-verbal que me ayuda a percibir si el ritmo de la narración está equilibrado y me guía mucho en el juego de hacer dialogar la imagen con el texto. Al escribir e ilustrar a la vez, hay como un movimiento musical que está sucediendo dentro de mí.

H. J. L.

He escuchado que tienes una especie de ritual o *sketch* cuando presentas un libro. ¿Qué te motiva hacerlo?, ¿en qué consiste?

A. L.

Cuando empiezo un libro doy muchas vueltas alrededor de mi motivación, busco claridad en la problemática que quiero abordar. Me parece importante saber cuál es la esencia de lo que el libro busca decir. Luego escojo los personajes que van a representar simbólicamente la problemática, leo acerca de diferentes animales y sus comportamientos y los escojo a veces por sus características físicas y otras por sus particularidades. Finalmente, hago un *storyboard* que va en un esquema que creo que todos los ilustradores usan, es un “trencito”, en el que se ponen en boceto pequeñito, en una sola hoja, todas las escenas del libro, que generalmente será de treinta y dos o cuarenta páginas. Cuando ya el texto e ilustraciones están definidos, empiezo la parte de “carpintería”, o sea a pintar.

H. J. L.

¿Cómo es tu relación con los ilustradores?

A. L.

Trabajé por primera vez con una ilustradora, Amalia Satizábal, el año pasado, con un par de cuentos que están publicados en el portal Maguarded ([maguarded.gov.co](http://maguarded.gov.co)), de Mincultura. Fue muy agradable, pues le di los cuentos a mi tocaya con algunos bocetos que le permitieron ver lo que yo me estaba imaginando. Ella los desarrolló con mucha maestría y el resultado me pareció excelente. A parte de esta experiencia, no he trabajado con otros ilustradores.

H. J. L.

¿Qué papel juega la ilustración en la literatura infantil y en tu obra?

A. L.

La ilustración es la esencia de la literatura infantil. De hecho, el libro álbum es el lugar perfecto para un creador que quiere trabajar con imágenes y palabras a la vez (aun cuando el libro es sin palabras). Como pintora e ilustradora soy autodidacta y no manejo las herramientas digitales de ilustración, ni tengo el lado pulido que tienen los ilustradores profesionales, pero creo que ese estilo *naïf* de mis imágenes tiene la ventaja de ser bastante expresivo, despierta en los lectores las emociones y la comprensión de lo que estoy queriendo transmitir.

H. J. L.

¿Por qué un rinoceronte peludo? ¿De dónde te surge la idea?

A. L.

La idea del rinoceronte peludo fue de mi hermana. En una clase de inglés, su profesora estaba explicando que, para crear un personaje, había que enumerar al menos tres de sus características. Mi hermana era bastante rebelde y por provocación se le ocurrió escribir: érase un rinoceronte peludo, con ojos peludos, orejas peludas y nariz peluda. Hasta ahí llegó el cuento. Un día, ordenando la casa, encontré esa frase y me encantó como principio para un cuento. Pensé en un ser encerrado en sí mismo, desconectado del mundo, envuelto en sus problemas... y de ahí construí el cuento del rinoceronte que, al encontrarse con un flamenco calvo, que para mí simboliza la vulnerabilidad, logra encontrarse en equilibrio y percibir finalmente la belleza del mundo.

H. J. L.

¿Cómo buscas romper paradigmas en tus libros? Pienso en el cuento *El elefante flaco y la jirafa gorda*.

A. L.

No es que busque romper paradigmas, sino generar reflexión acerca de la condición humana. En el caso del elefante flaco y la jirafa gorda, estoy hablando de aquellos que son *outsiders*, que no son como los demás. Al estar excluidos de los “normales”, son llevados a buscar caminos diferentes, caminos de dolor, reflexión y creatividad, que al final los conectan con lo que es realmente importante: la calidad del corazón.

H. J. L.

¿Cómo ves la movida de las industrias editoriales en torno a la literatura infantil?, ¿crees que tienen que ver bastante con el concepto de “infantil”?

A. L.

Como todas las industrias, las grandes editoriales buscan vender. Este es el criterio por el cual se mueven. Pienso que salen cosas buenas y otras malas. Al final, son los lectores los que deciden qué va a perdurar y qué no.

También están las editoriales independientes, que tienen criterios refinados y que sacan libros infantiles de gran calidad, pero por tener menos visibilidad, tienen dificultad para sostenerse económicamente.

H. J. L.

¿Visitas colegios? ¿Te entrevistas con los chicos?

A. L.

Sí, visito colegios. Giro con unos espectáculos literario-musicales donde proyecto las imágenes de mis cuentos en pantalla grande y hago la narración, acompañada de piano, ukulele o acordeón, y canto con los niños alrededor de un hilo conductor. Algunas veces el espectáculo termina con entrevistas con los niños.

H. J. L.

¿Algo que nos quieras decir para finalizar?

A. L.

Si quieren divertirse un rato, lean mis libros.

### **Sobre la entrevistada**

Amalia Low (Japón 1965) es una escritora, músico y pintora. Ha publicado varios libros ilustrados en Ediciones B, entre ellos *Las lágrimas del cocodrilo*, *El flamenco calvo*, *El rinoceronte peludo* y *Tito y Pepita*. Este último recibió una mención de honor en el concurso Alas-BID por mejor publicación infantil en 2015. Ha creado distintos espectáculos que incluyen literatura, música, ilustración, títeres, etc. como “Camaleón con acordeón”, que ganó uno de los premios de la convocatoria artística Biblored 2015. También ganó una beca de circulación en literatura en 2016 que la llevó a presentarse en París, Francia.

Amalia ha participado en ferias del libro, colegios, auditorios, parques y bibliotecas en varias ciudades de Colombia y en las ferias del libro de Panamá y República Dominicana. Es tallerista en escritura, ilustración y música para educadores, padres y niños.



## Entrevista a Beatriz Helena Robledo

Nicole Bedoya Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

nbedoyar@unal.edu.co

NICOLE BEDOYA RODRÍGUEZ

Un gusto saludarte, Beatriz.

A partir de tu largo recorrido en el campo de la literatura infantil, hoy quiero que discutamos un poco sobre cada uno de los distintos ámbitos en los que te has ocupado. Primero, quiero preguntarte sobre el campo de la literatura infantil en general. Luego quiero que tratemos tanto tu trabajo de investigadora como tu oficio de autora.

A lo largo del curso hemos estudiado cuál es la noción de infancia que trata cada autor y cómo esta ha cambiado durante el tiempo. ¿Cuál es tu noción de infancia?, ¿defines el concepto desde algún tipo de disciplina? y ¿ha influenciado la investigación académica tu construcción de esa noción?

BEATRIZ HELENA ROBLEDO

Está comprobado que la infancia es un constructo cultural. Siempre han existido los niños, pero la noción de infancia se ha transformado de acuerdo con la época. Antes—remitiéndonos a la Colonia e incluso al siglo XIX—, los niños eran considerados como adultos en pequeño, así era el trato y la educación que se les daba. Lo que se esperaba de ellos era que se comportaran como adultos. Eso responde, entre otras cosas, a que faltaban investigaciones sobre el desarrollo del niño. Había mucho desconocimiento y lo que hacían los adultos era, de alguna manera, proyectarse ellos mismos en los niños. Gracias a las investigaciones, sobre todo de la psicología cognitiva, algunos educadores intuyeron, a partir de la observación, que los niños se comportaban de manera diferente y que no era lo mismo un niño de dos años a uno de tres o diez.

De todas maneras, hasta principios del siglo XX, los estudios de la psicología cognitiva—Piaget y todo su grupo— empiezan a comprobar desde la ciencia y a observar cómo funciona el cerebro del niño, su manera de construir conocimiento y de relacionarse con el mundo. Creo que, por las pruebas científicas,

eso realmente revolucionó el concepto de infancia. La noción de que el niño es diferente, de que empieza a conocer a través de los sentidos, y de que primero desarrolla un pensamiento concreto —que, poco a poco, madura el cerebro para llegar a la abstracción— cobró muchísima importancia.

Todos los descubrimientos e investigaciones que hace la psicología inciden —no de inmediato, pero con el tiempo— y permean la pedagogía. Así mismo, también influyen en la literatura, en lo que se les entrega a los niños para ser leído y en lo que se escribe para ellos. Es un proceso que se da en el tiempo y que para mí resulta fascinante. Ya lo han hecho otros: estudiar la literatura infantil a través del tiempo desde una mirada diacrónica y ver cómo se transforma la literatura a la par que cambia la noción de infancia. Esa es, un poco, la hipótesis que manejé en la investigación de *Todos los danzantes* (2012), ver cómo se refleja la noción de infancia; en este caso, en la literatura. El ejercicio lo han hecho otros —antropólogos, historiadores— relacionado, por ejemplo, con el arte visual. Se puede hacer con cualquier manifestación artística o cultural, se puede observar la transformación del concepto de infancia.

N. B. R.

¿En la actualidad, cómo te aproximas a esa noción?

B. H. R.

Cada vez estoy más convencida de la necesidad —ahora con la pandemia más— que tiene el ser humano del juego y de su importancia en la vida de los niños. No me refiero al juego instrumental, al juego pedagógico ni al juego como pretexto para, sino al juego como la esencia para la cultura, como la esencia creativa del ser humano que es, al fin y al cabo, lo que comparten el juego y el arte. En el niño se manifiesta como juego ese mundo posible. El *otro mundo posible* es un espacio-tiempo diferente al espacio-tiempo real. Creo que es algo vital para el ser humano, en el momento que vivimos con mayor razón. Por eso el juego ha tenido un resurgimiento, al menos en redes.

No sé qué va a pasar después con la valoración que se hace de la capacidad de crear, de jugar o del espacio de libertad que se vive dentro del espacio-tiempo propio del juego, de la creación y del arte. Allí no hay límites ni estructuras fijas que te determinen. Allí hay una posibilidad de fluir, de crear, de transformar, desde el punto de vista simbólico, la realidad. Creo que eso es lo que hace un niño cuando juega; el niño pequeño, cuando uno observa, vive en otro

tiempo y espacio. Eso es la infancia. Ojalá nunca la perdamos porque lo que mantiene a un ser creativo es su conexión con la infancia. Un adulto creativo está conectado con su niño interior porque es más libre y espontáneo, fluye porque no tiene límites.

El niño es un ser metafórico por excelencia, los adultos y la educación castradora lo han metido en casillas y en cuadros. El niño piensa y transforma, transforma un palo de escoba en un caballo o una silla en un tren; ahí ya genera metáfora, capacidad de simbolizar y de encantar el mundo. Esa es la infancia. Ojalá, cuando se trabaje, por ejemplo, en proyectos artísticos con comunidades, estos no busquen que el arte sea terapéutico, sino que trabajen el arte como una posibilidad que potencia al ser humano: posibilidad de crear, de encontrar su propia singularidad, su sello y su capacidad de transformar. Ahí cobran importancia el juego y la infancia, compartimos con los niños la capacidad creativa.

N. B. R.

Sobre el ámbito académico colombiano, ¿cómo ves el panorama de estudio crítico de la literatura infantil en la academia? ¿Qué crees que se ha logrado y qué falta?

B. H. R.

Siento que ha sido como un péndulo, hay épocas. En general, nos falta mucho, en América Latina y hasta en algunos países europeos. Nos falta mucho para darle importancia a la literatura infantil desde el punto de vista académico. La importancia que tiene y que se merece va de la mano de la concepción de infancia. Si seguimos pensando que los niños no tienen importancia, que son invisibles o que no cuentan, así mismo será la literatura.

Ha sido una lucha grande para que la literatura infantil se sienta en la misma mesa a dialogar, en igualdad de condiciones, con la literatura para adultos. Aun todavía hay prejuicio, aprensión y estigmatización hacia esta. También es porque hace falta más crítica y estudios, y que haya más espacios no solo dentro de la academia; aunque sí faltan investigaciones, seminarios y reflexiones que le den el valor que se merece.

La buena literatura infantil es como todo, también está sometida. La literatura para adultos está en una pugna entre las obras más artísticas y las más comerciales, lo mismo pasa en la literatura infantil. Hay una literatura infantil

de muy buena calidad que es artística, más elaborada y cocida con cuidado en un tiempo más lento, y hay otra que es como la comida chatarra, que es obvia, predecible y estereotipada. Esto lo comparte con cualquier creación.

Sí creo que hace falta. Recuerdo en Colombia una época como los noventa que fue muy rica para nosotros; no es bueno compararnos con otros países porque los procesos son diferentes. Dentro de nuestro devenir histórico hubo momentos de mucha más producción, incluso espacios y posibilidades para pensar la literatura infantil desde la crítica. Me acuerdo de la *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil* (RELALIJ). La editaba Fundalectura en Colombia, pero recogía reseñas, artículos y estudios de especialistas de América Latina y de Iberoamérica. Pienso que hubo momentos mejores.

También creo que va de la mano de cierta banalización del mundo. Ahora todo es más *light* y rápido. No sé después de la pandemia qué pase, pero estábamos en un momento en el que primaba la reseña rápida para la venta. Nos quedamos sin crítica, sin reflexión y sin espacios de discusión. Eso empobrece mucho la literatura infantil porque se la entrega al mercado. Pienso que son bienvenidos todos los espacios de reflexión y discusión para escribir sobre literatura infantil y para acercarnos a ella no solo desde la escritura, sino desde la crítica.

Creo en la crítica, pero no en la que es personal y para destruir al otro. Pienso que hace falta fortalecerla no solo en Colombia. Siento que ha habido un declive en varios países: en Argentina, que ha tenido una buena tradición, en México y en Brasil, también con una buena tradición, aunque no nos llegue información desde el punto de vista académico. También tiene que ver con los vientos de la época, ¿no? Todo se ha vuelto más *light*, más banal, más rápido, lo que perjudica muchísimo al campo.

N. B. R.

Sobre el canon de literatura infantil que sostiene o promulga cada autor. ¿Cuál dirías que es el tuyo? y ¿cómo crees que se ha transformado con el tiempo?

B. H. R.

No creo en un canon, ni en la literatura para adultos ni en la infantil. ¿Por qué? Pienso que hay muchos cánones y que los construyen los lectores. Lo digo porque —como promotora de lectura y mediadora he trabajado y he reflexionado bastante sobre lo que es la lectura— creo que es un camino muy personal. Hay manifestaciones sociales y colectivas de lectura; sin embargo,

en la literatura lo que para mí es un canon, para otra persona no lo es y no tiene por qué serlo. Las trayectorias son diferentes así como las experiencias lectoras, los gustos, y el equipaje que trae cada persona desde el punto de vista familiar, cultural y de su entorno.

No puedes homogeneizar en un canon ni buscar un ideal que, de pronto, no resulte alcanzable, que no sé si sea tan beneficioso. Le puedo decir a alguien: “¿cómo no te has leído *El Quijote*? No estás en nada” y me respondería: “pues no, no me lo he leído porque no estudio literatura”. Alguien podría decir o “no estudio literatura” o “a mí me resulta difícil” porque los procesos lectores son otros o porque no le interesa. Me parece que sería homogeneizar en un campo donde la diversidad es la riqueza.

Sí creo en la calidad literaria y en que es posible desentrañar dónde está la calidad de una obra. Estudié literatura y es lo que me enseñaron. Creo y soy defensora de la calidad de la literatura. No es fácil de explicar en qué consiste eso para las personas que no son literatas, pero sí hay ciertos acercamientos. Por decir algo, uno sabe que hay obras prefabricadas, obvias, estereotipadas y previsibles, que al leerlas no le dejan ninguna duración. Creo que las cosas que tienen fuerza —llámese un cuadro, una pieza musical o una obra literaria— habitan en uno.

Me refiero a un concepto o a una categoría. Me gusta hablar de eso porque me la enseñó el padre Marino Troncoso en la Javeriana. Él mencionaba una categoría que llamaba “la duración”, que me abrió la posibilidad de comprender la calidad literaria. Decía que “la duración” no refiere al tiempo de la obra o la época en la que sucede, sino que tiene que ver con los efectos que esta produce en el lector. Es la duración que tiene en el lector, cómo habita la obra en uno, si tiene resonancia y si vuelve y se revela. Son obras más profundas que te dejan una duración interna. Una obra fácil, prefabricada, no te deja duración, a veces el lector no se acuerda ni de cómo se llamaban los personajes.

Es difícil de aprehender porque la categoría es poco “científica”, pero tiene mucha potencia. Pienso bastante en la duración. Es lo que tienen, por ejemplo, los clásicos. Cuando volvemos a un libro, no se nos agota, regresamos una y otra vez, y hay generaciones enteras que lo releen, nos preguntamos ¿qué es lo que tiene este libro? y es que sigue entregando sentido y significado a los lectores. Entonces, creo en la calidad literaria, pero no en los cánones porque me parecen, incluso, hasta peligrosos. Porque ¿quién legitima un canon?, ¿desde

dónde lo legitima?, ¿qué pasa con esa legitimización y con aquellos que no se sienten identificados con el canon? Quedan excluidos.

Me parece que puede ser un arma de doble filo y volverse una herramienta de discriminación y estigmatización. Hay listados de recomendados que son más abiertos. Existen los *tops* o listas en las que se dice: “esto me parece lo mejor por estas razones”, de ahí al canon hay bastante distancia. Los cánones son estáticos, tienen algo de autoridad y poder que no me gusta y que en la literatura infantil me parece más preocupante. Es diferente cuando haces, por ejemplo, la selección “Hablemos de literatura infantil colombiana” y dices: “considero, como crítica, que estos son los mejores libros”. Hay libros que fueron muy importantes en su momento, que desde el punto de vista de la historia de la literatura infantil tuvieron su lugar y que quizás hoy en día no se lean de la misma manera. Creo que los libros también son seres vivos y que cambia su sentido de acuerdo con los lectores, con el tiempo y con la época.

N. B. R.

Uno de mis intereses personales es el proceso editorial detrás de los libros. Quiero saber sobre tu criterio al momento de escoger el contenido de tus antologías y compilaciones. ¿Cómo escoges cuáles textos vas a dejar y cuáles no? o ¿cuáles autores sí y cuáles no? Por ejemplo, en tus selecciones de poesía para niños y jóvenes.

B. H. R.

Tuve una experiencia con una antología y la cuento para comprender mejor. Una antología está protegida por los derechos de autor porque está considerada una creación. Es decir, hay algo personal en la manera como se eligen ciertos poemas y no otros, o algunos cuentos y no otros. No es una lista, no es el listado de un directorio. Si haces una antología la vas a hacer diferente a mí. Así tengamos los mismos autores sobre la mesa, tú vas a elegir unos y yo otros. ¿Por qué? Porque hay algo personal que se juega en una antología, no solo por gusto, sino por el concepto que se tiene para determinado proyecto.

Te pongo un ejemplo. Cuando hice la antología de poesía juvenil —*Poesía colombiana para jóvenes* (2001), editada en Alfaguara— inicié por buscar poemas escritos literalmente para jóvenes. Me encontré dos poetas que, más o menos, escribían para ellos y que no eran tan buenos. Ahí tuve la primera dificultad, ¿cómo hacer poesía para jóvenes? Entonces me hice la pregunta por ¿qué le

interesa leer a ellos? y ¿cuáles son los poemas que pueden llegar a los jóvenes de hoy? Fue una luz para coger otro camino. Después pensé: “si es poesía colombiana, qué bueno que los jóvenes que van a leer la antología prueben un poco de los diferentes poetas que ha dado el país”. Hay una estructura subyacente que no se ve reflejada en el libro, pero que sí tuve en cuenta.

Revisé desde el siglo XIX —lo hice porque estudié literatura y porque conocía— los diferentes movimientos poéticos del Romanticismo, del Modernismo, de los Piedracielistas, entre otros. A partir de esto escogí los poemas que pensaba estaban más cerca del lector juvenil. Hubo todo un criterio que se puso en juego para seleccionar unos poemas y no otros, hice hasta ensayos. En ese momento mis hijas estaban adolescentes. Me acuerdo de que llegaba de la Luis Ángel y cuando comíamos les preguntaba: “¿prefieren este poema o este otro?”, a veces me respondían: “¡no, mamá! Qué cosa tan aburrida, ponga mejor el otro”. Es decir, tuve la posibilidad de dar a probar. Ahí hay un criterio.

Cada libro y antología tiene una manera diferente, no siempre escojo así o así. Depende. Por ejemplo, en la antología de poesía *Mi primer libro de poesía colombiana* (2015), editada por SM, mezcló tradición oral y de autor. Fue algo deliberado. Quería que los niños que leyeran el libro probaran un poco de la poesía de tradición oral —que además conecta con los papás y con los adultos que les van a compartir la lectura— y que, al tiempo, conocieran algunos poemas de autores. Son criterios diferentes, pero lo que es cierto es que el antologador se la juega. Es como una curaduría, tiene un sello propio que ni siquiera uno puede definir. Cada proyecto es diferente, cada uno te genera retos y preguntas distintas. En la medida en que encuentras, también seleccionas.

N. B. R.

En tu relación con el sector editorial, ¿cómo ha sido el proceso para llegar a las editoriales? ¿Te has acercado con la idea de un libro o con un manuscrito completo? o ¿te han contactado a ti para proyectos concretos?

B. H. R.

Ha sido de diferentes maneras. No es fácil acceder a las editoriales en general. Algunas veces, me han encargado; es decir, me llaman y me dicen: “queremos esto”. Algunas veces, he sido yo la que va a proponer. También es un recorrido. Al principio, cuando se es desconocido del todo, es una pelea y uno sufre porque no lo leen, porque manda manuscritos y ellos tienen una

cantidad de lectores que contratan que no dan abasto, porque a veces contestan y a veces no —ahora menos, la gente casi no responde—. Ese camino es difícil.

A medida que uno se da a conocer, se pueden abrir más las posibilidades. Por ejemplo, la experiencia que he tenido con las biografías, no de literatura infantil, sino con las biografías en general, me ha ayudado. Para la biografía de Pombo —*Rafael Pombo, la vida de un poeta* (2005)—, que fue la primera biografía que hice, me llamó una editorial y, al principio, me negué porque dije “¡nunca he escrito una biografía!”. Sin embargo, me lancé al ruedo e investigué. Firmé contrato desde el principio, algo que es terrible porque no sabes cuánto te vas a demorar en la investigación y te afanan. Desde entonces decidí que no me dejaré acosar porque son procesos muy largos. Hoy por hoy prefiero no comprometerme con la editorial, sino más adelante cuando ya el libro esté más avanzado.

N. B. R.

¿Qué opinas del sector editorial de literatura infantil y juvenil en Colombia?

B. H. R.

El año pasado tuve la posibilidad de hacer, junto a la investigadora venezolana Maité Dautant, una mirada a la producción de libros infantiles y juveniles en Colombia, de edición colombiana, de 2015 a 2018. Fue muy rica la experiencia porque leímos cuatrocientos cincuenta libros y nos dimos cuenta de qué es, qué se produce y cuál es la noción de literatura infantil que tienen las editoriales. Vimos varios elementos así. Siento que hay una tensión entre la producción comercial y la producción artística para los niños, que se la juegan tanto las grandes editoriales como las pequeñas. ¡Claro! no deja de ser un negocio; si hacen libros muy bonitos y divinos que no venden, se quiebran. Ahí hay una tensión. Las editoriales se juegan entre hacer libros que se venden, o supuestamente se venden, y libros que le apuestan a lo artístico.

Lo que vimos con Maité, con preocupación, es que hay un retroceso y una tendencia a volver a utilizar la literatura para enseñar y para dejar mensajes. Es un retroceso porque es algo que ya habíamos casi que superado o, al menos, íbamos hacia su superación. Ya en los debates y las reflexiones a nivel mundial hay una conquista por parte de la literatura infantil de ese campo estético. Es una conquista porque ha sido una lucha desprenderse de lo pedagógico y del afán de dar lecciones morales y ecológicas, todo para realmente poder



crear obras de arte. Esto implica una valoración de la capacidad de recepción y experiencia estética de los niños. Pero los adultos somos colonizadores de miedo, hay un colonialismo muy fuerte. No sé si responde a presiones de la escuela o a concepciones que tiene el mercado, habría que mirar más de cerca. Sin embargo, sí detectamos ese retroceso: muchísima obra mandada a hacer para enseñar o con una intención, incluso por parte de los autores, de dejar mensajes explícitos, lo que les hace perder calidad.

Hubo elementos positivos como que, de todas maneras, la producción de esos años estaba un poco más abierta a temas que antes no se exploraban; temas más cercanos a las realidades de los niños como los conflictos en la escuela, el *bullying* y los conflictos con los adultos, con padres que no les ponen cuidado y con los que se pelean. Lo que antes no se nombraba empieza a enseñarse desde un punto de vista realista. También se ve un poco más de ciencia ficción, cosa que antes no, y de policíaca. Descubrimos la conquista de otros géneros que en la literatura tradicional colombiana no se habían dado.

Pienso que está bien, aunque las editoriales independientes tienen que luchar bastante, porque no es fácil competir con los grandes grupos desde el punto de vista de sostener y mantener la editorial. Hay proyectos muy lindos. Las editoriales independientes hacen con todo el cuidado los libros, pero siempre están en la cuerda floja por mantenerse y ahora, con la pandemia, más.

N. B. R.

Sobre tu proceso como escritora, al momento de escribir para niños, ¿piensas el libro dirigido a un público infantil o consideras que son historias para cualquier tipo de persona? ¿Qué tipo de lectores buscas?

B. H. R.

Yo me paseo por todo. No es algo que me siente a planear de manera racional. Pienso que la creación es así, de repente algo te empieza a crecer adentro. No hablo ni de antología ni de investigación, sino de la parte creativa. Por darte un ejemplo, el libro *Fígaro* (2007) es una novela para niños. No me senté y pensé: “voy a escribir una novela para niños”, sino que a partir de una vivencia con un gato real me surgió y creció la historia adentro. A partir del hecho real, se disparó, escribí y, después, poco a poco, me metí en el cuento y me alejé de la realidad. No pensaba, mientras escribía, en un niño lector, sino en la historia.

La historia me salió así, con el personaje principal ahí, una niña de nueve años. Luego, me metí más con los gatos y con el tono.

Creo que pocas personas lo piensan tanto; no sé si les ocurra a todos o no, pero algo tan racional no funciona. También se trata de qué conexión tiene uno. Pienso que se debe conocer a los niños si se va a escribir literatura infantil, al menos tenerlos cerca. También pasa, lo encontramos en algunos libros de esa investigación, que hay adultos que escriben desde la nostalgia de su propio niño. No se trata de eso. Cuando escribí la novela *Flores blancas para papá* (2012) —es una novela que, a pesar de ser corta, es de una larguísima cocción—, escribí una primera versión, la dejé reposar, volví y la retomé y así durante años. Yo estaba conectada con la personaje adolescente y con lo que le pasaba, no pensaba en los lectores.

No es que se pueda, o no, pensar en los lectores. No es algo de generalizar, pero cuando se está en el proceso de escritura, se está más conectado con tratar de sacar la historia adelante. Ya después se mira a quién le interesa. A veces, son las editoriales las que te ponen en una franja o en otra.

N. B. R.

¿Cuál de tus personajes se ha quedado más tiempo contigo? ¿Cuál es el favorito o el que más ha resonado? En tus palabras, ¿cuál es el que ha tenido más “duración”?

B. H. R.

La novela de *Flores blancas para papá* (2012) me gusta bastante, no solo porque la cociné a fuego lento, sino porque me ha dado mucho. Es gratificante saber lo que sienten los lectores. He tenido la oportunidad de escuchar a los míos; aunque no soy muy amiga de ir a colegios a hablar con los niños. Es algo que hacen las editoriales, pero que es desgastante; además, pienso: “¿a qué horas escribo si también debo hacer eso?”. Sin embargo, cuando me he encontrado con lectores del libro, me he sorprendido muchísimo porque me doy cuenta de que toca venas menos obvias y más profundas relacionadas con el vínculo con el padre y con la ausencia de este, así sea en otros contextos y en otras condiciones. Ahí me corroboro que la literatura no es obvia, que conecta con partes más profundas del lector y que —un poco lo planteado por María Teresa Andruetto y por Rosenblatt— hay algo, como una verdad oculta en la literatura,

que conecta con el inconsciente del lector, con cosas que están latentes y que no son obvias. El libro me gusta por eso.

En estos días lo ensayaba para leerlo en voz alta y pensaba: “¿este libro no sé cómo le sale a uno!”. Siento que logré algo que no es fácil y que quisiera conseguir en todo lo que escribo: una conexión de adentro, más profunda, que vincula a los lectores. Me acuerdo de un colegio donde la profesora me dijo que los muchachos se pusieron bravos cuando leyeron el libro porque a algunos les había tocado situaciones de pérdida de su papá. Sin embargo, el libro no tiene nada que ver con la violencia. Es un libro súper íntimo, una novela psicológica y a ellos les tocaba por esos temas en concreto.

N. B. R.

Sobre las temáticas que trata la literatura infantil, ¿consideras que hay algún tema en específico sobre el que falte hablar más en esta literatura? ¿Qué temas quisieras tratar o profundizar más en tu escritura para niños?

B. H. R.

Pienso que, al menos en la literatura colombiana, somos muy solemnes. Claro que no es ni una fórmula ni una receta, si se da así es porque así somos. Diría que hace falta humor. Hace falta absurdo, disparate —algo a lo Roald Dahl, también a lo María Elena Walsh—, el tipo de literatura que limita con el absurdo, lo surreal y el humor. Creo que hay poco de eso en nuestra literatura porque tendemos a ser más trascendentales y solemnes.

Lo de los temas no es algo que se pueda decretar. Podría decir: “me voy a aventar a escribir humor”, pero no me saldría. Eso está metido adentro. Es la razón por la que es tan peligrosa la literatura por encargo. Cuando haces algo en respuesta a demandas externas, de alguna manera, no solo te traicionas, sino que no te sale con la fuerza que debería. Sí creo en el compromiso profundo del artista con sus fantasmas y necesidades, hablo del artista en general; es decir, del pintor, del bailarín, del músico, del escritor. Tiene que ver con que su compromiso no es con el afuera; que después eso traiga sucesos buenos para el afuera, que traiga algo que impacte o que inflencie, es otro tema. El motor es muy personal porque lo que se juega ahí es la singularidad.

Cuando se revisan los temas de la literatura infantil colombiana vemos que hubo una época en que no se tocaba nada que tuviera que ver con la violencia. Luego, más o menos en los ochenta, surgió uno que otro libro que hablaba

sobre eso y, después, se puso de moda. Al estudiar ese corpus nos damos cuenta de que hay libros auténticos y genuinos, que salieron de adentro, y libros prefabricados, que dice uno: “ya se volvió una fórmula, una moda, una receta”. Es algo que se nota.

No podría decretar temas así detecte vacíos porque por algo están ahí. Casi que daría para una sociología de la literatura pensar sobre por qué no se dan algunos temas o por qué no se aborda algo. Es difícil y peligroso hacer esas sugerencias porque se termina escribiendo para llenar vacíos, a veces curriculares o externos, y me parece que eso desvirtuaría la calidad de un corpus literario.

N. B. R.

Finalmente, me gustaría que nos recomendaras algunos libros de literatura infantil y juvenil colombiana contemporánea.

B. H. R.

De la editorial Cataplum, recomiendo *Adiós* (2016) de Candelario Obeso con ilustraciones de Juan Camilo Mayorga; *Pies para la princesa* (2018) de Ivar Da Coll; *Antonia va al río* (2019) de Dipacho; y *El pollo chiras* (2018) de Víctor Eduardo Caro con ilustraciones de Rafael Yockteng.

De la editorial Babel, recomiendo *Cuando te vayas abuelo* (2017) de Helena Iriarte; *Corazón de león* (2016) de Antonio Ungar, con ilustraciones de Santiago Guevara; *Los irlandeses* (2017) de Jairo Buitrago, también con ilustraciones de Santiago Guevara; y *Nunca se olvida* (2019) de Iván Rickenmann y Alejandra Algorta.

De la editorial Tragaluz, recomiendo *Los cuadernos del doctor Calamar* (2017) de José Andrés Gómez, con ilustraciones de Juan Carlos Restrepo, y *El catálogo Maxwell de los objetos curiosos* (2018) de José Andrés Gómez y Nelson Correa.

De la editorial Rey Naranjo recomiendo *Tanta sangre vista* (2015) de Rafael Baena; *Rulfo* (2015) de Óscar Pantoja y Felipe Camargo; y *Tumaco* (2014) de Óscar Pantoja y Jim Pluk.

De la editorial LOQUELEO, recomiendo *El perfume del viento* (2018) de Triunfo Arciniegas, con ilustraciones de Juan Camilo Mayorga; *Los agujeros negros* (2016) y *El terror de sexto B* (2015) de Yolanda Reyes, con ilustraciones de Daniel Rabanal; *Martina y la carta del monje Yukio* (2016) de Alejandra Jaramillo; y *La muda* (2017) y *El gato y la madeja perdida* (2016) de Francisco Montaña.

Otros libros que recomiendo, ambos de Editorial SM, son *La sirena de agua dulce* (2016) de Triunfo Arciniegas y *Comadrita la Rana* (2018) de Pilar Posada, con ilustraciones de Paula Ortiz. También, *El retrato de niños con bayoneta* (2017) de Jairo Buitrago de la editorial Panamericana; *Letras al carbón* (2016) de Irene Vasco, con ilustraciones de Juan Palomino de Editorial Juventud; y *Viernes verdes* (2015) de Dipacho, de la editorial Random House.

N. B. R.

Beatriz, muchísimas gracias por tu tiempo y tus respuestas.

B. H. R.

A ustedes por el espacio.

### **Sobre la entrevista**

Esta entrevista fue realizada a través de videollamada en mayo de 2020.

### **Sobre la entrevistada**

Beatriz Helena Robledo Botero (Manizales, 1958) es una escritora, investigadora y profesora colombiana especializada en el campo de la literatura infantil y juvenil. Estudió Literatura en la Pontificia Universidad Javeriana, donde también realizó su maestría en Literatura Hispanoamericana. Ha sido subdirectora de la Biblioteca Nacional de Colombia y consultora del Plan Nacional de Lectura. Ha recibido distintas becas, entre ellas la Beca Colcultura en 1996 y la Beca de Investigación Internationale Jugendbibliothek en el 2000. Sus publicaciones abarcan desde antologías de poesía y novelas para niños y jóvenes hasta libros de orientación pedagógica e investigación académica y biografías de personajes históricos nacionales. En la actualidad es la directora del programa de atención personalizada en problemas de lectura de Consultorio Lector.

### **Sobre la entrevistadora**

Nicole Bedoya Rodríguez (Cartagena de Indias, 1999) es egresada del pregrado de Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y editora en .Puntoaparte Editores. Fue participante del programa Elipsis del British Council como editora aspirante. Ha colaborado en diversos proyectos de edición comunitaria y gestión cultural como la revista *Ocho: treinta, Fénix: literatura, arte y cultura* y la FILBO. Recientemente, escribió el prólogo para el libro de poesía *La ilusión de la larga noche*, de la autora argentina Inés Kreplak, en su primera edición colombiana.



## Entrevista a John Fitzgerald Torres

Stephania Ballén Vargas

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

sballenv@unal.edu.co

*Asomarse a la ventana en estos días, les decía a los niños hace poco en una charla, es como asomarse a un libro. Es asomarse a un texto profuso en el que ustedes pueden pasar páginas [...]. Es un texto vivo, cambiante, profundo, lleno de significados, lleno de símbolos.*

Comenta John Fitzgerald Torres, autor colombiano de literatura infantil y juvenil, Premio IV Barco de Vapor Biblioteca Luis Ángel Arango y, más recientemente, Premio Norma OEI 2019, a propósito de una de las tantas charlas que ha dado para colegios, para sus lectores niños, niñas y jóvenes durante esta época de confinamiento debido al COVID-19. Nuestros dos encuentros —si es válido usar el término *encuentro* dadas las nuevas condiciones de vida en función del distanciamiento físico— se dieron a finales de mayo de 2020, curiosamente, desde nuestras ventanas: ventanas de la aplicación Zoom.

*En estas condiciones de confinamiento, rápidamente con editorial Norma, hicimos toda una acometida de presencia en los colegios, a través de algunas librerías, para seguir acompañando los libros. Creo que en las últimas tres semanas (como nunca antes) he tenido dos, tres, cuatro charlas al día en colegios. Antes había que disponer de toda una mañana para ir a visitar un colegio o viajar a otra ciudad y hacerlo en un par de días. Ahora se han multiplicado [...].*

En nuestros encuentros de ventana, el autor colombiano opinó sobre el panorama actual de la literatura infantil y juvenil en Colombia. Se mostró entusiasta con la situación editorial actual y afirmó que su trabajo es una forma de saldar una deuda con los niños, niñas y jóvenes del país:

[Luego de hacer una investigación rigurosa sobre lo que se había hecho en el país en cuanto a la literatura infantil y juvenil se dio cuenta de que] *había un enorme vacío para llenar [...]. Me vine a dar cuenta con desolación y también con regocijo de que aquí había mucho por hacer. [...] Estábamos en un saldo en rojo, estábamos en mora con nuestros niños.*

A pesar de que cierta información de nuestra segunda charla se perdió por cuestiones de conexión a internet —las nuevas horas pico en línea afectan el

tráfico de ideas sobre el canon en la literatura infantil y juvenil; es como si las fuerzas canonizadoras quisieran censurar al autor, pues justo estábamos hablando de la imposibilidad actual de un canon local en Colombia—, a continuación reúno algunas intervenciones de John Fitzgerald que enriquecen y contribuyen a actualizar la discusión sobre el panorama de la literatura infantil y juvenil en el país.

Decido comenzar nuestra primera conversación recordándole a Fitzgerald su ponencia “Los libros, la lectura y nosotros” en el Sexto Seminario de Literatura Infantil y Lectura de la Feria del Libro de Miami y la Fundación Cuatrogatos en noviembre de 2019. En el evento, el escritor afirma que, en este punto de la historia de la humanidad, el libro como formato se ha desbordado. Su concepción de lectura va más allá del formato. Hace una distinción entre lo que denomina *cultura libro* en oposición a la *cultura texto* y afirma que sería más acertado hablar de una *textoteca* en lugar de hablar de una biblioteca, ya que la lectura tiene múltiples fuentes, no solamente el libro. Contrario a lo que se puede pensar de un escritor, la siempre anunciada desaparición del libro como objeto no le afana porque su idea de lectura es otra, una más relacionada a la observación y a la atención.

*Mi idea de lectura es un gesto de amor profundo [...]. La lectura como una oportunidad de conocimiento permanente, de autoconocimiento y de conocimiento de los demás.*

No le molesta que sus primeros lectores, que son su esposa, sus dos hijos adolescentes, sus amigos y los encargados en la editorial, le hagan comentarios y sugieran cambios a nivel de personajes o a nivel global de la narración porque acepta la multiplicidad de voces en la escritura, en la literatura.

*Tengo la idea de que la literatura también es una construcción polifónica, es una construcción múltiple. El mismo hecho de escribir es producto de una polifonía, solo que a veces uno es el único encargado de pasarlo a máquina, pero la polifonía se da porque todo lo que uno escribe es de lo que le pasó, de lo que le cuentan, de lo que le dicen, de lo que uno lee, de lo que uno ve [...].*

Es grato encontrar que esta idea de libro desbordado y de lecturas diversas también está expuesta para los niños y niñas en cuentos del autor como “Borrón y cuenta nueva”, el cual hace parte del libro *Animales en los tejados* (2017). Dicho texto me hizo reflexionar sobre el papel del libro y sobre las posibilidades del lenguaje como facultad humana.



—¿Qué te habría gustado ser en lugar de escritor? —le pregunta un niño en una charla.

—Astronauta —responde John.

—Uy, a mí también, pero ya no —dice el niño.

—¿Cómo así, por qué? —pregunta John.

—Porque es que a uno si se le rompe el casco, uno se muere sin oxígeno.

Esa anécdota proviene de otra de sus charlas. Fitzgerald se asombra al notar lo natural que es para un niño identificar lo que los adultos pasan por alto. El niño, expotencial astronauta, le desajustó todo su pretérito sueño interestelar con una explicación lógica de las consecuencias de la ruptura del casco en el espacio. El autor es consciente de que el público al que se enfrenta cada vez que comienza a armar una historia es exigente y merece un producto de calidad, que esté a ese mismo nivel de astucia y observación.

*Cuando me preguntan: ¿y por qué escribir para niños? Es que los niños son los mejores lectores, no solamente de sí mismos, sino de los demás y del mundo. Son los mejores constructores de historias, un niño tiene per se, de manera incorporada el relato [...]. De manera natural incorporan los puntos de giro, los arcos narrativos, la caracterización de personajes.*

*Cuando uno de escritor le ofrece a un niño una historia, pues tiene que jugar con él como si fuera el amigo [...]: “Ahora tú eres el astronauta y yo soy el marciano” [...]. El texto que uno escribe debe tener las mismas características, el mismo tenor y eso no es fácil.*

Al respecto, recuerda algo que le dijo su colega, escritor mexicano, Juan Carlos Quesada: “Ahora sí voy a descansar escribiendo una novela para adultos”. Es claro que es un reto jugar con los lectores más jóvenes. A propósito del proceso de creación en tiempos de pandemia y lo que denomina el “deambular fantasmal del virus”, me cuenta que actualmente está relejendo a Poe, a Lovecraft, a Antonio Malpica y a Chris Priestley. Todo en función de un proyecto de escritura para niños y niñas:

*A raíz de esta situación que estamos enfrentando, ya uno no sabe cómo puede asombrar o asustar a los niños, porque esto ha traído a lo cotidiano un nivel de expectativa y de ansiedad muy parecido al terror, entonces cualquier historia que uno conciba enfrentada a la realidad, palidece, se desdibuja, pareciera perder como peso [...].*

Escritura diaria, planeación minuciosa de personajes, construcción de mapas (proceso de maquetación de la historia), corrección como autoconocimiento,

elaboración de narraciones alrededor de temas como la migración y la construcción de identidad en la infancia: la descripción de todos esos procesos devela a un escritor comprometido con su oficio. Fitzgerald dice, con humor, que no cree en las musas, que si en algún momento me topo con un escritor que hable de lo episódico de su hacer, debo sospechar.

*El trabajo de escritor debe ser algo sistemático, no episódico, no circunstancial, no tan esporádico [...]. Muchos se inventan una narrativa del asunto, de su trabajo [...]. No quieren mostrar la cantidad de libros que tienen engavetados y que son malísimos.*

Es más, es hiperconsciente de la importancia de ser meticuloso a la hora de ofrecer posibilidades de texto para sus lectores:

*Como escribo para niños y jóvenes, hago consideraciones muy serias al respecto. Los textos que yo escribo son el resultado de una planeación cuidadosa, meticulosa y que siempre tienen en cuenta el tipo de lector al que le estoy escribiendo [...]. La causalidad y la coherencia son, en este caso, fundamentales. En particular, las historias para niños y jóvenes tienen que ser muy refinadas, muy depuradas porque el niño y el joven tienen un especial sentido para ver si se le está haciendo trampa [...].*

Para complementar la indagación sobre su proceso creativo, en nuestro segundo encuentro Fitzgerald comenta su perspectiva sobre el papel de la ilustración en la literatura infantil y juvenil. Conoce la diferencia entre libro ilustrado, libro álbum, cómic, novela gráfica, libro musicalizado e ilustrado y, acepta, para empezar, que hay una amplia gama de textos que juegan con la ilustración y la palabra escrita, y que la importancia de la ilustración va a depender del tipo de propuesta del autor:

*La ilustración tiene una posición preeminente. Es muy importante porque es un lenguaje comprensible para el niño y el adolescente [...], es un lenguaje rápidamente asimilable que, además, les permite dinamizar diferentes niveles de la narrativa.*

*[...] Tiene un peso mayúsculo, pero hay que ver en qué arista o vértice de la literatura infantil nos vamos a situar. Cuando hablamos de literatura, somos más proclives a pensar en lo puramente escrito, en el texto escrito y no en el texto visual o la ilustración. [...] Hoy día ya no es tan fácil ser rotundos en eso.*

*Si hablamos de los libros que se concentran en la elaboración de unos textos escritos, desde la letra, desde las palabras y nos situamos allí, la ilustración tiene una importancia menor [...], la ilustración viene a ser una especie de “adorno”, entre comillas, de algo que podría ser, incluso, prescindible a la hora de publicar un libro [...]*

Fitzgerald exalta el papel de la ilustración y deja claro que el término “adorno”, para referirse a la imagen, no es peyorativo, sino lo opuesto: es un halago. De hecho, rescata el trabajo que ha realizado con Gustavo Ortega, a quien describe como maravilloso ilustrador, o David Alejandro Cleves, quien ha ilustrado dos de sus libros, y, aunque no lo conoce personalmente (seguro también tienen contacto por medio de ventanas porque el ilustrador vive en Islas Canarias), sostienen un diálogo constante cuando trabajan.

[La ilustración y su papel en el texto escrito] [...] *lo adorna, lo acompaña, lo ilumina, como las iluminaciones del siglo XVIII [...] porque también tiene una función ornamental y eso no es menos, es estéticamente muy valioso. El ornamento, no solamente en la industria editorial, sino en la arquitectura, en la danza, es clave porque hace parte de una experiencia espiritual.*

Le expreso mi ingenuidad porque creía que, aunque se tratara de un libro ilustrado mas no de un libro álbum, tanto ilustradores como escritores se reunían a conversar y a decidir qué le iba mejor al texto o qué le iba mejor a la ilustración. Creí, ingenuamente, que Power Paola —ilustradora de la portada *¡Por favor no leas este libro!* (2015)— y Olga Cuéllar —ilustradora del libro *Animales en los tejados* (2017)— se habían sentado con él a discutir sobre sus trabajos. Me desbarata entonces esa idea y me explica que el proceso de contacto lo hace la editorial. Es más, afirma que el escenario más conveniente para las editoriales es que escritor e ilustrador sean la misma persona.

*El ejercicio que hacen las editoriales tratando de compaginar el tono de una propuesta literaria con el tono de las ilustraciones me parece muy válido. A uno como escritor las editoriales le presentan diferentes opciones de ilustración [...].*

Fitzgerald no descarta incursionar en la creación de libro álbum, pero acepta que sería un reto porque no se considera buen ilustrador, aunque sugiere que eso podría ser una virtud en este caso. Le llama mucho la atención el juego plástico y narrativo que se da como resultado de la conjunción imagen-texto en el libro álbum. Me deja, incluso, dos grandes referentes: Susan H. Lee y *The Loathsome Couple* de Edward Gorey. Le pregunto: ¿siempre hay un papel pedagógico en la literatura infantil? ¿Al niño hay que enseñarle algo?

*No, no. En eso quiero ser rotundo: no. Pero a veces es inevitable. Es decir, eso es cargar con un lastre que, en nuestro país, especialmente, pesó muchísimo. Durante mucho tiempo aquí se pensó que todo libro para niños, todo objeto en la infancia pareciera tener un propósito pedagógico. No solamente los libros, sino también los juguetes y hasta la ropa [...], porque se concibe al niño como una criatura en*

*crecimiento, en proceso de alcanzar un ideal de individuo, de ciudadano o de ciudadana. Ese lastre, que es terrible, es una mirada soslayada a nosotros mismos; una mirada con sospecha a todos, a cada uno de los individuos de este planeta.*

*[...] La idea de que este era un país de gente letrada e ilustre, de gente intelectual, de gente muy de élite cercana a la educación o la educación como propiedad de las élites obligó a que toda producción de carácter educativo y literario, que eventualmente se diera a los niños, debía tener un carácter especialmente o estrictamente pedagógico.*

*Entonces, escribir para los niños pensando solamente en la diversión, en la distracción (el juego por el juego, el humor, el solaz, lo lúdico) estaba mal visto. Eso ha ido cambiando. De hecho, esa literatura que tiene esa intención pedagógica es muy mala; es como cierta poesía panfletaria que no es poesía, sino panfleto. Pasa lo mismo con mucha literatura para niños que no es literatura, sino textos con intenciones moralizantes y que piensan en darles una lección, un formato de sujeto, de individuo.*

*[...] El problema de la lectura en los niños y en los jóvenes es que ha estado asociada a ese principio puramente instrumental. No la lectura como disfrute, como diversión, como entretenimiento, sino la lectura con un fin puramente pragmático: buscar información y aprender.*

*[...] Mi trabajo está concentrado en ofrecer literatura para niños, no pretextos para enseñar, no pretextos para aleccionar ni textos ligeros ni historias para embelear, sino literatura con todas las letras.*

Fitzgerald conoce la complejidad de escribir para los más jóvenes y sabe que su intención es ofrecer posibilidades de conocimiento por medio de la literatura. Sin embargo, acepta que su intención, una vez traducida en texto publicado, puede sufrir de lecturas moralistas o aleccionadoras de parte de las instituciones educativas. Habla de un choque de percepciones que tiene lugar en sus textos:

*[...] Escribo mis libros pensando en escribir historias atractivas, personajes creíbles, cercanos a los lectores, que les sirvan de confidentes, digamos, de reflejo. [...] Me interesa, sobre todo, que la historia les resulte divertida, que sea muy cercana; lecturas que los asombren, que les causen miedo, que les dejen preguntas, que los muevan, que los conmocionen [...].*

*[...] Mi propósito no es enseñarles nada, ni enseñarles una lección, ni un buen ejemplo, ni nada. [...] Lo que me interesa es que encuentren una propuesta literaria coherente, elaborada, estéticamente valiosa, bien escrita. Pero a veces mi*

*propuesta se encuentra en el contexto del colegio con la percepción del docente o del colegio mismo que consideran que la lectura sí debe ser en busca de conocimiento y lecciones. [...] Empiezan a buscarle lo que no es al libro y lo que hacen es desvirtuar entonces el ejercicio del escritor [...], desvirtúan el ejercicio de la lectura y, lo peor, eso ocasiona en el niño y en el adolescente una idea equivocada de la lectura y la literatura.*

*[...] Pero eso ha venido cambiando, ahora me encuentro con profesores que comprenden el asunto de otra manera.*

¿Cómo es ese contacto autor-lector y, en este caso, cómo es ese contacto con los niños y niñas?

*Permanente, permanente. Yo tengo claro que mi trabajo como escritor también supone acompañar mis libros. Eso es una posición personal. A mí me encanta acompañar mis libros y me encanta encontrarme con los lectores, con los usuarios de mis textos, y casi que lo exijo a las editoriales. Les digo que necesitamos estar en contacto con profesores, padres de familia, mediadores de lectura, bibliotecarios, con los niños —por supuesto—, con los jóvenes que leen mis libros [...].*

*A mí me afana muchísimo porque, en gran medida, mi idea de la literatura para niños y jóvenes o escribir para niños y jóvenes es, entre otras, la de sostener un diálogo permanente con las nuevas generaciones (no quiero caer en el cliché de hablar de nuevas generaciones). Con los niños y jóvenes de todas las épocas es importante mantener un contacto permanente y desde la literatura, entregándoles a ellos posibilidades estéticas, de disfrute estético importante y de altura.*

*[...] También adelanto con ellos talleres de lectura. Hago talleres para los profesores como parte de mi trabajo de escritor. Cuando mis libros llegan a los colegios o las bibliotecas, siempre trato de estar acompañando esa publicación [...]*

*[...] Es, además, una posibilidad de nutrirme mucho de los lectores porque yo escribo para ellos y quiero que las cosas que yo les cuente les signifiquen, que sean un reflejo de su realidad o que sean muy similares a la voz interior de cada uno de ellos. Que les plantee propuestas, reflexiones, preguntas. También, que les dé respuestas.*

*—Espérame prendo las luces porque se me está oscureciendo el panorama.*

El panorama oscuro no era precisamente el que iluminó John con el interruptor en su estudio en la tarde y casi noche de nuestra primera charla. El verdadero panorama oscuro fue el de la literatura infantil y juvenil en Colombia en décadas anteriores, como lo viene a denunciar Fitzgerald, quien se armó de una rigurosa investigación para afirmar lo siguiente:

*Hace dos años, tal vez, como fruto de una preocupación que tenía acerca de la poesía para niños, hice una investigación muy cuidadosa sobre la literatura para niños. Consulté mucho archivo, mucho documento, mucho trabajo, mucho análisis; bueno, mucho, no, el poco análisis que hay sobre la literatura infantil en Colombia. Consulté también la opinión y la idea de algunos de los autores actuales y el diagnóstico general, al menos en Colombia, era bastante, bastante triste. Era un diagnóstico de una literatura dejada de lado, olvidada, incluso, durante varias décadas, totalmente ignorada. Al punto que, durante varias décadas, en Colombia, no se publicó un solo libro de poesía para niños [...].*

*El panorama de la narrativa es un poco menos desolador, pero también hay muchísima carencia. Lo cierto es que el panorama empieza a fortalecerse, más o menos, en la década del setenta, ochenta en adelante. Entrado este siglo, la panorámica es muchísimo más feliz, es mucho más alentadora y, en la última década, realmente se ha fortalecido de manera importantísima. Situación que no es común a otros países de nuestro continente. Eso es así aquí en Colombia, y no estoy muy seguro a qué se debe esa situación [...] pero, en gran medida, sí está muy asociado a los procesos sociopolíticos de nuestro país. En otros países, curiosamente, en donde también ha habido una historia sociopolítica convulsa, ha habido, no obstante, una producción permanente, masiva y, además, de muy alta calidad en literatura infantil y juvenil. Pese a situaciones de extrema crisis sociopolítica, se ha hecho muy buena literatura y se ha comprendido la dimensión que, en el panorama de la literatura en general, tiene la literatura infantil.*

*En Colombia, no. Por alguna razón, se le miró durante muchos años con muchísimo recelo, como si fuera una cosa menor; una cosa, un tanto, despreciable y, durante varias décadas, totalmente ignorada. [...] Si yo te pregunto: antes de Rafael Pombo, ¿quién escribía literatura para niños? Tal vez no sepas. Me vas a mencionar a José Manuel Marroquín o algo así. Poetas que no escribieron para niños pero que sus poemas festivos, que eran poemas de carácter mordaz y chacotero (con ánimo de burla y otras cosas), pasaron a la posteridad como si fueran poemas para niños. Incluso, muchos de los poemas de Rafael Pombo no fueron directamente de su autoría; fueron fruto de un trabajo de traducción que él hizo para una editorial norteamericana.*

*Aún es increíble encontrar libros de texto, libros para español y lenguaje, en los que incluyen como una muestra de la mejor poesía infantil el famoso poema de José Asunción Silva “Los maderos de San Juan”, un poema que nunca se escribió para niños. La ausencia de poesía para niños fue tal en este país, que ese*

*poema se fue, de alguna manera, posicionando como si fuera un poema escrito especialmente para niños. José Asunción Silva nunca escribió un solo poema para niños [...]; de hecho, a él le hubiera causado un infarto. Se habría muerto primero de un infarto antes que de un disparo al corazón si hubiera sabido eso: que consideraban algunos de sus poemas como “Crepúsculo” y otros como si fueran poemas para niños.*

Poetas y escritores para niños y niñas siempre ha habido, sostiene Fitzgerald, pero no se han estimado. Afirma que la falta de estima de lo institucional, de la intelectualidad colombiana invisibilizó la producción de narrativa y poesía para niños en distintas épocas de la historia del país.

Sobre su participación en la construcción de la antología *Poesía colombiana para niños* (2018) en el sello editorial de la Universidad Externado, señala:

*Así como no se puede comprender la panorámica de la producción literaria de un país en general sin abordar, sin incluir esa vertiente que es la producción de literatura para niños y jóvenes, así tampoco se puede comprender la historia de la poesía de un país.*

*[...] No es posible que la Universidad Externado lleve durante quince años publicando mes a mes libros de poetas colombianos y poetas en lengua española y traducciones también de poetas clásicos en una especie de gran antología que han ido armando [...] y no haya poesía infantil. Es decir, es una panorámica coja, es una panorámica endeble, es una panorámica a la que le falta una pata, mejor dicho.*

*Eso me dio pie para comprender cómo aquí en nuestro país (por razones que no me termino de explicar, pero que están asociadas al devenir sociopolítico), durante muchos años, la literatura para niños y jóvenes y, especialmente la poesía, sufrieron del desprecio, del desconocimiento y de la falta de reconocimiento.*

Desde tu primera publicación, ¿qué cambios sustanciales has notado con respecto al mercado editorial y el contacto con colegas? ¿Siempre ha sido así, como ahora?

*No, no siempre ha sido así. [...] En los últimos cinco, seis, siete años se ha intensificado ese diálogo y se ha hecho mucho más sostenido. Indudablemente eso ha sido un factor muy importante para darle la relevancia de vida a la literatura infantil y a la producción de la literatura infantil, a la presencia y aparición de escritores en ese contexto que hacen de su trabajo en la literatura para niños y jóvenes un trabajo muy cuidadoso, importante y dedicado.*

*[...] Merced a que se descubrió, en primer lugar, que la industria editorial (en eso varias editoriales que aún perviven tuvieron una enorme responsabilidad positiva) comprendió que había un fuerte mercado en lo que hacía la literatura infantil y juvenil. [...] Comprendieron que, si se amarraba la producción o el consumo de literatura a los planes de estudio, eso funcionaba muy bien, que eso era literalmente tener un público cautivo, unos consumidores cautivos [...].*

*[...] Y el Gobierno lo tuvo también muy claro y fortaleció esa idea y la Cámara Colombiana del Libro, en particular, también lo comprendió, y Fundalectura se originó. Hubo toda una especie de embate institucional para fortalecer esa idea. Fue muy interesante y, también, muy propicio para la literatura infantil porque entonces se le dio peso de mercado y eso no es malo. La literatura es también un producto de consumo [...], algunas editoriales incluso abandonaron su producción de libros para adultos y se concentraron en literatura infantil exclusivamente.*

*[...] Además, en este país se ha pensado que los lectores adultos son muchos y realmente no lo son tanto. Por eso aquí, el mundo de las librerías no es de tanto peso como en otros países: como en México, como en Argentina, donde ese sector de las librerías realmente es muy sólido y muy importante. Incluso hasta mueven opinión, mueven ideas. [...] Aquí no hay un importante consumo de libros. Al punto que papelerías que fueron librerías y que ya son “toderías” [...] tienen en los libros un frente de venta, pero tú ves que cada vez es más pequeño.*

El autor cita la estadística hecha en el 2012 por el Cerlalc (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe) sobre los niveles de lecturabilidad en nuestro país y apunta:

*Entre los 12 y los 15 años, de hecho, el nivel de lecturabilidad es más alto [...], lectores adultos no es realmente un grueso [es insistente en esa cifra de 2,2 libros al año por adulto señalada por la estadística]. Y entonces, las editoriales y, en general, las instituciones se dieron cuenta de que era necesario (y está bien que se dieran cuenta de eso) fortalecer la lectura y empujarla, promoverla en los primeros niveles de la educación [...], en lo que hace primaria y bachillerato. Por eso los planes de lectura en los últimos veinte años tuvieron tanta importancia en los gobiernos y se convirtieron en parte de las campañas políticas.*

*[...] Las editoriales encontraron allí un mercado fijo si lograban permear especialmente los colegios privados. En las últimas tres décadas, la educación privada cogió realmente un vuelo, un vuelo enorme, al punto de considerarse, hoy día, mucho mejor que la educación pública. [...] Eso permitió que las editoriales entraran con fuerza a explotar ese mercado naciente que permite el consumo de*



*ediciones que no son, precisamente, económicas y, además, de manera masiva y muy bien focalizada.*

John Fitzgerald identifica que ese *boom* editorial movilizó a los escritores y los llevó a poner la mirada en las posibilidades de publicación de literatura infantil y juvenil:

*Eso ha hecho también que autores, que hasta hace años miraban la literatura infantil con mucho recelo, hoy día estén incursionando o escribiendo libros para niños y jóvenes.*

*[...] Autores para adultos comenzaron a publicar para jóvenes también, lo cual es válido. De alguna manera, me pasó un poco a mí, pero digamos que [...] para mí no era un asunto coyuntural, sino que me parecía que había que suplir eso y que me gustaba escribir para niños y jóvenes, y me concentré especialmente en esa literatura.*

Hablando de ese gusto por escribir para niños, niñas y jóvenes, también le pregunté sobre su ser padre y en qué medida esa decisión de vida repercutió en su ser escritor.

*De cierta manera, mi intención de concentrarme en la literatura infantil y juvenil coincidió con la aparición en mi vida de mis hijos. Empecé a darme cuenta de varias cosas, entre otras que la literatura general colombiana no contenía una oferta suficiente de literatura de calidad para mis hijos. Me decía, ¿cómo es posible que, de nuevo, una vez más, pasadas varias generaciones, a mi hijo en quinto de primaria lo pongan a leer La vorágine y a buscar las figuras retóricas [...]? ¿Cómo es posible que un niño de nueve o diez años no tenga una oferta ajustada a su idea del mundo, a su capacidad lúdica, a su ensueño, a su poética, a su cosmovisión? [...] La vorágine es una excelente novela, es una maravillosa novela, pero no es posible que sea la única oferta que exista para un lector de nueve años. Me puse a indagar y, en efecto, me encontré con que la oferta era muy limitada en ese momento [...]. Estoy hablando antes de cierto boom editorial que permitió que, en los últimos 15 años, se haya venido fortaleciendo la oferta literaria.*

No había manera de ir a una librería y decir: “Bueno, muéstrame 100, 200 títulos para escoger, para mi hijo”. ¿Y para jóvenes qué hay? Tampoco, nada. [...]. Pero bueno, el fenómeno Harry Potter, entre otros, vino a salvar eso, como si fuera un acto de magia, todo lo que llegó después de la mano de Harry Potter, toda esa literatura para jóvenes funcionó muy bien y aquí entonces aparecieron nuestros Harry Potter.

En un punto de nuestro segundo encuentro de ventana, Fitzgerald le da la espalda a la pantalla para mostrar la estantería llena de libros que tiene al fondo y dice:

*Si uno cogiera toda la producción de literatura infantil que se ha hecho en nuestro país, difícilmente podría llenar una estantería con cada uno de los libros publicados. Difícilmente lograría uno armar una estantería como la que tengo atrás [...]. Mucho menos si uno quiere hablar de un canon.*

Según el escritor, es muy prematuro y riesgoso hablar de canon de literatura infantil y juvenil en Colombia porque ni siquiera hay un referente físico, una existencia física suficiente para hacerlo. Parece más bien una “*dentadura con la mitad de los dientes*”, dice, porque las bibliotecas más grandes del país como la Biblioteca Luis Ángel Arango o la Biblioteca Nacional o la biblioteca de la Universidad Nacional de Colombia no albergan una selección amplia de textos colombianos de literatura infantil y juvenil, y es resultado de esa misma escasa producción y estima a la que se refería el autor anteriormente.

Se pregunta qué es lo adecuado para que un niño lea: ¿Roald Dahl, Gianni Rodari, Astrid Lindgren? O, por el contrario, optar por opciones moralizadoras, “*que enseñen valores, que los hagan mejores personas o ciudadanos*”. Le pone entonces el acento a tres cuestiones, cuando se refiere a canon: el tiempo como gran criterio; canon en función de una construcción local (porque para él, el contexto o la cosmovisión es esencial para la construcción de una identidad y luego sí de un canon); y canon como concepto variable que depende de agentes externos de recepción y producción (en el caso particular de la literatura infantil: niños y niñas, jóvenes, padres, profesores, instituciones educativas, promotores de lectura y la misma industria editorial).

*Tú me dejaste pensando el otro día acerca de lo complejo que es hablar sobre el asunto del canon, no solamente en la literatura infantil, sino en la literatura en general y en todas las artes. Es un asunto muy complicado porque eso del canon suele ser el producto de la confluencia de muchas variables, pero especialmente del tiempo. El tiempo, la distancia con la obra, van configurando el canon en relación con la literatura, y entonces la literatura infantil y juvenil es realmente muy reciente en el mundo; es algo casi que de la modernidad.*

*[...] El canon, desde la perspectiva política, desde la dominación de un cierto proyecto, de una cierta idea de civilización o de ciudadano o de persona o de sociedad, en la cual entonces debería existir una idea de lo adecuado, de lo que sirve y de lo que no sirve, de lo que es bueno y de lo que no es y, en función de*

*eso, ese canon visto así tiene sus complicaciones. Pero es el tiempo el que puede ir configurando en realidad [...] el que puede ejercer su gran criterio.*

*[...] Como pasa en todo tipo de arte, hablar de un canon a veces es hablar de una perspectiva sistemática en relación con algo que trata siempre de huir de lo sistemático, que es el arte. Es una perspectiva sistemática que trata de aplicar unos criterios concertados o convenidos o, a veces, convenientes a una materia que trata es de excluir, de escapar de eso [...]. Entonces, siempre tiene sus riesgos hablar de canon porque [...] el canon ¿quién lo dicta?, ¿quién lo establece?, ¿en función de qué?, ¿pensando en qué proyecto?, ¿en función de qué cosas se establece un canon? Es algo muy difícil de tratar de una manera más o menos neutral, aséptica.*

*Para mí, el asunto del canon siempre supone un condicionamiento y pienso que, de cierta manera, un canon obedece a una perspectiva más que de la historia, de momentos de la historia. Lo que ha sido, para algunos momentos de la cultura y de una cierta sociedad, lo adecuado, lo mejor, lo provechoso, lo que más gusta, lo que más se lee, lo más pertinente [...]. Es diferente seguramente a lo que en otro momento de la historia podría configurarse también como lo más conveniente, lo más adecuado [...].*

*Es algo muy riesgoso hablar del canon en literatura y, en literatura infantil, con mayor razón cuando es, digamos, un filón de la literatura que está en construcción, que está en edificación.*

Sí se puede hablar de canon en tanto referentes en el panorama internacional, sostiene Fitzgerald. Muestra de ello son los galardones internacionales. El autor trae a colación el reconocido Premio Hans Christian Andersen, entre otros. No obstante, su apuesta se enfoca en la posibilidad de un canon local en construcción porque le parece inconcebible que las instancias que dicten el canon pasen por alto las construcciones de literatura infantil y juvenil que se han dado en Latinoamérica y en Oriente.

*[...] Los de la cola, los que vamos siempre atrás de todo, siempre hemos sufrido de cánones impuestos, es decir, de referentes estéticos culturales impuestos que generalmente vienen de otras latitudes. Cuando uno habla de literatura, la mayoría de sus referentes estéticos son principalmente europeos; como si aquí no existiera una posibilidad de hablar de eso [...]. Esa condición de estar siempre rezagados cultural e históricamente también nos supedita a la imposición de cánones foráneos.*

*Vale la pena pensar en esos cánones locales sin pensar necesariamente en lo que sale del corazón de Europa. [...] Como si allí fuera el único lugar de donde puede ser emanado un criterio estético válido. Eso es muy riesgoso.*

Supongamos que el canon es este agente ordenador de lo que se supone se debe leer, ¿qué obras estarían dentro de ese canon local aquí en Colombia?

*No, en Colombia estamos en construcción. Es muy reciente, es demasiado reciente.*

*[...] Uno podría hablar de algunos referentes, de algunos hitos, de algunos momentos, de algunos autores, de algunos títulos, de algunos poemas incluso. Pero hablar de un canon es todavía muy prematuro. La literatura infantil en nuestro país es algo que no va más allá de ciento cincuenta años, escasamente. Los referentes son muy pocos, muy breves. De manera que yo creo que hay que darle tiempo a la producción, a la lectura [...]*

*[...] De esos ciento cincuenta años de literatura infantil en nuestro país, cincuenta fueron totalmente ignorados y nos quedamos con cien en los que todavía estamos trabajando y elaborando ese canon y, además, porque están interviniendo una serie de agentes muy nuevos, entre ellos las mismas editoriales [...], los promotores de lectura o animadores de lectura, los bibliotecarios, las instituciones, los impulsores de las editoriales [...].*

*La construcción de un canon local es muy prematura, es muy nueva. Es tan nueva y son tantos los agentes, que la construcción en nuestro medio todavía no nos permite ubicar de manera rotunda ese canon. Uno puede hablar de referentes, de algunos autores; por supuesto, de Rafael Pombo, puede hablar de Carlos Castro Saavedra [...]. Claro, hay que hablar de Jairo Aníbal Niño, de Evelio Rosero, pero que eso sea canon, todavía no.*

En la construcción del canon hay muchos agentes, acota Fitzgerald. De hecho, se refiere a los *booktubers* y los *instagramers* como *agentes insospechados* que, a la larga, ayudarán en esa construcción temporal del canon de literatura infantil y juvenil en Colombia. Se sorprende al mencionarlos porque acepta que tiempo atrás no se hubiera pensado que este tipo de plataformas pudieran dar un dictamen sobre lo que se lee en un momento determinado.

*Están la crítica, la academia, el gusto de los lectores, los profesores, los padres de familia. Entonces esa confluencia apenas se está dando en nuestro medio. Es tal que, en este momento, uno de los agentes constructores de ese canon es la misma industria editorial, son las mismas editoriales y también las instituciones escolares [...].*

Con respecto a las editoriales, Fitzgerald sospecha de la naturaleza de los criterios que tienen estos agentes en la selección de títulos porque estos no siempre responden a lo literario:

*[...] Hay una serie de agentes diversos que, en más de una ocasión, tienen un criterio que no es propiamente literario, sino puramente comercial o, a veces, de conveniencia política o laboral, como la que pueden tener los profesores interviniendo en qué ponen a leer en los colegios a los niños [...]. Es bastante discutible, por ejemplo, la selección de libros que anualmente hace el Ministerio de Educación o la que hacen instituciones públicas porque a veces es en función del precio o de ser conocido del autor [...].*

Por otra parte, subraya con preocupación que uno de los síntomas para poder sostener que no hay canon de literatura infantil y juvenil en Colombia es la poca crítica que se ha dado al respecto. Hasta el momento, parece que Fitzgerald estuviera mostrándonos toda una cadena de reprocesos: la falta de estima y reconocimiento produce falta de interés de creación, lo que, a su vez, desemboca en la limitada creación y publicación de textos de calidad para niños, niñas y jóvenes:

*Además de todo, la inexistencia de una crítica seria acerca de la literatura infantil en Colombia [...]. Ni siquiera hay un ejercicio muy serio, constante, de peso acerca de lo que se está haciendo en nuestro país.*

*No hay realmente un panorama muy sólido para la construcción de ese canon todavía. Está en elaboración. Los autores estamos escribiendo, se está haciendo una pequeña crítica por ahí. Desde la academia, como en el caso de la Universidad Nacional y otras universidades, hasta ahora se está abordando esa situación, y desde la academia apenas se está entendiendo la importancia de la literatura infantil y juvenil.*

*[...] En la academia ya se está encontrando un espacio.*

No todo pasa por el lente pesimista y de panorama oscuro. El escritor se anima al notar que sí hay un interés de parte de todos los agentes involucrados. Subraya que hay un vuelco total de atención hacia las posibilidades que ofrece ese *filón de la literatura*, como él lo llama, que es la creación y publicación de textos para niños, niñas y jóvenes.

*En los últimos años se ha fortalecido el panorama. La industria editorial y los planes de lectura, los planes lectores en los colegios y las preocupaciones de las instituciones públicas y privadas por fortalecer la lectura en los niños y los jóvenes han dado lugar a una panorámica muy robusta de literatura infantil y juvenil*

*en nuestro país. No tan robusta como se da en otros países, digamos México o Venezuela misma, aquí al lado, han tenido una historia de literatura para niños y jóvenes mucho más densa, más renovada, más completa, más constante, más continua, a diferencia nuestra.*

El llamado es entonces a la seriedad: *serio ludere*. A los niños, niñas y jóvenes hay que invitarlos a jugar por medio de la construcción de textos de altura, como los caracteriza el escritor, pero no se debe olvidar que ellos son expertos en reconocer cuándo les están cambiando las reglas, cuándo los están subestimando. John Fitzgerald contribuye, sin duda, a ese *panorama feliz* del que hablaba en intervenciones anteriores.

*Vale la pena. Ahora hay muchas oportunidades, hay autores muy interesantes y autores que estamos asumiendo esto con seriedad, con la seriedad que merece la literatura, la literatura sin adjetivos como dice María Teresa Andruetto. La literatura que nosotros escribimos, a la que le dan el apellido infantil, es una literatura seria, construida de la consciencia de entregar un objeto estético bien elaborado para lectores que lo merecen. Esa consciencia lo lleva a uno a hacer su trabajo de manera responsable, de manera muy seria, muy completa. A pesar de escribir cosas divertidas, se hace con mucha seriedad, con mucha sensatez.*

Aparte de seguir ahondando en la complejidad de las posibilidades de la literatura infantil y juvenil, los encuentros de ventanas con Fitzgerald y su trabajo de antologador de poesía colombiana para niños, me dejaron pensando en otra cuestión que él también mencionó en algún momento de las conversaciones: ¿y qué ha pasado con el teatro para niños y niñas en Colombia?, ¿cómo se articula en todo este panorama?

### **Sobre el entrevistado**

John Fitzgerald Torres es un destacado escritor colombiano. En el 2013 se le otorgó el IV premio de literatura infantil Barco de vapor por su libro *¡Por favor, no leas este libro!*. Más recientemente, en el 2019, su novela *Lo que una vez hicieron los alienígenas* ganó el premio Iberoamericano Norma OEI de literatura infantil y juvenil. El autor es magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana y se ha desempeñado como docente y conferencista. Su proyecto literario es variado; ha publicado cuento, novela y poesía. Asimismo, ha contribuido a enriquecer el panorama de la poesía infantil colombiana con su trabajo como antologador.

### **Sobre la entrevistadora**

Stephania Ballén Vargas es Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana y estudiante de la maestría en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia.







*Reseñas*



**Córdova, Adolfo, coordinador. *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2019, 283 págs.**

### ***Renovar el asombro. La tensión entre lo clásico y la innovación***

En el contexto literario, una antología recoge varios textos de uno o más autores dentro de un mismo libro. Esta agrupación da un nuevo significado a los escritos que componen la antología: el orden en que se presentan los textos, así como las relaciones que se crean entre ellos, se vuelven significativos en cuanto a la finalidad de la recopilación. La antología por reseñar intenta brindar una perspectiva sobre el estado del arte de la poesía en español dirigida a niños, niñas y jóvenes. No se limita solo a presentar un panorama de este subgénero, sino que, a su vez, los ensayos agrupados contienen elementos de crítica y teoría literaria. Aunque los textos recopilados por Adolfo Córdova ya habían sido editados antes, todos fueron revisados, ajustados y a veces ampliados, para así cumplir con el fin de la recopilación: construir un marco contextual y referencial para los maestros, investigadores, bibliotecarios y todos aquellos interesados en el *asombro*, es decir, en la poesía que acompaña a las personas en las primeras etapas de sus vidas. Esta antología es solo un abre bocas, por ello, si lo que el lector busca es un estudio exhaustivo, este libro no es el adecuado, sin embargo no debería dejar de ojarlo, pues entre sus páginas se puede reencontrar con ese lugar que creía perdido —el de las rimas, los juegos, las adivinanzas...— pero que en realidad sigue presente en su existencia.

El compilador Adolfo Córdova, originario de México, posee amplios conocimientos en lo que respecta al campo de la literatura infantil y juvenil. Se desempeña como escritor, periodista, investigador y mediador de lectura. A pesar de esto, no había explorado a profundidad el género de la poesía infantil y juvenil hasta 2016, cuando el comité académico del Congreso Iberoamericano de la Lengua y Literatura Infantil y Juvenil (CILELIJ) le pidió preparar un panorama de la poesía infantil y juvenil iberoamericana publicada de 2013 a 2016. Su proceso de investigación, relatado en

la presentación que hace en la antología, le permitió redescubrir el mundo de la poesía infantil, y son tal vez los sentimientos de fascinación y asombro que sintió los que intenta transmitir al lector de su antología. Fascinación y asombro por un género que cada vez ofrece más contenido de calidad, atrapando tanto a adultos como a infantes; fascinación y asombro por un campo de investigación al que se le presta poca atención, ya sea porque la literatura infantil y juvenil apenas comienza a ser reconocida por los académicos como literatura, o porque la producción de poesía infantil es opacada por la narración.

Gracias a la búsqueda de material para el CILELIJ, Córdova revisó varios textos teóricos de los cuales escogió algunos para su antología. Más que brindar múltiples perspectivas sobre la poesía infantil y juvenil, los autores de los textos presentados parecen reafirmarse el uno al otro, así como cada texto parece expandir, poco a poco, el conocimiento brindado en los textos anteriores. De este modo, comparten las mismas ideas que, partiendo de la noción de la compilación como una unidad, brindan una nueva forma de definir el género de la poesía infantil y juvenil.

El libro está dividido en tres partes —Panoramas, Enfoques y Semblanzas— y tiene un total de ocho textos cuyos autores, por orden de ensayos, son: María Victoria Sotomayor Sáez, Cecilia Bajour, Adolfo Córdova, Felipe Munita, Sergio Andricaín y Antonio Orlando Rodríguez, Ángel Luis Luján Atienza, Cecilia Pisos, y María del Rosario Neira Piñero.

Aunque la antología no está compuesta por poemas o narraciones, la forma en la que están escritos cada uno de los ensayos hace que se disfrute su lectura como si de creación literaria se tratara. En cada texto el lector se encontrará con al menos un fragmento de algún poema alternado con el respectivo análisis que hace cada autor, lo que permite una lectura amena y poco tediosa. Los términos literarios, inevitables al hablar de poesía tanto para adultos como para niños, son abordados a través de un lenguaje bastante claro, por lo que, aunque el lector no esté muy familiarizado con el género, puede entender lo que es una rima, lo que implica una metáfora y otras figuras literarias. La única excepción es el ensayo de Ángel Luis Luján Atienza, dedicado exclusivamente al estudio de la métrica, pues este usa un lenguaje más técnico que, sin embargo, no impide su comprensión.

Los cinco ensayos reunidos en el apartado “Panoramas” no logran cumplir del todo con el objetivo que se proponen. Si bien cada autor nos brinda un

acercamiento al tipo de poesía creado para niños en el siglo XXI, se deja de lado la destinada al público juvenil. Tal vez se deba a que la producción de poesía para este público es escasa, o a que, como mencionan Sergio Andricáin y Orlando Rodríguez en su ensayo, la sociedad tiene una concepción difusa del joven y duda de si los libros que deben leer son los mismos dirigidos a un público adulto. El resto de los ensayos, agrupados bajo el título “Enfoques”, abarca de manera más específica algunas preocupaciones que los ensayos anteriores habían tocado de manera tangencial: la métrica, la mediación y el álbum ilustrado lírico.

El orden en que están situados los ensayos es pertinente. La antología inicia con un texto que brinda una breve descripción del estado, casi ausente, de la poesía y la literatura para el público infantil y juvenil del pasado, lo que destaca la importancia del trabajo de teorización, crítica e investigación que realiza cada uno de los autores referenciados. Aunque el texto está enfocado en el estudio de la poesía en España, a medida que el lector avanza en la lectura de los demás ensayos se da cuenta de que las preocupaciones y las tendencias de este género son parecidas a las que se tienen en el resto de los países hispanohablantes: la influencia negativa de la pedagogía en la creación de poesía; la creciente atención del mundo editorial por la literatura infantil y juvenil; y la más notable, la división de la poesía en tres tipos: la poesía que sigue las formas tradicionales, la que adapta los clásicos de la poesía adulta a poesía ilustrada y la poesía que busca la innovación.

El incremento en la elaboración de poesía experimental que se ha producido en los últimos años, aunque sigue siendo inferior respecto a los otros dos tipos de poesía, ha sido, para la mayoría de los autores de la antología, una fuente de motivación para la investigación del género. La renovación de la poesía, en la que predomina el verso libre y el cruce de géneros, ha sido incentivada debido a:

Por una parte, a la creación y consolidación de importantes premios nacionales e internacionales para obras inéditas del género —Premio Internacional de Poesía para Niños y Niñas Ciudad de Orihuela, Premio de Poesía Infantil Luna de aire, Premio de Poesía El Príncipe Preguntón, en España; Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños, Certamen Internacional de Literatura Sor Juana Inés de la Cruz, en México, por mencionar solo algunos— y para libros ya publicados, y también, por supuesto, a la creciente sensibilización y

preocupación de editores, educadores y promotores de lectura por propiciar el encuentro de los niños y adolescentes con obras de poetas de calidad, vivos o fallecidos. (134)

En este sentido, el tipo de poesía que defienden los autores es claramente aquella que se aleja de lo popular y tradicional. La definición que hacen de la poesía infantil y juvenil va de la mano con una concepción del infante alejada del estereotipo, una percepción más compleja que parece ser tomada de las vanguardias, fuente de renovación para la poesía adulta e infantil, en la que se comienza a prestar más atención a los recursos formales, los juegos poéticos, y la sensibilidad e intereses infantiles. No obstante, no deslegitiman aquella poesía que siguiendo las formas clásicas renueva la tradición, puesto que reconocen la importancia que la tradición lírica (tradición oral —arrullos, coplas, retahílas, adivinanzas, etc. — y el juego donde predomina la palabra) tiene en los individuos:

Una poesía que desde sus orígenes pacta con la memoria para fluir en las voces de los pueblos, que bebe del pulso del habla floreciéndola desde brotes insospechados, que acentúa los sentires alegres y los tristes con inflexiones sonoras y también calladas, que acompaña los ritmos del corazón, de los haceres cotidianos, de la risa, de la vida cuando comienza, cuando transcurre y cuando termina. (40)

El apartado de “Panoramas” cierra con un texto que, más que ensayo, parece ser un catálogo, una recomendación de algunos poemas destacados, clasificados de acuerdo con el nivel de lectura del lector, en lugar de la común clasificación por edades. Algunos de ellos ya mencionados en los ensayos que le preceden, otros cuyos nombres leemos por primera vez. Parece ser una mirada discreta al lector diciéndole: ya sabe que se puede topar con poemas que pueden estar saturados por la rima, la métrica tradicional o temáticas comunes con las que se puede cansar fácilmente, sin embargo, seguramente al llegar aquí, sabrá que lo que sugerimos no tiene nada que ver con esto. Lea, deje deslumbrarse por el verso sin rima; por un contenido que además de deleitar con el sonido, no carece de sentido; por nuevas formas de hacer poesía que, aunque pensadas para niños, atrapan a los adultos,

porque no subestiman, porque no se fuerzan por enseñar. Lea, disfrute y, si quiere, continúe con la investigación que comenzamos.

Algunos intereses específicos como el estudio del yo poético, el interés por la supranarración y la intertextualidad, el análisis de los mundos creados, entre otros, son tratados en el primer apartado de manera muy rápida, en la mayoría de los casos solo para hablar de las características de la poesía infantil, pero por eso están agrupados en “Panoramas”. Si los textos abordaran de manera ardua cada tema, seguramente estarían ubicados dentro del apartado “Enfoques”, en el que cada texto brinda una orientación teórica desde la cual acercarse a la poesía infantil y juvenil.

Son tres los textos clasificados en “Enfoques”. Uno se centra en la rima, los tipos de versos y las estrofas; otro en el uso de la adivinanza como un género útil para el mediador de lectura que intenta acercar a los niños a la poesía; y el último se dedica al estudio de un formato que está tomando fuerza en el campo de la literatura infantil: el libro álbum lírico. Este último, aunque no más importante que los dos anteriores, es significativo en cuanto abarca un elemento que hoy en día parece ser inherente a la literatura infantil en general: la imagen. El estudio y análisis que la autora hace de las ilustraciones demuestra que estas también se leen y, por tanto, deben ser consideradas por los literatos como algo que también pertenece a su campo, sobre todo, pensando en otros géneros nacientes en la literatura en general, como el cómic o el *webtoon*.

A modo de cierre, el lector se encuentra con un último apartado titulado “Semblanzas”. A diferencia de los anteriores, en los que se agrupan ensayos, en este se hace la presentación de cada autor que hace parte del libro, acompañado por un poema infantil completo o un fragmento que marcó su vida literaria. La creatividad para exponer estos datos, que parecen por lo general ser simplemente algo informativo y formal, impide a los lectores desanclar este apartado del resto del libro.

Si hay algo que se le puede reprochar a la antología es la falta de información acerca de la recepción de los poemas mencionados, puesto que, aunque sabemos que la producción de este género literario está creciendo prolíferamente, no sabemos si estas publicaciones están siendo aceptadas y leídas por el público lector deseado. Solo queda esperar a que la creciente producción de poesía infantil sea tan valorada como la poesía para adultos

y la literatura en general, como lo desean los autores de la antología, y que, cumpliendo con el objetivo del libro, la lectura de esta antología anime a muchos estudiosos a la investigación de este género que está dando cuenta de grandes avances a pesar de la poca atención que se le presta.

**Angie Catalina Sánchez Mayorga**

*Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia*



**Aldama, Frederick Luis. *Latinx Superheroes in Mainstream Comics*. Arizona, The University of Arizona Press, 2017, 231 págs.**

## **El mundo de los superhéroes latinos en los *storyworlds* de la cultura popular**

Frederick Luis Aldama (nacido el 6 de marzo de 1969, en Ciudad de México, México) es un profesor y académico distinguido de artes y humanidades de la Universidad Estatal de Ohio en los Estados Unidos. Enseña sobre fenómenos culturales latinoamericanos como literatura, cine, televisión, deportes, videojuegos y cómics. Es el autor, coautor, editor y coeditor de treinta y seis libros académicos, y también el autor del libro de ficción *Long Stories Cut Short: Fictions from the Borderlands*. Creó el primer documental sobre la historia de los superhéroes latinos en los cómics, y es el cofundador y director de SÖL-CON: Brown & Black Comix Expo. Es director y fundador del programa LASER (Latinx Space for Enrichment Research), que hace parte de una iniciativa por parte de la Casa Blanca para mejorar la educación de la población latina en los Estados Unidos. En 2016 recibió el American Association of Hispanics in Higher Education's Outstanding Latino/a Faculty in Higher Education Award. Y en 2017 recibió el Alumni Award for Distinguished Teaching.

En su enseñanza, su escritura y demás proyectos, Aldama busca avanzar, promover e incentivar las artes narrativas y gráficas creadas sobre los latinos y por los latinos en los Estados Unidos. *Latinx Superheroes in Mainstream Comics*, publicado en octubre 10 de 2017, ganador en el 2018 del premio Eisner por mejor trabajo académico, y el premio Internacional del Libro Latino, continúa su estudio de la cultura latina, en este caso en el medio de los cómics. El objetivo principal del libro es mostrar cómo los creadores (escritores, artistas, animadores y directores) crean *storyworlds* con protagonistas latinos. Se aclara en el prefacio que se van a trabajar cómics impresos, animación, televisión y cine; formatos que han crecido juntos y compartido herramientas entre unos y otros para mejorar la forma en que cuentan historia. Es ahí donde vive el superhéroe, esos son los *storyworlds*. Son

tratados juntos para dar un panorama completo de cómo son desarrollados los héroes latinos en la cultura popular (lo *mainstream*).

El primer capítulo “Excavating a Latinx Superhero Print-Comic Archive” explora los superhéroes latinos que aparecieron en el mundo del cómic impreso desde 1940. Se hace primero una distinción entre el superhéroe latino y el superhéroe anglo para mostrar al lector cómo se da la representación de lo latinoamericano en los cómics, cómo hay una creación de una identidad latina independiente de la anglo, y cómo partes de esta han sido construidas según la realidad latina y otras desafortunadamente han surgido de estereotipos (como la concepción de que todos los latinos tienen temperamentos fuertes).

Una vez elaborado este contraste entre superhéroes latinoamericanos y superhéroes anglo, elabora su archivo de cómics con una representación latinoamericana: conformado por unos que hacen un buen trabajo al reconstruir las identidades y las experiencias latinas, y otros que fallan en el intento, para tener una imagen completa de los cómics con héroes latinos. Dado que el archivo ocupa casi la mitad del libro, considero importante poner algunos ejemplos de los cómics incluidos para mostrar la forma en que se explora el *storyworld* de los comics impresos.

“The Golden Age” (1938-1956) de los cómics fue más que todo marcada por las representaciones pobres que caían en estereotipos; por ejemplo, “The Whip”, creado por John Wentworth (escritor) y George Storm (artista) en 1940, es un vigilante que defiende los derechos de los pobres e ingenuos mexicanos de la ciudad ficcional de Seguro, cayendo en el estereotipo de que los latinos necesitan ser salvados por alguien “con más poder”, ya que ellos solos nunca podrían hacerlo.

En “The Silver Age” (1956-1970) y “The Bronze Age” (1970-1984) se empiezan a ver más superhéroes y supervillanos latinos. Uno de los más importantes creadores de este periodo fue el latino George Pérez. En 1975, junto con Bill Mantlo (escritor), Pérez (como artista) creó uno de los superhéroes latinoamericanos mejor contruidos del momento: el nuyorriqueño Hector Ayala, conocido como White Tiger, con una identidad firmemente anclada en su latinidad (ver figura 1).



Figura 1. “White Tiger en *Deadly Hands of Kung Fu*, núm. 19 (diciembre 1975)”. *Latinx Superheroes in Mainstream Comics*. Por Frederick Luis Aldama, Arizona, The University of Arizona Press, 2017, pág. 18.

Pero, así como hubo héroes bien contruidos como Ayala, hubo otros que no eran más que una acumulación de estereotipos en un traje de *spandex*. En octubre de 1979, E. Nelson Bridwell (escritor) y Ramona Fradon (artista) crearon a Green Fury, una superheroína de origen brasileño. Fue representada con una descendencia más euroespañola que afrolatina, y fue sexualizada cada vez más a lo largo de su publicación: mostrándola con la apariencia de una *showgirl*, o de una modelo de ropa interior (ver figura 2).



Figura 2. “Green Fury en *Justice League of America*, vol. 1, núm. 102 (Agosto 1995)”. *Latinx Superheroes in Mainstream Comics*. Por Frederick Luis Aldama, Arizona, The University of Arizona Press, 2017, pág. 20.

Aldama luego pasa a mostrarnos cómo durante la década de los ochenta se empezaron a dar los primeros pasos para tratar temas más difíciles y controversiales ligados a la comunidad latina, como el racismo, la sexualidad, la discapacidad y otras dificultades propias de la comunidad (ver figura 3). En 1982, Chris Claremont (escritor) y Bob McLeod (artista) introducen a Roberto “Bobby” da Costa como Sunspot. Nace y es criado en Río de Janeiro (y más tarde pasa a vivir en Harlem); es representado con piel oscura y en un punto de su historia se trata el problema del racismo. A finales de los ochenta, DC Comics decide trabajar el tema de la sexualidad. Steve Englehart (escritor) y Joe Staton (artista) crean el primer superhéroe latino gay, Gregorio de la Vega, como Extraño. Desafortunadamente fue una de las ocasiones en que el personaje fue mal construido; cayó en estereotipos gay como asumir que todo hombre homosexual es afeminado y viste de forma extravagante.



Figura 3. “Bobby siendo atacado por un jugador blanco en *Marvel Graphic Novel*, vol. 1, núm. 4 (septiembre 7, 1982)”. *Latinx Superheroes in Mainstream Comics*. Por Frederick Luis Aldama, Arizona, The University of Arizona Press, 2017, pág. 25.

En los noventa la creación de los superhéroes latinos se vuelve más común. Aldama identifica como causa de esto la influencia que los cómics independientes tuvieron en DC Comics y Marvel. Es un periodo en el que se crearon superhéroes latinos mucho más complejos. Y esta complejidad se continúa desarrollando en el siglo XXI. Dos de los superhéroes que dejan ver la nueva complejidad del nuevo siglo son Blue Beetle y Bunker. En el 2006, DC Comics introduce a Jaime Reyes como el nuevo Blue Beetle. Keith Giffen, John Rogers y Matt Sturges (escritores), e Ig Guara y Cully

Hammer (artistas) crean un adolescente latino de clase trabajadora que vive en la frontera entre México y los Estados Unidos, con una familia que habla inglés y español. Algo que en el siglo pasado no se veía. Ahora hay una preocupación por recrear lo latino a través del lenguaje. En el 2012 Scott Lobdell (escritor) y Brett Booth (artista) crean a Miguel José Barragon como Bunker, un superhéroe que hará parte del equipo de superhéroes Teen Titans. En Bunker se toca el tema de la sexualidad de una forma no estereotipada (apartándose del camino que Extraño tomó). No es usado como algo para llamar la atención. Se ve de nuevo un cambio en la dirección correcta; antes del 2000 no se daba la importancia necesaria a la representación LGBTQ en los comics; con Bunker tenemos una representación adecuada (ver figura 4).



Figura 4. “Miguel Barragon se reúne con su novio Gabe, en *Teen Titans*, vol. 4, ‘Light and Dark’ (2014)”. *Latinx Superheroes in Mainstream Comics*. Por Frederick Luis Aldama, Arizona, The University of Arizona Press, 2017, pág. 78.

Aldama en este primer capítulo muestra cómo ha evolucionado la representación latina en el mundo de los cómics impresos a través de la construcción de un archivo que va desde 1940 hasta el 2013. Por medio de ejemplos específicos que evidencian los cambios que se han dado durante ese periodo de tiempo podemos ver cómo la representación de héroes latinos se ha vuelto más prominente, debido a que, como identifica Aldama, la población latina de los Estados Unidos ha pasado de ser una minoría rural, a ser una

mayoría minoritaria urbana. Es decir que, a medida que la comunidad latina creció, DC Comics y Marvel empezaron a ver la necesidad de representarla, pues cada vez fue más difícil ignorarla. A través de lo que Aldama llama “a will to style”, se ve con el pasar de las décadas: “[una] reconstrucción de la realidad en la que los latinos se han convertido en la minoría mayoritaria” (88).<sup>1</sup> Y se puede apreciar: “una creación de personajes que es cautivadora y compleja” (89).<sup>2</sup> En estos cómics se ve la creación de *storyworlds* con: “espacios imaginarios seguros para los más vulnerables—aquellos en los márgenes de la sociedad en términos de raza, género, y sexualidad” (89).<sup>3</sup>

El siguiente capítulo, titulado “Toward a Theory of Latinx Comic Book Superheroes”, es una teoría sobre cómo se pueden crear comics que logren transmitir una representación latina adecuada. El concepto central es *cocreating*: el proceso por el cual los lectores contribuyen a la creación del mundo del cómic. Hay dos procesos que toman lugar antes de que el lector pueda cocrear: *geometrizing* y *storyfying*. *Geometrizing* es la parte visual. *Storyfying* es la parte narrativa. Ambos se combinan para crear una historia a la que luego el lector en el acto de cocrear dará vida. En este capítulo se muestra lo que está detrás de hacer un cómic que muestre superhéroes latinos verdaderamente conectados con la realidad latina. El proceso de *geometrizing* contiene aspectos como el color de la piel de un personaje, los rasgos característicos de su descendencia, la forma en que viste y el lugar en el que se dará su historia. Si, por ejemplo, identificamos el personaje como latino y luego le damos un color de piel blanco, la representación queda arruinada. Lo mismo sucede con el proceso de *storyfying*, si narramos una buena historia, pero se nos olvida tener en cuenta que la mayoría de los latinos que viven en los Estados Unidos hablan español e inglés, la representación pierde parte de su realismo. Una cosa es decir que un personaje es latino y otra es incluir el español en su forma de expresión. Entender y ser consciente de los procesos que hacen parte de la creación de un cómic es clave para ver la diferencia entre historias y personajes que representan

---

1 Todas las traducciones son propias. En el original: “[a] reconstruction of a reality where Latinos have become the majority minority”.

2 En el original: “some compelling and complex character creation”.

3 En el original: “imaginative safe spaces for the most vulnerable—those at the margins of society in terms of race, gender, and sexuality”.

correctamente a los latinos y aquellos que solo hacen el mínimo esfuerzo de llamar a su personaje latino.

El libro cierra con el capítulo “Multimediated Latinx Superheroes”, el cual trata sobre los otros *storyworlds*: la animación, la televisión y el cine. Con respecto a la animación, la adaptación de superhéroes latinos a este medio es lo que Aldama llama “a mixed bag”. En los últimos años se ha hecho un claro esfuerzo por tener una representación latina en *shows* animados de superhéroes. Pero en la mayoría de los casos hay una falta de desarrollo de los personajes o de la historia. Se pone como ejemplo el episodio “Más y Menos” en *Teen Titans Go!* (temporada 1, episodio 48, abril 2014) que recrea los gemelos superhéroes de DC Comics de origen guatemalteco, como niños adorables (ver figura 5). Aunque Aldama le da crédito al *show* por haber incluido dos personajes latinos, también hace notar que los animadores debieron haberles dado más profundidad a los personajes. Existía el potencial para agregar su historia de origen: que son en realidad los gemelos mayas Hunahpu y Xbalanque representados en el *Popol Vuh*. Lo que le hubiera dado riqueza a la historia y capturado mejor la atención de los espectadores.



Figura 5. “Más y Menos en *Teen Titans Go!* de Cartoon Network (temporada 1, episodio 48, abril 2014)”. *Latinx Superheroes in Mainstream Comics*. Por Frederick Luis Aldama, Arizona, The University of Arizona Press, 2017, pág. 130.

Pasando a la televisión, el nivel de representación baja. Más que todo, lo que vemos en las adaptaciones a televisión de cómics impresos es un proceso de modificación que borra, asimila (latinos representados por anglos), rerracializa (representación de latinos con gente afroamericana), o exotiza a los latinos. La mayoría de los *shows* de televisión sobre superhéroes parecen olvidar que los latinos existen en el universo de cómics y hacen parte de la demográfica

estadounidense. Se especifica que de hecho hay representación latina en menos de dos por ciento de los *shows* de televisión. Aunque se mencionan varios *shows* estrenados entre el 2001 y 2016 con representación positiva, la realidad es que, al pasar a este medio, la adaptación de superhéroes latinos disminuye considerablemente. Y la situación en el cine es peor. Es claro que las películas de superhéroes han tenido un éxito masivo, pero los superhéroes protagonistas rara vez son latinos. En el caso de que la presencia latina no haya sido borrada por completo, es entonces sexualizada (en el caso de mujeres latinas), criminalizada o utilizada como herramienta cómica. Y cuando se incluyen lugares de Latinoamérica (como México, Puerto Rico, Centroamérica o Suramérica) están congelados en un pasado místico precolombino o llenos de violencia. Aldama nos dice que incluso en las películas que se intenta hacer un esfuerzo más consciente para representar lo latino, los estereotipos siguen presentes. En 2016, David Ayer trajo a la gran pantalla el equipo de supervillanos convertidos en superhéroes con *Suicide Squad*, y puso por primera vez en la historia cinematográfica de DC Comics a un superhéroe latino con un rol protagónico: Jay Hernandez hace el papel de Chato Santana como El Diablo. En *Suicide Squad* vol. 1, “Kicked in the Teeth” (2012), Adam Glass (escritor) y Federico Dallacchio (artista) le dan a Santana más riqueza y complejidad, muestran el conflicto interno que ser un pandillero le trae, y su arrepentimiento por los crímenes que ha cometido (ver figura 6). Y aunque Ayer intenta mostrar la complejidad del personaje, falla en la manera que lo hace: en la escena de los arrepentimientos de Santana su esposa aparece de forma sexualizada; y el crimen del que se arrepiente es la muerte de su familia causada por él mismo cuando se enojó y perdió el control de sus poderes.

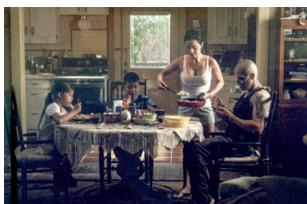


Figura 6. “Santana con su esposa y sus hijos en *Suicide Squad* (2016)”. *Latinx Superheroes in Mainstream Comics*. Por Frederick Luis Aldama, Arizona, The University of Arizona Press, 2017, pág. 159.



Mientras que la animación logra tener una representación más o menos positiva, la televisión tiene dificultades y la situación del cine es aún peor. Los *blockbusters* de Hollywood siguen luchando para superar los estereotipos y la falta de representación. Aun así, el epílogo del libro *Up, Up... and Away!* termina en una nota positiva. Aldama reflexiona sobre cómo la situación está cambiando. Puede que todavía haya representaciones latinas estereotipadas, pero hay también un buen número de creadores en los cómics que buscan cambiar esto.

*Latinx Superheroes in Mainstream Comics* nos proporciona un archivo extenso de superhéroes latinos en los *storyworlds* del cómic, la animación, la televisión, y el cine; y lo complementa con una teoría de cómo crear latinos superhéroes que tengan una representación latina adecuada. El trabajo que hace Aldama es innovador para el estudio de los cómics. Los libros históricos sobre cómics casi no mencionan personajes latinos. En el primer capítulo se pone como ejemplo *The Marvel Encyclopedia: Updated and Expanded* (2014) y *The DC Encyclopedia* (2016) que mencionan solo unos pocos de los superhéroes y supervillanos latinos que han aparecido en los universos de Marvel y de DC Comics. El texto, además de realizar un gran archivo, también pone en diálogo diversas voces de teoría de los cómics, estudios cinematográficos, estudios LGBTQ y literatura latina. Trae a colación lo que críticos distinguidos como Liam Burke y Karin Kukkonen han dicho sobre lo latino en los cómics. La inclusión del “Foreword” por el académico John Jennings y del “Afterword” por el creador de cómics latinos Javier Hernández resalta el carácter interdisciplinar del texto, que permite que la academia y la cultura popular entren en diálogo, lo que no es siempre algo fácil o incluso posible de lograr. Con estas decisiones Aldama crea un libro que nos abre los ojos a la presencia de lo latino en diferentes medios a través de distintas perspectivas académicas y de ejemplos concretos de superhéroes latinos.

Aún más importante es que *Latinx Superheroes* le abre los ojos a su lector sobre la dura realidad de las comunidades latinas y cómo son marginalizadas en la cultura popular. Leemos los cómics y somos ciegos al hecho de que en la mayoría de ellos se excluye a toda una comunidad. Estamos ya condicionados a ver héroes blancos y heterosexuales como la norma, porque son los que dominan los *storyworlds*. Hay que tener en cuenta que no mostrar algo es tan poderoso como mostrarlo. El libro nos hace conscientes de que la falta

de representación latina no debería ser tomada como algo normal, ya que implica un problema de discriminación en la sociedad que deberíamos intentar cambiar. Y aunque es cierto que la situación ha mejorado, no se debe olvidar que el problema no ha desaparecido. El libro cambia y expande la mirada que se tiene sobre los superhéroes latinos.

**Laura Daniela Quintero Gamba**

*Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia*

# Índice acumulativo de artículos publicados en *Literatura: teoría, historia, crítica*, volumen 23 – 2021

Número	Páginas	Autor y título
1	331-357	Almandós Mora, Laura Victoria  Palas Atenea: modelo de las guardianas de <i>La república</i> de Platón <i>Pallas Athena: Model of the Guardians of Plato's Republic</i> Palas Atena: modelo das guardiãs da <i>República</i> de Platão
1	237-264	Ariza Alfonso, María del Mar  La redefinición del sujeto como proyecto de la poesía surrealista bretoniana <i>The Redefinition of the Subject as a Project of Bretonnian Surrealist Poetry</i> A redefinição do sujeito como projeto da poesia surrealista bretoniana
1	265-288	Barrero Fajardo, Mario  <i>Donde nadie me espere</i> de Piedad Bonnett o el perfil de un desesperanzado <i>Donde nadie me espere by Piedad Bonnett or the Profile of a Hopeless</i> <i>Donde nadie me espere</i> de Piedad Bonnett ou o perfil de um ser humano sem esperança

- 2**      **141-166**      **Bernal Montoya, María Alejandra y Laura Catalina Ruíz Ortegón**

Estudio de la magia de los Confines: una breve mirada a la fantasía épica escrita en Latinoamérica

*The Magic Study of “los Confines”: A Brief Look at Epic Fantasy Written in Latin America*

Estudo da magia de los Confines: um breve olhar sobre a fantasia épica escrita na América Latina

- 1**      **161-184**      **Brandão Mattos, Marcelo**

O “lugar de fala” e as “falas do lugar” na enunciação literária: o dilema pós-colonial

*El “lugar de habla” y los “discursos desde el lugar” en la enunciación literaria: el dilema poscolonial*

The “Place of Speak” and “Speaking from the Place” in Literary Enunciation: The Post-Colonial Dilema

- 1**      **289-330**      **Cadavid Berrío, Juan Sebastián y Verónica Lozada Gallego**

Una poética de la ficción literaria colonial: el texto híbrido archintegrado de *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*

*Poetics of Colonial Literary Fiction. The Arch-integrated Hybrid Text of El desierto prodigioso y prodigio del desierto*

Uma poética da ficção literária colonial: o texto híbrido archintegrado de *El desierto prodigioso y prodigio del desierto*

- 2**      **217-244**    **Couto, Caroline y Betina Hillesheim**
- Literatura infantil: diálogos com as migrações contemporâneas  
*Literatura infantil: diálogos con las migraciones contemporâneas*  
Children's literature: conversations with contemporary migrations
- 1**      **103-120**    **Dorado Mendez, Hugo Eliecer**
- Entre as margens da estória e da história: ressignificação da história paraguaia no conto "Esses Lopes" (1967)  
*Entre las fronteras del cuento y la historia: resignificación de la historia paraguaya en "Esses Lopes" (1967)*  
Between the Intertextual Margins of a Tale and History: Remeaning of the History of Paraguay in "Esses Lopes" (1967)
- 2**      **193-216**    **Fleck, Gilmei Francisco, Michele de Fátima Sant'Ana, y Tatiane Cristina Becher**
- Narrativas híbridas da literatura infantojuvenil: aproximações com o romance histórico contemporâneo de mediação  
*Narrativas híbridas de la literatura infantil: aproximaciones con la novela histórica contemporânea de mediación*  
Hybrid Narratives of The Infant-Juvenile Literature: Approximations with the Contemporary Historical Novel of Mediation

- 2**      **75-108**      **García, Laura Rafaela**
- Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina.  
Para una breve periodización desde los años sesenta  
hasta la actualidad  
*Editorial Field and Argentine Children's and Youth  
Literature. For a Brief Periodization from the Sixties to the  
Present*  
Campo editorial e literatura infantil e juvenil argentina. Para uma  
breve periodização dos anos sessenta até o presente
- 2**      **109-140**      **Leonardo-Loayza, Richard**
- “El amor nunca es incorrecto”. El cuento infantil LGBTQ  
en el Perú: los casos de Verónica Ferrari y Lakita (Blanca  
Canessa)  
*“Love Never Is Incorrect”. The LGBTQ Children's Tales in  
Peru. The Cases of Verónica Ferrari and Lakita (Blanca  
Canessa)*  
“O amor nunca está errado”. A conto infantil LGBTQ no Peru: os  
casos de Verónica Ferrari e Lakita (Blanca Canessa)
- 1**      **209-235**      **Mainero, Jorge S.**
- Naturaleza y sociedad en Horacio  
*Nature and Society in Horace*  
Natureza e sociedade em Horace

- 1**      **121-159**      **Mendes, Rogerio**
- Saberes ausentes da “Cidade Letrada”. Por um Iluminismo mestiço  
*Saberes ausentes de la “Ciudad Letrada”. Por una Ilustración mestiza*  
Absent Knowledge from the “Lettered City”. For a Mestizo Illustration
- 2**      **167-191**      **Ocampo Alvarez, Denise**
- Literatura infantil y juvenil antiautoritaria en América Latina. Contrastes entre la literatura y la escuela al representar la realidad  
*Anti-Authoritarian Children's and Youth Literature in Latin America. Contrasts Between Literature and School When Representing Reality*  
Literatura anti-autoritaria infantil e juvenil na América Latina. Contrastes entre literatura e escola na representação da realidade
- 1**      **33-61**      **Santiago Romero, Sergio**
- Anahit* de Juan Eduardo Cirlot: reescritura simbólica de un mito persa  
*Anahit by Juan Eduardo Cirlot: A Symbolic Rewriting of a Persian Myth*  
*Anahit* de Juan Eduardo Cirlot: uma reescrita simbólica de um mito persa

**2**            **47-73**      **Sepúlveda Montenegro, Eliana Lucía**

*De La caridad al Almacén de los niños: representaciones heroicas y míticas en las publicaciones periódicas colombianas para niños en el siglo XIX*

*From La caridad to almacén de los niños: Heroic and Mythical Representations in Colombian Newspaper Publications for Children in the 19th Century*

*Da La caridad à Almacén de los niños: representações heróicas e míticas em periódicos infantis colombianos do século XIX*

**1**            **63-101**      **Sorte Junior, Waldemiro F.**

*O movimento literário do proletariado no Japão: uma análise de dois contos de Yoshiki Hayama*

*El movimiento literario proletario en Japón: un análisis de dos cuentos de Yoshiki Hayama*

*The Proletarian Literature Movement in Japan: An Analysis of Two Stories by Yoshiki Hayama*

**1**            **185-208**      **Sousa Alves, Marco Antônio**

*O autor como autoridade: anonimato e mutações na ordem dos libros*

*El autor como autoridad: anonimato y cambios en el orden de los libros*

*The Author as Authority: Anonymity and Changes in the Order of Books*



- 2**      **19-46**      **Vesely Avaria, Carola y Andrea Jeftanovic**
- Los reinos de la infancia: imaginarios del poder dictatorial en la poesía chilena para niños durante los años setenta  
*The Kingdoms of Childhood: Imaginaries of Dictatorial Power in Chilean Poetry for Children During the 70s*  
Os reinos da infância: imaginários do poder ditatorial na poesia infantil chilena dos anos setenta
- 1**      **13-31**      **Zárate, Julio**
- La ironía como instrumento de crítica social en *Recursos humanos* de Antonio Ortuño  
*Irony as an Instrument of Social Criticism in Recursos humanos by Antonio Ortuño*  
A ironia como instrumento de crítica social em *Recursos humanos* por Antonio Ortuño





# LITERATURA *teoría, historia, crítica*

CONVOCATORIA

*Revista del Departamento de Literatura  
de la Universidad Nacional de Colombia*

NUMERO MISCELÁNEO

vol. 25, n.º 1 (2023)

**Fecha límite de recepción: 31 de mayo del 2022**

**Fecha de publicación: 1 de enero del 2023**

<http://www.literaturathc.unal.edu.co/>  
[revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)



*Literatura: teoría, historia, crítica* es una publicación semestral del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia que se propone, principalmente, impulsar y presentar trabajos de investigación sobre literatura. Son bienvenidas todas las colaboraciones de rigor académico que debatan cuestiones relativas a la teoría, la crítica y la historia de la literatura. En el pasado hemos publicado ensayos de académicos y críticos como Roberto González Echevarría, Eduardo Camacho Guizado y Vladimir Just, además de artículos y entrevistas de escritores como Nuno Júdice, Eduardo Chirinos, Ricardo Cano Gaviria y Roberto Burgos Cantor.

Se recibirán únicamente artículos inéditos originales y traducciones de trabajos destacados en el campo de los estudios literarios. Los textos pueden ser producto de proyectos de investigación, reflexión personal o artículos académicos en el área. El comité de redacción de la revista nombrará dos pares académicos nacionales o extranjeros que darán un concepto sobre los artículos y recomendarán o no su publicación. La revista utiliza el sistema de citación de la Modern Language Association (MLA). Se aceptan artículos en español, inglés, francés y portugués. Los textos deben ser enviados en formato de texto (.doc y .docx) al correo electrónico [revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co).

### **Pautas de presentación**

Se recibirán únicamente artículos y notas inéditas, que estén escritos en los idiomas oficiales de la revista: español, inglés, portugués o francés. También se aceptarán traducciones al español de trabajos destacados en los temas del número y con poca difusión en nuestro contexto. La revista utiliza el sistema de citación MLA. Se pide a los autores interesados, antes de someter un trabajo a evaluación, que consulten las políticas y pautas completas de la revista en su página web de scielo: <http://www.scielo.org.co/revistas/lthc/einstruc.htm>

### **Cronograma y envío**

La recepción de trabajos para este número misceláneo estará abierta hasta mayo 31 del 2022. Los trabajos serán sometidos, inmediatamente se reciban, a filtro editorial y evaluación por pares (cuando proceda).

Únicamente se aceptarán (y confirmarán) postulaciones de trabajos al correo electrónico oficial de la revista: [revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co).

Favor enviar cualquier inquietud, pregunta o propuesta sobre este número misceláneo a dicho correo.



# LITERATURA *teoría, historia, crítica*

CALL FOR PAPERS

*Journal of the Literature Department  
of the Universidad Nacional de Colombia*

MISCELLANEOUS EDITION

vol. 25, n.º 1 (2023)

**Deadline for submitting: May 31, 2022**

**Date of publication: January 1, 2023**

<http://www.literaturathc.unal.edu.co/>

[revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)



*Literatura: teoría, historia, crítica* is a bi-annual publication of the Literature Department of the Universidad Nacional de Colombia which aims to promote and present research on literature. All academic contributions debating issues relating to theory, criticism and history of literature are welcome. In the past we have published essays by academics and critics such as Roberto González Echevarría, Eduardo Camacho Guizado and Vladimir Just and articles and interviews from writers such as Nuno Júdice, Eduardo Chirinos, Ricardo Cano Gaviria and Roberto Burgos Cantor.

Only unpublished and original articles as well as translations of works in the field of literary studies will be accepted. The work can be the product of research projects, personal reflection or academic articles in the area. The journal's editorial committee shall appoint two Colombian or foreign academic peers who will issue an opinion on the articles and recommend their publication or not. The journal uses the Modern Language Association (MLA) citation system. Articles in Spanish, English, French and Portuguese are accepted. Texts must be submitted in text format (.doc and .docx files) to the email address [revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co).

### **Presentation Guidelines**

We shall only receive unpublished articles written in the journal's official languages: Spanish, English, Portuguese, or French. We shall also accept translations into Spanish of relevant studies in the field, which are not widely known in our context. We request that interested authors consult the journal's full policies and guidelines before submitting their texts for evaluation. The journal uses the mla citation system. This information can be found on the journal's scielo web page: <http://www.scielo.org.co/revistas/lthc/einstruc.htm>

### **Timeline and Submission**

The deadline for submitting articles for this for this miscellaneous issue is May 31 2022. As soon as contributions are received, they shall be immediately reviewed by editorial staff and sent to peer evaluation (when appropriate).

Contributions shall only be accepted via e-mail at the journal's official mailbox: [revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co).

### **Confirmation of receipt shall also be sent by e-mail.**

If you have any concerns, questions, or proposals regarding this miscellaneous issue, please send them to the journal's e-mail address.



# LITERATURA

*teoría, historia, crítica*

EDITAL

*Revista do Departamento de Literatura  
da Universidad Nacional de Colombia*

**NÚMERO VARIADO**

vol. 25, n.º 1 (2023)

**Data limite para envio de artigos:**

**30 de maio de 2022**

**Data da publicação: 1 de janeiro de 2023**

<http://www.literaturathc.unal.edu.co/>

[revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)



*Literatura: teoría, historia, crítica* é uma publicação semestral do Departamento de Literatura da Universidad Nacional de Colombia que se propõe, principalmente, impulsionar e apresentar trabalhos de pesquisa sobre literatura. São bem-vindas todas as colaborações de rigor acadêmico que debatam questões relativas à teoria, à crítica e à história da literatura. Já publicamos ensaios de acadêmicos e críticos como Roberto González Echevarría, Eduardo Camacho Guizado e Vladimir Just, bem como artigos e entrevistas de escritores como Nuno Júdice, Eduardo Chirinos, Ricardo Cano Gaviria e Roberto Burgos Cantor.

Serão recebidos unicamente artigos inéditos e originais, bem como traduções de trabalhos destacados no campo dos estudos literários. Os trabalhos podem ser produto de projetos de pesquisa, reflexão pessoal ou artigos acadêmicos na área. O comitê editorial da revista nomeará dois pares acadêmicos nacionais ou estrangeiros que darão o conceito sobre os artigos e recomendarão ou não sua publicação. A revista utiliza o sistema de citação da Modern Language Association (MLA). Aceitam-se artigos em espanhol, inglês, francês e português. Os textos devem ser enviados em formato de texto (arquivos .doc e .docx) ao e-mail [revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co).

### **Normas de apresentação**

Serão recebidos unicamente artigos e anotações inéditas, que estejam escritos nos idiomas oficiais da revista: espanhol, inglês, português ou francês. Também serão aceitas traduções ao espanhol de trabalhos destacados nos temas do número e com pouca difusão em nosso contexto. A revista utiliza o sistema de citação mla. Pede-se aos autores interessados, antes de submeterem um trabalho à avaliação, que consultem as políticas e normas editoriais completas da revista em sua página web de scielo: <http://www.scielo.org.co/revistas/lthc/einstruc.htm>

### **Cronograma e envio**

A recepção de trabalhos para este número variado estará aberta até maio 31 de 2022. Os trabalhos serão apresentados imediatamente para que recebam o filtro editorial e a avaliação dos pares avaliadores (quando for o caso).

Unicamente serão aceitos (e confirmados) trabalhos enviados ao e-mail oficial da revista: [revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co).

Por favor, enviar qualquer dúvida, pergunta ou proposta sobre este número variado ao e-mail da revista.





# LITERATURA

## *teoría, historia, crítica*

APPEL Á CONTRIBUTIONS

*Revue du Département de Littérature  
de l'Université Nationale de Colombie*

NÚMERO MISCELLANÉE

vol. 25, n.º 1 (2023)

**Date limite d'envoi des contributions:**

**le 31 mai 2022**

**Lancement de la revue: le 1er janvier 2023**

<http://www.literaturathc.unal.edu.co/>

[revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)



La revue *Literatura: teoría, historia, crítica* est une publication académique du Département de Littérature de l'Université Nationale de Colombie, paraissant tous les semestres, et qui a pour objectif principal la diffusion de travaux de recherche en littérature. Toutes les contributions abordant avec rigueur des sujets relatifs à la théorie, à la critique et à l'histoire de la littérature sont les bienvenues. Dans le passé, la revue lthc a publié des essais et des articles signés par des universitaires et des critiques comme Roberto González Echevarría, Eduardo Camacho Guizado et Vladimir Just, ainsi que des articles et des entretiens de Nuno Júdice, Eduardo Chirinos, Ricardo Cano Gaviria et Roberto Burgos Cantor.

Nous recevons uniquement des articles inédits et des traductions importantes pour le champ des études littéraires. Les textes peuvent être des résultats de projets de recherche, des notes de réflexion ou des articles académiques en littérature. Le comité de rédaction désignera deux évaluateurs appartenant à des universités colombiennes ou étrangères pour évaluer les articles et recommander ou non leur publication. La revue suit les normes de citation de la Modern Language Association (MLA). Nous acceptons les contributions écrites en espagnol, français, portugais ou anglais. Les auteurs doivent envoyer leurs contributions en format de texte (.doc et .docx) au courrier électronique : [revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)

### **Normes de présentation des travaux**

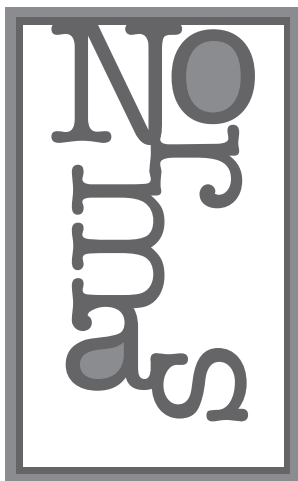
Le comité éditorial de la revue *Literatura: teoría, historia, crítica* recevra uniquement des travaux inédits et originaux écrits dans une des langues officielles de notre publication (espagnol, français, portugais ou anglais). Nous publions également des traductions en espagnol de travaux importants, et peu connus dans notre milieu universitaire, qui abordent les thèmes traités dans le numéro. La revue suit les normes de citation de la Modern Language Association (MLA). Nous demandons aux auteurs intéressés, avant de soumettre leurs contributions au processus d'évaluation, de bien vouloir consulter les politiques et les normes de présentation de la revue sur son site web: <http://www.scielo.org.co/revistas/lthc/einstruc.htm>

### **Calendrier pour l'envoi des contributions**

Le comité éditorial de la revue recevra les contributions pour le prochain numéro à thématique libre jusqu'en mai 31 2022. Les contributions seront soumises immédiatement au processus d'évaluation académique de double relecture anonyme (le cas échéant).

Les auteurs doivent envoyer leurs contributions au courriel électronique de la revue ([revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)) ou au travers de la plateforme Open Journal System (voir [www.literaturathc.unal.edu.co](http://www.literaturathc.unal.edu.co)). Le comité éditorial ne recevra aucun travail envoyé en version imprimée.

Pour toute information complémentaire à propos de ce numéro, n'hésitez pas à nous contacter. Por favor, enviar qualquer dúvida, pergunta ou proposta sobre este número variado ao e-mail da revista.



# LITERATURA *teoría, historia, crítica*

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

ISSN 0123-5931 versión impresa

<http://www.literaturathc.unal.edu.co/>

[revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)



## **Alcance y política editorial**

*Literatura: teoría, historia, crítica* (LTHC) ha formulado un conjunto de políticas que sirven para orientar su proyecto editorial y definir el contexto en el que interactúan sus diferentes colaboradores.

**Servicio a la disciplina.** La revista tiene como propósito validar y difundir el conocimiento en los estudios literarios. Su enfoque es académico y propicia el debate de argumentos, los planteamientos críticos y la investigación en el área.

**Estructura editorial.** La revista está constituida por dos áreas: la Dirección editorial y la Gestión editorial. La Dirección editorial la integra el editor jefe y tres comités académicos de apoyo (comité asesor interno, comité editorial y comité científico). Todos los comités están integrados por profesores investigadores de diversos campos de los estudios literarios. El equipo de Gestión lo conforma un editor responsable de la coordinación editorial y sus respectivos asistentes editoriales o auxiliares. También hacen parte del equipo los editores académicos asociados o los editores invitados a dirigir los números especiales.

**Gestión y edición.** La revista procurará que su gestión editorial y todos sus procesos, incluyendo la edición de los números, sean claros y eficientes. El equipo editorial mantendrá una comunicación directa y fluida con sus diferentes colaboradores para facilitar la recepción, evaluación y decisión sobre los trabajos que se someten a evaluación.

**Proceso de arbitraje.** Todos los trabajos que se postulen a la Revista serán sometidos a un proceso de arbitraje. Los artículos se evalúan a través de un sistema de arbitraje “doble ciego”, en el que participan investigadores expertos en los temas. Usualmente, cada artículo es leído por dos o tres evaluadores, antes de tomar una decisión sobre su publicación. Las notas y traducciones son evaluadas por un árbitro externo o por un integrante de la Dirección editorial. La evaluación de las reseñas o de las entrevistas también estará a cargo de un solo evaluador, que puede ser uno de los editores de la revista. Los trabajos que se publican en las ediciones especiales no tendrán ninguna prerrogativa en su proceso de evaluación; se gestionarán bajo los mismos criterios que los números misceláneos.

Asimismo, los trabajos que postulen el editor o algún colaborador que pertenezca al equipo de Dirección o Gestión de la revista se evaluarán en condiciones iguales, según los protocolos que se determinen para garantizar un arbitraje “ciego” e independiente.

**Conflicto de intereses.** La revista procurará que sus diferentes colaboradores participen de la manera más independiente posible, de modo que no se afecte el desarrollo de los procesos editoriales y académicos, y sus resultados. Los autores y los evaluadores deben revelar los potenciales conflictos de intereses que tengan y que puedan comprometer el arbitraje, o afectar la calidad de los contenidos que se publican.

**Confidencialidad.** Los pormenores del proceso de evaluación de los trabajos y la identidad de sus involucrados serán únicamente de conocimiento del equipo de la Revista, no de terceras partes. La identidad de los evaluadores siempre se mantendrá en reserva, como lo indica el sistema de arbitraje “doble ciego”.

**Financiamiento y costos de publicación.** La Revista no tiene fines comerciales y es financiada con recursos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Todo el proceso de publicación es gratuito para los autores.

**Acceso a los contenidos.** Los artículos se publican en acceso abierto, en su versión en línea, bajo una licencia *Creative Commons* de “atribución, no comercial, sin derivar” (BY-NC-ND), a través de una plataforma de *Open Journal Systems* en: [www.literaturathc.unal.edu.co](http://www.literaturathc.unal.edu.co). Los autores pueden autoarchivar, en la versión del editor, los trabajos que publiquen en la Revista. Sin embargo, sugerimos también enlazar o proporcionar el DOI

(identificador de objeto digital) de ese trabajo publicado en nuestro sitio web, desde páginas web personales del autor o desde repositorios institucionales y académicos. La Revista se puede considerar una publicación “azul”, según la clasificación Sherpa Romeo.

Para los lectores que así lo prefieran, la Revista edita una versión impresa que se puede adquirir bajo la modalidad de suscripción (revliter\_fchbog@unal.edu.co).

**Retracciones, correcciones y retiro de textos publicados.** Si después de la publicación de un texto, se descubre que este tiene graves errores que comprometen sus contenidos, si hay evidencia de plagio o de que ha sido publicado previamente, sin que el editor haya sido notificado, se emitirá una retractación y se marcará con una nota en sus metadatos y en todas las páginas del artículo. Además, si luego de la publicación se detecta que el texto tiene un error involuntario que afecta parte de su integridad, se podrá emitir una corrección que se publicará en la revista y se incluirá en la versión digital del texto.

Finalmente, si un texto presenta un problema ético serio, que tiene repercusiones legales, podrá ser retirado después de publicado, en su versión digital, y se mantendrán únicamente sus metadatos con una nota aclaratoria de la razón de su retiro.

**Ética.** La Revista cuenta con un código de ética para autores y evaluadores, que se puede consultar en el último apartado de este documento, y se acoge a las orientaciones del *Committee on Publication Ethics* (COPE), en lo que atañe a las buenas prácticas de publicación y a la resolución de posibles conflictos.

## **Forma y preparación de manuscritos**

A continuación, describimos los tipos de trabajos que se publican en LTHC:

**Artículos.** Son textos de carácter expositivo, argumentativo o de reflexión, producto de investigaciones o revisiones exhaustivas de la bibliografía pertinente, que hacen una contribución original al tema o proponen una posición personal y crítica con respecto a este. Su extensión oscila entre ocho mil (mínimo) y doce mil palabras (máximo), incluyendo referencias.

**Notas.** Son textos de carácter general en los que el autor ofrece un punto de vista o analiza un tema de coyuntura, una obra, o un asunto académico de interés para la comunidad de los estudios literarios. Su extensión es de cinco mil palabras (máximo), incluyendo referencias.

**Reseñas bibliográficas.** Son textos de carácter divulgativo, en los que se hace una aproximación crítica a uno o varios textos publicados, que sean de interés para la comunidad de los estudios literarios. Se privilegiarán las reseñas de textos publicados en los dos últimos años que anteceden al momento de la postulación de la reseña. Su extensión oscila entre dos mil (mínimo) y tres mil palabras (máximo).

**Traducciones.** Las traducciones tienen un carácter divulgativo y se privilegiará la publicación de textos críticos, teóricos, de importancia para los estudios literarios, que hayan tenido una difusión limitada entre los lectores hispanohablantes.

**Entrevistas.** Son producto de un diálogo con un escritor, crítico, investigador o académico de renombre, acerca de su obra, su trayectoria, o sobre temas actuales y polémicos en el campo de la literatura.

**Originalidad.** Los trabajos que los autores postulan a la revista deben ser creaciones originales, propias, que respeten los derechos de autor, y no deben haber sido publicados por otros medios o en otros idiomas (salvo el caso de las traducciones).

Si versiones previas de los trabajos han sido difundidos como literatura gris, documentos de trabajo (*preprints*), en repositorios institucionales o páginas web personales o institucionales, en principio, no constituirían un inconveniente para su publicación en la Revista pero solicitamos a los autores que nos indiquen cuándo y bajo qué condiciones se ha dado tal prepublicación o divulgación preliminar.

**Idiomas.** La revista publica artículos y notas escritos en español, inglés, portugués y francés.

**Formato.** Los trabajos deben enviarse en formato Word, sin restricciones (completamente editable). Las tablas y figuras que acompañan el texto, si es el caso, deben entregarse en un formato editable, no en formato de imágenes. Las imágenes o fotografías deben remitirse en una resolución mínima de 300 dpi en archivos JPEG.

**Envío de los trabajos.** Los autores deben enviar su trabajo por correo electrónico (revliter\_fchbog@unal.edu.co) o a través de la plataforma de *Open Journal Systems* de la revista (www.literaturathc.unal.edu.co); no se aceptarán ni se procesarán trabajos que se remitan en impreso.

**Información de los autores.** Al momento de enviar un trabajo, cada uno de los autores debe adjuntar una versión resumida o completa de su *currículum vitae*. Además, en la página inicial del trabajo deben hacer una descripción concisa de su perfil académico, con la siguiente información: nombre bibliográfico completo, grado académico más alto y área, cargo, dependencia, universidad u organización a la que está adscrito, ciudad, país y correo electrónico institucional.

### *Ejemplo*

Patricia Simonson, doctora en narrativa norteamericana del siglo XIX, profesora asociada del Departamento de Literatura, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: [psimonson@unal.edu.co](mailto:psimonson@unal.edu.co).

**Título de los trabajos.** El título de los trabajos debe ser conciso y se espera que corresponda al tema que se está tratando.

**Resúmenes y palabras clave.** Los artículos deben incluir un resumen analítico que no supere las 150 palabras. Se espera que los resúmenes respondan, en su estructura, a las siguientes preguntas: 1) ¿cuál es el propósito del artículo?; 2) ¿cómo se desarrollan lógicamente los temas o contenidos en el artículo?; 3) ¿cuál es el punto de vista principal del autor o la contribución del artículo?; 4) ¿cuáles son las conclusiones, repercusiones o aspectos a resaltar y de interés para el lector?

Las notas llevarán un resumen de 100 palabras (máximo) en el idioma original en el que estén escritas. En este resumen debe especificarse el propósito de la nota y los temas que se abordarán.

Las palabras clave que acompañan los resúmenes deben oscilar entre tres (mínimo) y seis (máximo) y, al igual que el título, deben corresponder a los contenidos desarrollados en el texto.

**Cuerpo del texto.** La organización de los contenidos depende de la intención del texto y de la forma en que el autor pretende llegar de manera más efectiva a sus lectores. No sugerimos aquí un esquema único para escribir un artículo de investigación, reflexión o revisión en los estudios

literarios. Sin embargo, pedimos a los autores que procuren siempre la claridad en sus planteamientos. Es importante que el lector reciba con nitidez el mensaje del trabajo, que sepa cuál es su contribución, y que la calidad de la escritura o la organización de los contenidos no sea un obstáculo en ese propósito.

**Tablas y figuras.** Las tablas y figuras que se incluyan en los trabajos deben referenciarse en el cuerpo del texto y su aparición debe estar próxima al apartado en donde se hace la referencia. Tanto tablas como figuras deben llevar numeración arábica, según sea su orden de aparición, título y fuente. Para las tablas, su número y título va en la parte superior y la fuente, en la inferior. Para las figuras, tanto el número, como el título y fuente se indican en la parte inferior.

**Notas al pie.** El uso de notas al pie en el cuerpo del texto se puede justificar para dos propósitos: 1) indicar al lector una referencia, texto o autor que permita ampliar o profundizar en el tema que se está tratando; 2) hacer una aclaración o dar una información adicional que puede ser útil para el lector.

**Agradecimientos.** Si el artículo o la nota surgen de un proyecto de investigación financiado por una universidad u organización, o si el autor considera que debe mencionar a aquellos que de alguna forma contribuyeron en la investigación o en la escritura del texto, puede incluir al final del trabajo (después del listado de referencias) un apartado de agradecimientos. Se espera que ese apartado no supere las 100 palabras.

**Estilo de citación y referencias.** La revista sigue las normas de la *Modern Language Association* (MLA) para citar en el texto y para construir el listado final de referencias que debe aparecer en cada trabajo.

## ¿Cómo citar en el texto?

El estilo MLA usa la llamada citación parentética para hacer una referencia a un autor o publicación dentro del cuerpo del texto.

Por ejemplo, si se toma literalmente un apartado de un texto, la fuente debe incluirse entre paréntesis, con el apellido del autor y número de página, sin signos ortográficos, separados por un espacio:



“No ganaba nada con preguntarse qué hacía allí a esa hora y con esa gente, los queridos amigos tan desconocidos ayer y mañana, la gente que no era más que una nimia incidencia en el lugar y en el momento” (Cortázar 206).

Si el autor del texto se menciona y no hay lugar a confusiones, se puede incluir solo el número de página luego de la cita:

Algunas veces, Cortázar utiliza el discurso indirecto libre: “No ganaba nada con preguntarse qué hacía allí a esa hora y con esa gente, los queridos amigos tan desconocidos ayer y mañana, la gente que no era más que una nimia incidencia en el lugar y en el momento” (206).

En el caso de que se estén citando varios trabajos de un mismo autor dentro de un párrafo, se puede incluir entre paréntesis un fragmento del título de la obra, con la página que corresponda, para diferenciar cada referencia. Si se trata de un libro se debe poner en letra cursiva y si es un artículo o capítulo, entre comillas:

Aquí vemos que Salinger, tanto en su narrador en primera persona (*El guardián* 5), como en tercera (“El tío Wiggily” 22)...

Si se están citando varias obras de un autor o hay varias entradas del mismo autor en el listado de referencias, y no se menciona su nombre en el texto o apartado referenciado, también se puede incluir el apellido entre el paréntesis para evitar confusiones, separado por una coma:

(Salinger, “El tío Wiggily” 22)

Cuando en el listado de referencias hay dos o más autores diferentes pero con un mismo apellido, se puede incluir la inicial del nombre cada vez que se cite en el cuerpo del texto para diferenciar la fuente (o incluso el nombre completo, si llegaran a coincidir las iniciales):

(C. Hernández 24) y (P. Hernández 35)

(Jorge Gómez 13) y (José Gómez 65)

Para citar obras dramáticas, se puede incluir el acto, la escena y los versos numerados entre paréntesis, separando cada ítem con un punto, luego del fragmento que se esté citando. En el caso de citar diferentes secciones de una obra, se debe incluir primero, entre paréntesis, la página o el rango de páginas; luego se indica el volumen, número, capítulo, sección o apartado, separado por punto y coma, y espacio: (89; cap. 2).

## ¿Cómo construir las referencias?

Debemos resaltar que en MLA es importante confirmar e indicar el formato de la entrada bibliográfica (impreso, digital, web, podcast, etc). El seguimiento correcto de este estilo de citación implica que los autores sigan al detalle las convenciones y los signos ortográficos que se indican y en donde se indican (uso de comillas, letra cursiva, dos puntos, punto, paréntesis, etc.), según sea el tipo de entrada.

A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de los casos más comunes en las referencias:

### **Libro**

Arango, José Manuel. *Poesía completa*. Medellín, Universidad de Antioquia, 2003.

### **Capítulo de libro**

Scholem, Gershom. “Cábala y mito”. *La cábala y su simbolismo*. México, Siglo XXI, 2005, págs. 95-129.

### **Artículo de una revista**

Castro Ramírez, Bibiana. “José Lezama Lima y su propuesta de crítica literaria para América Latina”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 9, 2007, págs. 79-122.

### **Artículo electrónico**

Ramey, James. “Bajtín y el giro espacial: intertextualidad, vanguardismo, parasitismo”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 15, núm. 2, 2013, págs. 69-95. Web. 3 de marzo del 2014.

Los autores deben tener en cuenta que el listado de referencias de los trabajos y las citas que se hacen en el cuerpo del texto deben corresponder perfectamente. Es decir, no se debe incluir en el listado una referencia que no se haya usado en el cuerpo del texto, ni tampoco omitir en el listado alguna fuente que se haya incluido en el texto.

La organización de cada entrada bibliográfica se hará por apellido del autor, en orden alfabético.

## Consideraciones éticas

### *Autores*

Antes de participar en la revista, se espera que los autores tengan en cuenta las siguientes consideraciones:

**Pautas y cuidado de los textos.** La Revista tiene normas formales de presentación de los trabajos que se espera que los autores lean, entiendan y apliquen en sus escritos. Asimismo, no se reciben borradores de trabajos sino versiones revisadas cuidadosamente. La entrega de textos coherentes, escritos con esmero, es un factor que se valora positivamente en su lectura.

**Exclusividad en la postulación.** Los trabajos que se presentan a la revista no deben haber sido postulados simultáneamente a otras. Esto puede comprometer la originalidad de los trabajos y los derechos sobre su publicación. Si el autor, en algún punto del proceso, considera que debe someter su trabajo a otra revista, debe primero consultarlo con el editor para formalizar su retiro.

**Plagio.** No es aceptable el uso de textos de otros autores por incorporación de apartados completos en el trabajo propio, reproducción de fragmentos, o parafraseo, sin que se realice una adecuada citación o se cuente con los permisos necesarios.

**“Refritos” o “autoplagio”.** No es aceptable la postulación de textos que ya han sido publicados, en su idioma original o en otros idiomas, de manera parcial o completa. Se espera que la contribución de un trabajo a la disciplina de los estudios literarios no sea la misma, o muy parecida, a la de otras publicaciones del autor.

**Coautoría.** La publicación de trabajos en coautoría no es una práctica usual en los estudios literarios. Pero, cuando esto suceda, se debe evitar la aparición de autores que no hayan tenido una participación real en la escritura. Un autor es aquel que ha hecho una contribución sustancial al texto, en el diseño y desarrollo de la investigación, o de la discusión que lo motiva, y que ha participado directamente en la escritura de borradores, correcciones y revisiones que llevaron a la versión final.

**Diligencia.** Los autores deben cumplir con las tareas que se derivan del proceso de arbitraje y publicación: correcciones sugeridas por los pares, entrega de versiones ajustadas, respuesta a observaciones de la edición (corrección de estilo, diagramación, revisión de pruebas), aprobación de finales. Todo esto debe hacerse en los plazos pactados con la Revista.

**Contribución de los trabajos.** El propósito de publicar un trabajo surge, casi siempre, de la intención de tener un diálogo con los lectores. En el caso de los trabajos académicos esos lectores están, en su mayoría, en la comunidad del área: profesores, investigadores, estudiantes de pregrado y posgrado. La efectividad de ese diálogo depende de la coherencia, de la solidez de los argumentos y de la contribución que se proponga con respecto a un horizonte de puntos de vista y de textos. Invitamos a los autores a hacer con sus trabajos una contribución a los estudios literarios, a tener posiciones críticas, a generar diálogos estimulantes, a plantear o retomar debates de interés para los lectores contemporáneos.

### *Evaluadores*

**Idoneidad.** Los evaluadores solo deben aceptar la lectura de trabajos sobre temas que conozcan ampliamente. Si, luego de recibir un trabajo que aceptó leer, el evaluador encuentra que, por alguna circunstancia, no es de su interés o conocimiento debe informarlo al editor para que proceda a reasignar el trabajo.

**Independencia.** El arbitraje se realiza bajo un sistema “doble ciego” para garantizar, en lo posible, la independencia y rigurosidad de los conceptos. Si en algún punto de la lectura del trabajo, el evaluador encuentra que hay algún impedimento ético o conflicto de intereses que puedan afectar su concepto, debe informar al editor, sin demoras.

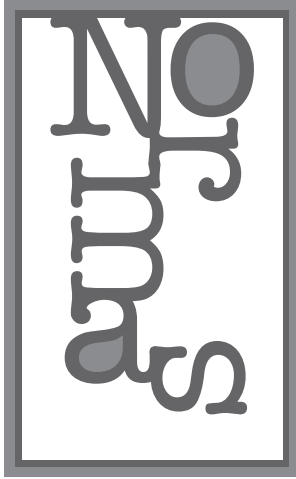
**Enfoque de los conceptos.** Se espera que los evaluadores aborden los trabajos desde una perspectiva académica, rigurosa y coherente. Los conceptos muy escuetos, pobres en argumentos para aprobar o rechazar un trabajo, no son aceptables. Los resultados del arbitraje deben ser de provecho para el autor y el editor. El autor debe poder replantear, corregir o validar su trabajo, gracias a los comentarios que reciba. El editor debe poder tomar una decisión argumentada sobre la publicación o rechazo de un trabajo, con base en las recomendaciones de los evaluadores.

**Diligencia.** Los evaluadores deben pactar un plazo razonable con la Revista, de acuerdo con sus circunstancias y disponibilidad de tiempo. Si, en el desarrollo de la evaluación, el cumplimiento del plazo de entrega resulta inviable, el evaluador debe informar al editor para reorganizar el cronograma inicialmente pactado. La respuesta oportuna a los autores depende también de la colaboración de los evaluadores.

**Seguimiento.** Los evaluadores deben procurar apoyar al editor para la verificación de versiones corregidas de los trabajos. El aporte del evaluador en este proceso permitirá que la versión que llegue a los lectores sea la mejor posible.

**Suplantación.** El editor y su equipo llaman a un evaluador a participar en la lectura de un trabajo luego de analizar su formación académica, trayectoria y experiencia en investigación y publicaciones. No es aceptable que un evaluador, luego de asumir la lectura de un trabajo, transfiera la responsabilidad de la evaluación a un tercero (ej. coinvestigador, estudiante de posgrado, etcétera).

**Uso de información.** Los trabajos que el evaluador recibe, en su mayoría, son inéditos y originales. Cualquier uso o apropiación indebida de los planteamientos, información o apartados de texto de los trabajos que recibe, será considerado como una falta ética de suma gravedad.



# LITERATURA *teoría, historia, crítica*

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

ISSN 0123-5931 versión impresa

<http://www.literaturathc.unal.edu.co/>

[revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)



## Scope and editorial policy

LTHC has formulated policies that serve to guide its editorial project and to define the context for interacting with its partners.

**Service to the discipline.** The journal aims to validate and disseminate knowledge in Literary Studies. Its focus is academic and it promotes debate, critical proposals and research in the area.

**Editorial structure.** The journal is composed of two areas: the editorial board and the managing editors. The editorial board includes the editor in chief and three academic support committees (internal advisory committee, editorial committee and scientific committee). All the committees are comprised of research professors from various fields of literary studies. The managing editors include the editor responsible for the editorial coordination and his/her respective editorial assistants. The team also includes associate academic editors or editors invited to lead special editions.

**Management and editing.** The journal will ensure that its editorial management and all processes, including the editing of the issues, are clear and efficient. The editorial team will maintain direct and fluid communication with its different partners to facilitate the reception, evaluation and decision of work submitted to the journal.

**Peer-review process.** All work submitted to the journal shall be subject to peer review. Articles are evaluated through a “double-blind” peer review system with the participation of expert researchers in the topic. Generally,

every article is read by two or three reviewers before a decision is made on its publication. Notes and translations are evaluated by an external reviewer or by a member of the editorial committee. Evaluation of reviews or interviews will also be conducted by a single reviewer, who can be one of the editors of the journal. Work published in the special issues will not have any priority in the evaluation process; they will be treated under the same criteria as the miscellaneous issues.

Also, work proposed by the editor or any partner that belong to the editorial board or is a managing editor will be evaluated under equal conditions in accordance with protocols to ensure a “blind” and independent peer review.

**Conflict of interest.** The journal will ensure that the different partners participate in the most independent manner possible so as not to affect the academic and editorial processes and their results. Authors and reviewers must disclose potential conflicts of interest that have and that can compromise the peer review or affect the quality of the contents that are published.

**Confidentiality.** The details of the evaluation process of the work and the identity of those involved shall only be known by the journal’s team, not by third parties. The identity of the reviewers will always be held in reserve, as indicated by the “double-blind” peer review system.

**Publication costs.** The journal has no commercial purposes and is supported with resources from the School of Human Sciences at the Universidad Nacional de Colombia in Bogotá. The entire publication process has no cost to the authors.

**Access to our contents.** The journal is published in open access, in its online version, under a *Creative Commons* license of “attribution, non-commercial, no derivatives” (BY-NC-ND), through an *Open Journal Systems* platform at: [www.literaturathc.unal.edu.co](http://www.literaturathc.unal.edu.co). Self-archiving is allowed, in the editor’s version, from personal webpages or from institutional or thematic open access repositories. However, we also suggest to link or to provide the DOI (digital object identifier) to every work published in the journal. The journal can be considered as a “blue” publication, according to the Sherpa Romeo classification.

For readers who so prefer, the journal publishes a printed version that is available by subscription ([revliter\\_fchbg@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbg@unal.edu.co)).

**Retractions, corrections and withdrawal of published texts.** If, after publication in the journal, an article is found to contain serious mistakes

that compromise its contents, if there is evidence of plagiarism or previous publication and the editor has not been notified in time, a retraction will be issued and published in the metadata and on all the pages of the article. Further, if after publication, the text is found to contain a significant involuntary error that partially affects its contents, a correction will be published and included in the HTML and PDF formats.

Finally, if a text presents a serious ethical issue which may lead to legal repercussions, it may be withdrawn from the digital version of the journal. In such cases, a note stating the reasons for withdrawal will be published, and only the article's metadata will remain.

**Ethics.** The journal has formulated a code of ethics for authors and reviewers which can be consulted in the final section of this document and complies with the guidelines of the *Committee on Publication Ethics* (COPE) in terms of good publication practices and the resolution of possible conflicts.

## Form and preparation of manuscripts

Below, we describe the types of articles that are published in LTHC:

**Articles.** The articles are expository, argumentative or reflective texts resulting from research or comprehensive review of the pertinent bibliography which make an original contribution to the subject or propose a personal and critical position with respect to the same. The articles make important contributions to the debates in the discipline. Their length ranges between eight thousand words (minimum) and twelve thousand words (maximum), including references.

**Notes.** These are texts of a general nature in which the author offers a point of view or analyzes a subject of conjuncture, a work, or an academic subject of interest for the community of literary studies. Their length is five thousand words (maximum), including references.

**Bibliographical reviews.** These are informative texts which take a critical approach to one or several texts that are of interest to the community of literary studies. Priority is given to texts published in the two years prior to the moment of submission to the journal. Their length ranges between two thousand words (minimum) and three thousand words (maximum).



**Translations.** The translations are informative in nature; priority will be given to the publication of critical, theoretical texts of importance for literary studies which have had limited diffusion among Spanish-speaking readers.

**Interviews.** These are the product of a dialogue with a writer, critic, researcher or well-known scholar, about his/her work, trajectory or about current and controversial issues in the field of literature.

**Originality.** The works that the authors submit to the journal must be their own original creations that respect copyrights and must not have been published in other media or in other languages (except in the case of translations).

Earlier works diffused as grey literature, preprints, in institutional repositories or personal or institutional websites would not in principle constitute a disqualification for publication in the journal but authors must indicate when and under what conditions such a pre-publication or preliminary diffusion has been made.

**Languages.** The journal publishes articles and notes written in Spanish, English, Portuguese and French.

**Format.** Work should be sent in Word format, without restrictions (fully editable). Tables and figures that accompany the text should be in editable format, not image format. Images or photographs should have a minimum resolution of 600 dpi in JPEG files.

**Submissions.** Authors must submit their work by email (revliter\_fchbog@unal.edu.co) or through the *Open Journal Systems* platform of the journal (www.literaturathc.unal.edu.co); printed articles will not be accepted or processed.

**Information on the authors.** Each one of the authors must attach a summary or full version of his/her resume with submission of the work. In addition, the first page of the work must include a concise description of the author's academic profile, with the following information: complete bibliographic name, highest academic degree and area, position, affiliated department and University or organization, city, country, institutional e-mail.

### *Example*

Patricia Simonson, PhD in 19th century American narrative, Associate Professor of the Literature Department, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Email: [psimonson@unal.edu.co](mailto:psimonson@unal.edu.co).

**Title of the work.** The title of the work must be concise and correspond to the subject covered.

**Abstracts and key words.** Articles must include an analytic abstract not exceeding 150 words. The abstracts should answer the following questions: 1) what is the purpose of the article?; (2) how are the subjects or the contents in the article logically developed?; (3) what is the main point of view of the author or the contribution of the article?; (4) what are the conclusions, repercussions or aspects to highlight and of interest to the reader?

The notes abstracts will be no longer than 100 words long in the original language in which they are written. The abstract must clearly indicate the purpose of the note and the issues that are addressed.

Key words accompanying the abstract must be between three (minimum) and six (maximum) and like the title, must correspond to the content that is developed in the text.

**Body of the text.** The organization of the contents depends on the intention of the text and on the form in which the author aims to most effectively reach the readers. We are not suggesting here a unique format for an article of research, reflection, or review in literary studies. However, authors must always seek clearly in their approaches. It is important that the reader understand the message of the article clearly, understand its contribution, and that the quality of the writing or the organization of the contents is not an obstacle to this.

**Tables and figures.** The tables or figures included in the work must be referenced in the body of the text next to where the reference is made. Both tables and figures must be numbered with Arabic numerals according to their order of appearance, title and source. Table numbers and titles are placed above, with the source below. For figures, both the number and the title and source are indicated below.

**Footnotes.** The use of footnotes in the body of the text can be justified for two purposes: 1) to indicate to the reader a reference, text or author which expands or deepens the subject being treated; (2) to clarify or give additional information that may be useful to the reader.

**Acknowledgements.** If the article or note arises from a research project funded by a university or organization, or if the author considers that mention should be made of those who contributed to the research or in the writing of the text, an acknowledgements section may be included at

the end of the work (after the list of references). This section should not exceed 100 words.

**Citation and reference style.** The journal follows the rules of the Modern Language Association (MLA) for in-text citations and for the final reference list of that must appear in each work.

### **In-Text citations**

The MLA style uses “parenthetical” citation to refer to an author or text within the body of the paper.

For example, in the case of literal quotes, the source must be included in parentheses, with the last name of the author and the page number, without orthographic signs, separated by a space:

“Was it wisdom? Was it knowledge? Was it, once more, the deceptiveness of beauty, so that all one’s perceptions, half-way to truth, were tangled in a gold mesh? or did she lock up within her some secret which certainly Lily Briscoe believed people must have for the world to go on at all?” (Woolf 59).

If the author of the text is mentioned and there is no room for confusion, only the number of page after the citation may be included:

Sometimes, Woolf uses free indirect discourse: “Was it wisdom? Was it knowledge? Was it, once more, the deceptiveness of beauty, so that all one’s perceptions, half-way to truth, were tangled in a gold mesh? or did she lock up within her some secret which certainly Lily Briscoe believed people must have for the world to go on at all?” (59).

If various works by the same author are being quoted within a paragraph, a fragment of the title of the work with the corresponding page can be included in parentheses to differentiate each reference. Book titles must be in italics and article or chapter titles in quotation marks:

Here we see that Naipaul, both in his first-person narrator (*A Bend* 57) and in his third-person narrator (“The Heart” 101)...

If several works by an author are being cited or there are multiple entries from the same author in the list of references, and the author's name is not mentioned in the referenced text or section, the last name can also be included in the parenthesis to avoid confusion, separated by a comma:

(Naipaul, "The Heart" 101)

When there are two or more different authors but with the same name in the list of references, the initial of the name can be included for each citation in the body of the text to distinguish the source (or even the full name, if the initials are the same):

(C. Hernández 24) and (P. Hernández 35)  
(Jorge Gómez 13) and (José Gómez 65)

To cite dramatic works, the numbered act, scene and verse can be included in parentheses, each item separated by a period, after the fragment cited. If different sections of a work are being cited, the page or range of pages, in parenthesis, must first be included, then the volume, number, chapter, section, or paragraph, separated by a semicolon and a space: (89, ch. 2).

## Reference list citations

The MLA it is important to confirm and indicate the format of the bibliographic entry (print, digital, web, podcast, etc.). The proper monitoring of this citation style implies that authors follow in detail the indicated conventions and orthographic signs and where indicated (use of quotation marks, italics, colons, periods, parentheses, etc.), depending on the type of entry.

Some examples of the most common cases in the references are offered below:

### **Book**

Arango, José Manuel. *Poesía completa*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2003.

### **Book chapter**

Scholem, Gershom. "Cábala y mito". *La cábala y su simbolismo*. México, Siglo XXI, 2005, pp. 95-129.

### **Journal article**

Castro Ramírez, Bibiana. “José Lezama Lima y su propuesta de crítica literaria para América Latina”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 9, 2007, pp. 79-122.

### **Electronic article**

Ramey, James. “Bajtín y el giro espacial: intertextualidad, vanguardismo, parasitismo”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 15, no. 2, 2013, pp. 69-95. Web. March 3, 2014.

Authors must ensure that reference list and the citations made in the body of the text match perfectly. A reference which has not been used in the body should not be included in the reference list, nor should a source included in the text be omitted from the list.

Each bibliographic entry is organized in alphabetical order by last name.

## **Ethical Issues**

### **Authors**

To participate in the journal, authors must take into account the following considerations:

**Guidelines and care of the texts.** The journal has formal rules for the presentation of works which authors must read, understand and follow. The journal does not receive drafts of work but final versions carefully reviewed by their authors. Delivery of coherent texts, written with care, is a factor that is valued positively in the evaluation.

**Exclusivity in the submission.** Articles submitted to the journal must not have been submitted simultaneously to other journals. This would compromise the originality of the work and rights of publication. If at some point in the process, authors consider that they must submit their article to another journal, they should first consult with the editor in order to formalize the withdrawal.

**Plagiarism.** The use of texts of other authors by incorporation of complete sections in their own work, reproduction of fragments or paraphrase, without proper citation or the necessary permissions, is not acceptable.

**“Self-plagiarism”.** The submission of texts that already have been published earlier, in their original language or other languages, fully or partially, is not acceptable. The contribution of a work to the field of literary studies should not be the same, or very similar, to that of other publications of the author.

**Co-authorship.** The publication of co-authored works is not a usual practice in literary studies. But, when this occurs, the crediting of authorship to those who have not had a real participation in writing process should be avoided. An author is someone who has made a substantial contribution to the text, the design and development of the research or discussion that motivates it, and who has been directly involved in writing drafts, corrections and revisions that lead to the final version.

**Diligence.** Authors must comply with requirements arising from the peer review and publication process: corrections suggested by the peers, delivery of revised versions, responses to observations (copy editing, design and page layout, proofreading), and approval of final versions. This must be done within the timeframe agreed on with the journal.

**Contribution of the work.** The purpose of publishing an work is almost always to establish a dialogue with readers. In the case of academic work those readers are, mostly, in the community of the area: professors, researchers, undergraduate and graduate students. The effectiveness of such dialogue depends on the coherence and strength of the arguments and the contribution proposed with respect to a horizon of viewpoints and texts. We invite authors to make their work a contribution to literary studies, to have critical positions, to generate stimulating dialogues, to raise or to resume discussions of interest to contemporary readers.

### *Reviewers*

**Suitability.** Reviewers should only accept the reading of works on subjects that they know well. If, after receiving an article for read, the reviewer discovers that, for some reason, it does not correspond to his/her interest or knowledge, he/she must so inform the editor in order to reassign the work.

**Independence.** The peer-review process of the journal is performed under a “double-blind” system to ensure, as far as possible, the independence and thoroughness of the opinions. If at some point in the reading of the paper, the reviewer finds that there is some ethical impediment or conflict

of interest that may affect his/her opinion, the editor must be so informed without delay.

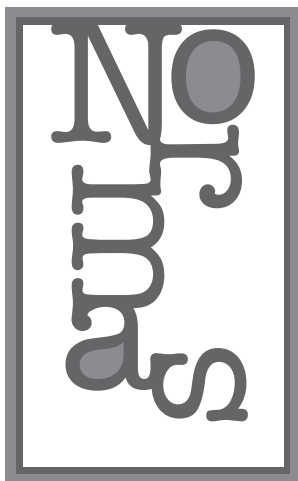
**Content of the evaluations.** Reviewers must address works from a formal, rigorous and coherent perspective. Superficial opinions, lacking in arguments, are not acceptable in approving or rejecting work. The results of the peer review process must be useful worthwhile for the author and the publisher. Authors must be able to revise, correct or validate their work from the comments received. The editor must be able to make an argued decision about the publication or rejection of work based on the recommendations of the reviewers.

**Diligence.** Reviewers must agree on a reasonable timeframe with the journal, according to circumstances and availability of time. If, during the evaluation, compliance with the delivery time is unfeasible, the reviewer must inform the editor to rearrange the schedule initially agreed upon. The timely response to the authors also depends on the collaboration of the reviewers.

**Follow-up.** Reviewers should also seek to support the editor in verification of corrected versions of the work. The contribution of the reviewer to this process will allow the best possible version to reach the readers.

**Substitution.** The editorial team invites a reviewer to participate in the reading of an article after reviewing his/her academic training, background and experience in research and publications. It is not ethical for a reviewer, after accepting to read an article, to transfer the responsibility for the evaluation to a third party (e.g. co-researcher, graduate student, etc.).

**Use of information.** The work a reviewer receives is, mostly, unpublished and original. Any use or misappropriation of the topics treated, information or sections of text from the work received will be considered a very serious ethical misconduct.



# LITERATURA *teoría, historia, crítica*

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

ISSN 0123-5931 versión impresa

<http://www.literaturathc.unal.edu.co/>

[revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)



## Escopo e política

A LTHC formulou umas políticas que servem para orientar seu projeto editorial e definir o contexto no qual interagem seus diferentes colaboradores.

**Serviço à disciplina.** A Revista tem como propósito validar e difundir o conhecimento nos estudos literários. Seu enfoque é acadêmico e propiciará o debate de argumentos, as propostas críticas e a pesquisa na área.

**Estrutura editorial.** A Revista está constituída por duas áreas: a de Direção Editorial e a de Gestão Editorial. A Direção Editorial está composta pelo editor-chefe e três comitês acadêmicos de apoio (comitê assessor interno, comitê editorial e comitê científico). Todos os comitês estão integrados por professores pesquisadores de diversos campos dos estudos literários. A equipe de Gestão Editorial está formada por um editor responsável pela coordenação editorial e seus respectivos assistentes editoriais ou auxiliares. Também fazem parte da equipe os editores acadêmicos associados ou os editores convidados a dirigirem os números especiais.

**Gestão e edição.** A Revista procurará que sua gestão editorial e todos seus processos, o que inclui a edição dos números, sejam claros e eficientes. A equipe editorial manterá uma comunicação direta e fluída com seus diferentes colaboradores para facilitar a recepção, avaliação e decisão sobre os trabalhos que são submetidos à Revista.



**Proceso de arbitragem.** Todos os trabalhos enviados à Revista serão submetidos a um processo de arbitragem. Os artigos são avaliados por meio de um sistema de arbitragem “duplo-cego”, do qual participam pesquisadores especializados nos temas em questão. Usualmente, cada artigo é lido por dois ou três avaliadores antes de se tomar uma decisão sobre sua publicação. As anotações e traduções são avaliadas por um árbitro externo ou por um integrante da Direção Editorial. A avaliação das resenhas ou das entrevistas também estão sob a responsabilidade de um só avaliador, que pode ser um dos editores da Revista. Os trabalhos que são publicados nas edições especiais não terão nenhuma prerrogativa em seu processo de avaliação, isto é, estarão sob os mesmos critérios que os números variados.

Além disso, os trabalhos realizados pelo editor ou por algum colaborador que pertença a equipe de Direção ou Gestão Editorial da Revista serão avaliados sob condições iguais, segundo os protocolos determinados, para a garantia de uma arbitragem “cega” e independente.

**Conflito de interesses.** A Revista procurará que seus diferentes colaboradores participem da maneira mais independente possível a fim de que não se afete o desenvolvimento dos processos editoriais e acadêmicos, bem como seus resultados. Os autores e os avaliadores devem revelar os potenciais conflitos de interesses que tenham e que possam comprometer a arbitragem, ou ainda afetar a qualidade dos conteúdos publicados.

**Confidencialidade.** Os pormenores do processo de avaliação dos trabalhos e a identidade de seus envolvidos serão unicamente de conhecimento da equipe da Revista. A identidade dos avaliadores sempre se manterá em reserva, como é indicado no sistema de arbitragem “duplo-cego”.

**Financiamento e custos de publicação.** A Revista não tem fins comerciais e é financiada com recursos da Faculdade de Ciências Humanas da *Universidad Nacional de Colombia* em Bogotá. Todo o processo de publicação é gratuito para os autores.

**Acesso aos conteúdos.** Os artigos são publicados em acesso aberto, em sua versão on-line, sob uma licença Creative Commons de “atribuição, não comercial, sem derivar” (BY-NC-ND), por meio de uma plataforma do *Open Journal Systems* em: [www.literaturathc.unal.edu.co](http://www.literaturathc.unal.edu.co). Os autores podem fazer o autoarquivamento, na versão do editor, dos trabalhos que publicarem na Revista; contudo, sugerimos que o autor mencione o link da nossa página web, onde foi publicado esse trabalho, em suas páginas pessoais ou

repositórios institucionais e acadêmicos. A Revista pode ser considerada uma publicação “azul” quanto à classificação de Sherpa Romeo.

Para os leitores que preferirem, a Revista edita uma versão impressa que pode ser adquirida sob a modalidade de assinatura (revliter\_fchbog@unal.edu.co).

**Retratações, correções e retirada de textos publicados.** Se após a publicação de um texto na revista, é descoberto que tem graves erros que comprometem seus conteúdos, se há evidência de plágio ou de que foi publicado previamente sem que o editor fosse notificado, será emitida uma retratação e se colocará uma nota em seus metadados e em todas as páginas do artigo. Além disso, se depois da publicação for detectado que o texto tem um erro involuntário que afeta, parcialmente, sua integridade, poderá ser emitida uma correção para ser publicada na revista e ela será incluída na versão digital do texto.

Finalmente, se um texto apresenta um problema ético sério, que tem repercussões legais, poderá ser retirado da revista após publicado, em sua versão digital, e tão só serão mantidos os seus metadados com uma nota de esclarecimento da razão de sua retirada.

**Ética.** A Revista formulou um código de ética para autores e avaliadores que pode ser consultado na última seção deste documento, o qual contém as orientações do *Committee on Publication Ethics* (COPE) quanto às boas práticas de publicação e à resolução de possíveis conflitos.

## **Forma e preparação de manuscritos**

A seguir, descrevemos os tipos de trabalhos que são publicados na LTHC.

**Artigos.** São textos de caráter expositivo, argumentativo ou de reflexão, produto de pesquisas ou revisões exaustivas da bibliografia pertinente, que fazem uma contribuição original ao tema ou propõem uma posição pessoal e crítica a respeito deste. Os artigos fazem contribuições importantes aos debates da disciplina. Sua extensão varia entre oito mil (mínimo) e doze mil palavras (máximo), incluindo as referências.

**Anotações.** São textos de caráter geral nos quais o autor oferece um ponto de vista ou analisa um tema de conjuntura, uma obra ou um assunto acadêmico de interesse para a comunidade dos estudos literários. Sua extensão é de cinco mil palavras (máximo), incluindo as referências.

**Resenhas bibliográficas.** São textos de caráter de divulgação, no qual se faz uma aproximação crítica a um texto ou a vários textos publicados que sejam de interesse para a comunidade dos estudos literários. Serão privilegiadas as resenhas de textos publicados nos dois últimos anos antecedentes ao momento de submissão à Revista. Sua extensão varia entre 2.000 palavras (mínimo) e 3.000 palavras (máximo).

**Traduções.** As traduções têm um caráter de divulgação e será privilegiada a publicação de textos críticos, teóricos, de importância para os estudos literários, que tenham tido uma difusão limitada entre os leitores hispano-falantes.

**Entrevistas.** São produto de um diálogo com um escritor, crítico, pesquisador ou acadêmico de renome sobre sua obra, trajetória ou sobre temas atuais e polêmicos no campo da literatura.

**Originalidade.** Os trabalhos que os autores enviam à Revista devem ser criações originais, próprias, que respeitem os direitos autorais e não devem ter sido publicados por outros meios ou em outros idiomas (excetuando o caso das traduções).

Se versões prévias dos trabalhos tiverem sido difundidas como literatura cinzenta, documentos de trabalho (*preprints*), em repositórios institucionais ou páginas web pessoais ou institucionais, em princípio, não constituiriam um inconveniente para sua publicação na Revista; contudo, solicitamos aos autores que nos indiquem quando e sob que condições essa pré-publicação ou divulgação preliminar foi realizada.

**Idiomas.** A Revista publica textos em espanhol, inglês, português e francês.

**Formatação.** Os trabalhos devem ser enviados em Word, sem restrições (completamente editáveis). As tabelas e figuras que acompanham o texto, se for o caso, não devem ser entregues no formato de imagem, mas sim em formato editável. As imagens e fotografias devem ser enviadas numa resolução mínima de 600 DPI em .jpeg.

**Envio dos trabalhos.** Os autores devem enviar seu trabalho por e-mail (revliter\_fchbog@unal.edu.co) ou pela plataforma do *Open Journal Systems* da Revista (www.literaturathc.unal.edu.co); não serão aceitos nem entrarão no processo de avaliação trabalhos enviados impressos.

**Informação dos autores.** No momento de enviar um trabalho, cada um dos autores deve anexar seu currículo. Além disso, na página inicial do trabalho, devem fazer uma descrição concisa de seu perfil acadêmico, com

a seguinte informação: nome bibliográfico completo, grau acadêmico mais alto e área, cargo, dependência e universidade ou organização a que estão vinculados, cidade, país, e-mail institucional.

*Exemplo*

Patricia Simonson, Doutora em narrativa norte-americana do século XIX; professora associada do Departamento de Literatura da *Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, Colômbia. E-mail: psimonson@unal.edu.co.

**Título dos trabalhos.** O título dos trabalhos deve ser conciso e espera-se que corresponda ao tema que tratado no texto.

**Resumos e palavras-chave.** Os artigos devem incluir um resumo analítico que não ultrapasse 150 palavras. Espera-se que os resumos respondam, em sua estrutura, às seguintes perguntas: 1) Qual é o propósito do artigo? 2) Como se desenvolvem logicamente os temas ou conteúdos no artigo? 3) Qual é o ponto de vista principal do autor ou a contribuição do artigo? 4) Quais são as conclusões, repercussões ou aspectos a ressaltar e de interesse para o leitor?

As anotações terão um resumo de 100 palavras no máximo, no idioma original no qual estejam escritas. Nesse resumo, devem estar claros o propósito da anotação e os temas que serão abordados.

As palavras-chave que acompanham os resumos devem variar de três (mínimo) a seis (máximo) palavras e, assim como o título, devem corresponder aos conteúdos desenvolvidos no texto.

**Corpo do texto.** A organização dos conteúdos depende da intenção do texto e da forma na qual o autor pretende chegar a seus leitores. Não sugerimos aqui um esquema único para escrever um artigo de pesquisa, reflexão ou revisão nos estudos literários. Contudo, pedimos aos autores para buscarem sempre a clareza em suas proposições. É importante que o leitor receba com nitidez a mensagem do trabalho, que saiba qual é sua contribuição e que a qualidade da escrita ou da organização dos conteúdos não seja um obstáculo para atingir esse propósito.

**Tabelas e figuras.** As tabelas e figuras que forem incluídas nos trabalhos devem estar referenciadas no corpo do texto e sua localização deve estar próxima à seção na qual se faz a referência. Tanto tabelas quanto figuras devem ter numeração arábica, título e fonte. Para as tabelas, seu número

e título vão na parte superior e a fonte na inferior. Para as figuras, tanto o número quanto o título e fonte são indicados na parte inferior.

**Notas de rodapé.** O uso de notas de rodapé no corpo do texto pode ser justificado para dois propósitos: 1) indicar ao leitor uma referência, texto ou autor que permita ampliar ou aprofundar no tema que está sendo tratado; 2) fazer esclarecimentos ou dar uma informação adicional que pode ser útil para o leitor.

**Agradecimentos.** Se o artigo ou a anotação surgirem de um projeto de pesquisa financiado por uma universidade ou organização, ou, se o autor considerar que deve mencionar aqueles que, de alguma forma, contribuíram na pesquisa ou na escrita do texto, pode incluir ao final do trabalho (depois da lista de referências) uma seção de agradecimentos. Espera-se que estes não ultrapassem 100 palavras.

**Estilo de citação e referências.** A Revista segue as normas da *Modern Language Association* (MLA) para citar no texto e para construir a lista de referências que deve aparecer em cada trabalho.

## Como citar no texto?

O estilo MLA usa a chamada citação “parentética” para fazer uma referência a um autor ou texto dentro do corpo do texto.

Por exemplo, se for um texto citado literalmente, a fonte deve ser incluída entre parênteses, com o sobrenome do autor e o número de página, sem sinais ortográficos, separados por um espaço.

“No ganaba nada con preguntarse qué hacía allí a esa hora y con esa gente, los queridos amigos tan desconocidos ayer y mañana, la gente que no era más que una nimia incidencia en el lugar y en el momento” (Cortázar 206).

Se o autor do texto for mencionado e não ambiguidades, pode-se incluir só o número de página depois da citação:

Algunas veces, Cortázar utiliza el discurso indirecto libre: “No ganaba nada con preguntarse qué hacía allí a esa hora y con esa gente, los queridos amigos tan desconocidos ayer y mañana, la gente que no era más que una nimia incidencia en el lugar y en el momento” (206).

No caso de vários trabalhos de um mesmo autor serem citados dentro de um parágrafo, pode-se incluir entre parênteses um fragmento do título da obra, com a página que corresponda, para diferenciar cada referência. Se se tratar de um livro, deve-se pôr em itálico e, se for um artigo ou capítulo, entre aspas:

Aquí vemos que Salinger, tanto en su narrador en primera persona (*El guardián* 5), como en tercera (“El tío Wiggily” 22)...

Se estiverem sendo citadas várias obras de um autor ou houver várias entradas do mesmo autor na lista de referências e não for mencionado seu nome no texto, também pode-se incluir o sobrenome entre parênteses para evitar confusões, além de estar separado por uma vírgula:

(Salinger, “El tío Wiggily” 22)

Quando, na lista de referências, houver dois ou mais autores diferentes, mas com um mesmo sobrenome, pode-se incluir a inicial do nome cada vez que for citado no corpo do texto para diferenciar a fonte (ou inclusive o nome completo, se chegassem a coincidir as iniciais):

(C. Hernández 24) e (P. Hernández 35)

(Jorge Gómez 13) e (José Gómez 65)

Para citar obras dramáticas, pode-se incluir o ato, a cena e os versos numerados entre parênteses, separado cada item por ponto, depois do fragmento que estiver citando. No caso de citar diferentes seções de uma obra, deve-se incluir primeiro, entre parênteses, a página ou o intervalo de páginas; em seguida, indica-se o volume, número, capítulo ou seção, separado por ponto-e-vírgula e espaço: (89; cap. 2).

## **Como construir as referências?**

Devemos ressaltar que no MLA é importante indicar o formato da entrada bibliográfica (impresso, digital, web, podcast etc.). Os autores devem seguir detalhadamente as convenções e os sinais ortográficos que são indicados e

onde se indicam (uso de aspas, itálico, dois-pontos, ponto, parênteses etc.) conforme for o tipo de entrada.

A seguir, oferecemos alguns exemplos dos casos mais comuns nas referências:

#### **Livro**

Arango, José Manuel. *Poesía completa*. Medellín, Editora Universidad de Antioquia, 2003.

#### **Capítulo de livro**

Scholem, Gershom. “Cábala y mito”. *La cábala y su simbolismo*. México, Siglo XXI, 2005, pp. 95-129.

#### **Artigo de revista**

Castro Ramírez, Bibiana. “José Lezama Lima y su propuesta de crítica literaria para América Latina”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 9, 2007, pp. 79-122.

#### **Artigo eletrônico**

Ramey, James. “Bajtín y el giro espacial: intertextualidad, vanguardismo, parasitismo”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 15, n. 2, 2013, pp. 69-95. Web. 3 de março de 2014.

Os autores devem levar em conta que a lista de referências dos trabalhos e as citações feitas no corpo do texto devem corresponder perfeitamente. Não se deve incluir na lista uma referência que não tenha sido usada no corpo do texto nem omitir na lista alguma fonte que tenha sido incluída no texto.

A organização de cada entrada bibliográfica será feita pelo sobrenome do autor, em ordem alfabética.

## Considerações éticas'

### *Autores*

Antes de participar da Revista, espera-se que os autores considerem as seguintes observações:

**Pautas e cuidado dos textos.** A Revista tem normas para apresentação de trabalhos e espera que os autores as leiam, entendam e sigam. Além disso, a Revista não recebe rascunhos de trabalhos, mas sim versões revisadas cuidadosamente por seus autores. A entrega de textos coerentes, escritos com dedicação, é um fator que é valorizado positivamente em sua leitura.

**Exclusividade.** Os trabalhos que são apresentados à Revista não devem ter sido enviados simultaneamente a outras publicações. Isso pode comprometer a originalidade dos trabalhos e os direitos sobre sua publicação. Se o autor, em algum momento do processo, considerar que deve submeter seu trabalho a outra revista, deve primeiro consultar o editor para formalizar sua retirada.

**Plágio.** O uso de textos de outros autores por incorporação de seções completas no trabalho, reprodução de fragmentos ou paráfrase, sem que se realize uma adequada citação ou se conte com as licenças necessárias, não é aceitável.

**Uso de versões já publicadas ou “autoplágio”.** A submissão de textos que já foram publicados em seu idioma original ou em outros idiomas, em conteúdo parcial ou completo, não é aceitável. Espera-se que a contribuição de um trabalho para a disciplina dos estudos literários não seja a mesma, ou muito parecida, à de outras publicações do autor.

**Coautoria.** A publicação de trabalhos em coautoria não é uma prática usual nos estudos literários. Contudo, quando isso ocorrer, deve-se evitar que apareçam autores que não tenham tido uma participação real na escrita do texto. Um autor é aquele que realizou uma contribuição substancial no texto, no desenho e desenvolvimento da pesquisa, ou da discussão que o motiva e que participou diretamente na escrita dos rascunhos e revisões que levaram à versão final.

**Diligência.** Os autores devem cumprir com as tarefas que se derivam do processo de arbitragem e publicação: correções sugeridas pelos pares



acadêmicos, entrega de versões ajustadas, resposta a observações da edição (revisão de texto, diagramação e revisão de provas), aprovação de prints finais.

**Contribuição dos trabalhos.** O propósito de publicar um trabalho surge, quase sempre, da intenção de ter um diálogo com os leitores. No caso dos trabalhos acadêmicos, esses leitores estão, em sua maioria, na comunidade da área: professores, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação. A efetividade desse diálogo depende da coerência, da solidez dos argumentos e da contribuição proposta a respeito de um horizonte de pontos de vista e de textos. Convidamos os autores a fazerem de seus trabalhos uma contribuição aos estudos literários, a terem posições críticas, a gerarem diálogos estimulantes, a proporem ou retomarem debates de interesse para os leitores contemporâneos.

### *Avaliadores*

**Idoneidade.** Os avaliadores só devem aceitar a leitura de trabalhos sobre temas que conheçam amplamente. Se, após receber um trabalho que aceitou ler, o avaliador constata que, por alguma circunstância, não é de seu interesse ou área de conhecimento, deve informar o editor para que este designe o trabalho a outro avaliador.

**Independência.** A arbitragem da Revista é realizada sob o sistema “duplo-cego” a fim de garantir, na medida do possível, a independência e rigorosidade dos conceitos. Se, em algum ponto da leitura do trabalho, o avaliador constatar que há algum impedimento ético ou conflito de interesses que possam afetar seu conceito, deve informar o editor, sem hesitar.

**Enfoque dos conceitos.** Espera-se que os avaliadores abordem os trabalhos a partir de uma perspectiva acadêmica, rigorosa e coerente. Os conceitos muito superficiais, pobres em argumentos para aprovar ou recusar um trabalho, não são aceitáveis. Os resultados da arbitragem devem ser úteis para o autor e editor. O autor deve poder repropor, corrigir ou validar seu trabalho, graças aos comentários que receber. O editor deve poder tomar uma decisão argumentada sobre a publicação ou recusa de um trabalho, com base nas recomendações dos avaliadores.

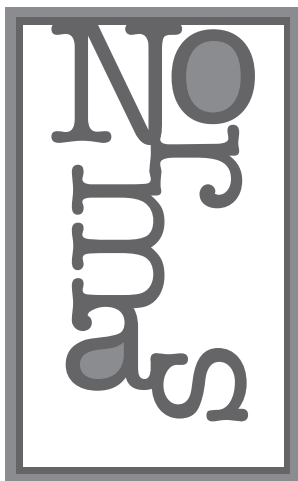
**Diligência.** Os avaliadores devem estabelecer um prazo razoável com a Revista, de acordo com suas circunstâncias e disponibilidade de tempo. Se,

no desenvolvimento da avaliação, o cumprimento do prazo de entrega se tornar inviável, o avaliador deve informar o editor para este reorganizar o cronograma estabelecido. A resposta oportuna aos autores depende também da colaboração dos avaliadores.

**Seguimento.** Os avaliadores devem procurar apoiar o editor para a verificação de versões corrigidas dos trabalhos. A contribuição do avaliador nesse processo permitirá que a versão que chegar aos leitores da Revista seja a melhor possível.

**Suplantação.** O editor e sua equipe chamam um avaliador a participar na leitura de um trabalho após analisar sua formação acadêmica, trajetória e experiência em pesquisa e publicações. Não é aceitável que um avaliador, depois de assumir a leitura de um trabalho, transfira a responsabilidade da avaliação a um terceiro (copesquisador, estudante de pós-graduação etc.).

**Uso de informação.** Os trabalhos que o avaliador receber, em sua maioria, são inéditos e originais. Qualquer uso ou apropriação indevida das proposições ou seções de texto dos trabalhos que recebe será considerado como uma falta ética de suma gravidade.



# LITERATURA *teoría, historia, crítica*

INSTRUCCIONES AUX AUTEURS

ISSN 0123-5931 versión impresa

<http://www.literaturathc.unal.edu.co/>

[revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)



## **Portée de la publication et politique éditoriale**

La revue *LTHC* a formulé des politiques permettant d'orienter son projet éditorial et de définir le contexte où tous leurs collaborateurs interagissent.

**Service à la discipline.** Les objectifs de la revue sont valider et vulgariser les nouvelles connaissances dans le champ des études littéraires. L'approche de la revue est académique et cette publication mettra à disposition les conditions pour le débat argumentatif, les propositions critiques et la recherche.

**Structure éditoriale.** La revue est composée par deux instances: la direction éditoriale et la section de gestion éditoriale. La direction éditoriale est intégrée par le rédacteur en chef et trois comités d'appui (le comité consultatif interne, le comité éditorial et le comité scientifique). Tous les comités sont intégrés par des professeurs-chercheurs venus de différentes sous-disciplines des études littéraires. La section de gestion éditoriale est intégrée par un éditeur responsable de la direction éditoriale et des assistants d'édition. Les éditeurs académiques associés et les éditeurs invités à diriger les numéros thématiques font aussi partie de l'équipe de gestion.

**Gestion et édition.** La revue veillera à l'efficacité et à la clarté de la gestion éditoriale et de tous les autres processus, y compris l'édition des numéros. L'équipe éditoriale maintiendra une communication directe et fluide avec tous ses collaborateurs afin de faciliter la réception, l'évaluation et la décision sur la publication des travaux soumis.

**Processus d'arbitrage.** Tous les travaux présentés seront soumis à un processus d'arbitrage. Les articles sont évalués au travers d'un système de double relecture anonyme, faite par d'autres académiques experts. Usuellement, avant la décision sur la publication, chaque article est lu par deux ou trois académiques qui l'évaluent. Les notes de réflexion et les traductions sont évaluées par une personne externe au comité ou par un intégrant de la direction éditoriale. Les évaluations des comptes rendus et des entretiens seront faites aussi par une seule personne, qui peut être un intégrant du comité éditoriale. Les travaux publiés dans les numéros thématiques n'auront aucune prérogative dans le processus d'évaluation; ces textes seront traités avec les mêmes critères que les textes des numéros miscellanées. De même, les contributions présentées par un éditeur ou un collaborateur intégrant de l'équipe de direction ou de la section de gestion éditoriale seront évaluées dans les mêmes conditions, selon les protocoles adoptés pour garantir une évaluation anonyme et indépendante.

**Conflit d'intérêts.** Cherchant à ne pas affecter la réalisation des processus éditoriaux et académiques ainsi que ses résultats, la revue veillera à une participation indépendante de la part de tous ses collaborateurs. Les auteurs et les académiques chargés de l'évaluation ont l'obligation de révéler les potentiels conflits d'intérêts qu'ils ont et qui peuvent compromettre le processus d'arbitrage ou affecter la qualité des contenus.

**Confidentialité.** Seule l'équipe éditoriale de la revue connaîtra tous les détails du processus d'évaluation des travaux et l'identité des personnes y impliquées. L'identité des académiques qui évaluent sera tenue sous stricte réserve, selon les indications du système de double relecture anonyme.

**Financement et frais de publication.** La revue *LTHC* est une publication à but non lucratif et est financée par la Faculté de Sciences Humaines de l'Université de Nationale de Colombie. Tous le processus de publication est gratuit pour les auteurs.

**Accès aux contenus.** Les articles sont publiés en accès ouvert, en version numérique, sous licence *Creative Commons* d' "attribution, non commerciale, sans dériver" (BY-NC-ND) et au travers d'une plateforme d'*Open Journal System* [www.literaturathc.unal.edu.co](http://www.literaturathc.unal.edu.co). Les auteurs peuvent auto-archiver, dans la version de l'éditeur, les travaux publiés dans la revue. Néanmoins, nous suggérons de fournir le DOI (identifiant d'objet digital) du travail publié sur notre site web, depuis les sites internet personnels de l'auteur ou depuis

des dépôts institutionnels et académiques. La revue peut considérer une publication “bleu”, d’après la classification Sherpa Romeo.

La revue met à disposition des lecteurs une version imprimée, achetable sous la modalité d’abonnement (revliter\_fchbog@unal.edu.co).

**Rétractations, corrections et retrait de textes publiés.** Si après la publication d’un texte, on découvre que celui-ci a des erreurs de taille compromettant la qualité des contenus, si l’on évide du plagiat ou si la contribution a été publiée préalablement sans que l’éditeur ait été notifié, le comité éditorial émettra une rétractation et fera une note dans les métadonnées et dans toutes les pages de l’article. En plus, si après la publication on détecte une erreur involontaire compromettant l’intégralité et la qualité des contenus, le comité éditorial pourra émettre une correction que sera publiée dans la revue et qu’apparaîtra dans la version numérique.

Finalement, si un texte présente un problème éthique sérieux, portant des effets légaux, pourra être retiré de la revue après son publication, en version numérique. Et l’on maintiendra uniquement les métadonnées avec une note expliquant la raison du retrait.

Éthique. La revue a formulé un code éthique, pour les auteurs et les académiques qui évaluent, que l’on peut consulter à la fin de ce document et qui suit les recommandations du *Committee on Publication Ethics* (COPE) pour ce qui est des bonnes pratiques de publication et de la solution des possibles conflits.

## Forme et préparation de manuscrits

Nous offrons, ci-dessous, une description de la typologie de textes que nous publions dans la revue *LTHC*:

**Articles.** Les articles (entre 8 000 et 12 000 mots maximum, la liste de références y comprise) ont un caractère expositif, argumentatif ou de réflexion qui font un apport inédit ou qui proposent un regard personnel et critique du sujet. Ces textes peuvent être aussi des résultats de recherche ou des révisions exhaustives de bibliographie pertinente. Les textes font des contributions importantes aux débats disciplinaires.

**Notes de réflexion.** Dans les notes de réflexion (5 000 mots maximum, la liste de références y comprise) l’auteur propose un point de vue ou une

analyse d'une conjoncture, d'une œuvre ou d'un sujet académique à l'intérêt de la communauté des études littéraires.

**Compte-rendu d'œuvres.** Ces sont des textes (entre 2 000 et 3 000 mots maximum, la liste de références y comprise) où l'auteur fait un rapprochement critique d'un ou de plusieurs textes publiés à l'intérêt de la communauté des études littéraires. Le comité éditorial privilégiera la publication de comptes rendus abondant des œuvres parues dans les deux années préalables au moment de la soumission des propositions.

**Traductions.** Les traductions ont un caractère de vulgarisation. Le comité éditorial privilégiera la publication de textes à caractère critique et théorique, d'une importance remarquable pour le champ des études littéraires, qui n'ont pas été largement diffusés auprès des lecteurs hispanophones.

**Entretiens.** Les entretiens sont le résultat du dialogue avec un écrivain, un critique, un chercheur ou un académique renommé autour de son œuvre, son parcours ou des sujets d'actualité ou controversés dans le champ des études littéraires.

**Originalité.** Les travaux présentés par les auteurs doivent être des créations originales, propres, respectant les droits d'auteur et celles-ci n'ont pas dû être publiées dans d'autres revues ni dans d'autres langues (sauf les traductions).

Si des versions préalables des travaux ont été diffusées comme littérature grise, documents de travail (*preprints*), dans des dépôts institutionnels ou des sites web personnels ou institutionnels, ces versions ne constitueraient pas, en principe, d'inconvénients pour la publication dans la revue *LTHC*. Néanmoins, nous demandons aux auteurs de nous informer sur les conditions (date et lieu) de la prépublication ou de la diffusion préliminaire.

**Langues.** La revue publie des articles et des notes de réflexion écrits en espagnol, français, portugais et anglais.

**Format.** Les travaux doivent être envoyés dans un document du type Word, sans aucune restriction (complètement éditable). Les tableaux et les figures accompagnant le texte, le cas échéant, doivent être rendus dans un format éditable; ces éléments ne doivent pas être en format d'image (PNG, JPG, TIF, GIF, etc.). Les images et les photographies doivent avoir une résolution minimale de 600 dpi et un format JPG.

**Envoi de contributions.** Les auteurs doivent envoyer leurs contributions au courriel électronique de la revue ([revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)) ou au

travers de la plateforme *Open Journal System* ([www.literaturathc.unal.edu.co](http://www.literaturathc.unal.edu.co)). Le comité éditorial n'acceptera ni évaluera aucun travail envoyé en version imprimée.

**Information pour les auteurs.** Au moment d'envoyer une contribution, chacun des auteurs doit joindre une version résumée ou complète de son curriculum vitae. En plus, dans la première page de son travail, l'auteur doit faire une description concise de son profil académique. Cette description doit avoir l'information suivante: nom bibliographique complet, degré académique atteint le plus haut et champ d'études, poste, dépendance, université ou organisation à laquelle l'auteur appartient, ville, pays et courriel électronique institutionnel.

### *Exemple*

Mme. Patricia Simonson, docteur en narrative nord-américaine du XIX<sup>e</sup> siècle, maître de conférences au Département de Littérature de l'Université Nationale de Colombie, Bogotá, Colombie. Courriel électronique: [psimonson@unal.edu.co](mailto:psimonson@unal.edu.co)

**Titre des travaux.** Le titre du travail doit être concis et on espère qu'il y a une correspondance avec le sujet abordé.

**Résumés et mots-clés.** Les articles doivent inclure un résumé analytique (150 mots maximum). On attend que les résumés répondent, dans son structure, aux questions suivantes: 1). Quel est l'intention de l'article?; 2). Comment sont développés logiquement les sujets ou les contenus dans l'article?; 3). Quel est le point de vue de l'auteur ou de la contribution sur le sujet abordé?; 4). Quels sont les conclusions, les répercussions ou les aspects à mettre en relief et les aspects d'intérêt pour le lecteur?

Les notes de réflexion auront un résumé (100 mots maximum) dans la langue d'écriture. Dans ce résumé, l'auteur doit spécifier l'intention de la note et les sujets à traiter.

Les mots-clés qui accompagnent les résumés doivent osciller entre trois (minimum) et six (maximum) et, de la même façon que le titre, doivent correspondre aux contenus développés dans le texte.

**Corps du texte.** L'organisation des contenus dépend de l'intention du texte et du style de l'auteur, visant un rapprochement du lecteur. Le comité éditorial ne suggère pas un schéma déterminé pour la composition d'un

article de recherche, de réflexion ou de révision bibliographique dans le champ des études littéraires. Néanmoins, nous demandons aux auteurs de veiller toujours à la clarté dans leurs propositions. Il est important que le lecteur reçoive avec netteté le message du travail, qu'il sache quelle est la contribution du texte et que la qualité de l'écriture ou de l'organisation des contenus ne soient pas un obstacle pour cet objectif.

**Tableaux et figures.** Les tableaux et figures inclus dans les travaux doivent être référencés dans le corps du texte et ces éléments doivent apparaître près de la section où l'auteur y fait mention. Les tableaux et les figures doivent être numérotés avec le système arabe, selon l'ordre, et doivent mentionner le titre et la source. Dans le cas des tableaux, le numéro et le titre va au-dessus et la source au-dessous; pour ce qui est des figures, le numéro, le titre et la source sont indiqués au-dessous de celle-ci.

**Notes de bas de page.** L'usage des notes de bas de page peut être justifié par deux raisons: 1). Montrer une référence, un auteur ou un autre texte qui permet d'élargir la compréhension du sujet; 2). Faire un éclaircissement ou donner plus d'information utile au lecteur.

**Remerciements.** Si l'article ou la note de réflexion est le produit d'un projet de recherche financé par une université ou par une organisation, ou si l'auteur considère qu'il doit faire mention aux personnes qui ont contribué au projet de recherche ou à l'écriture du texte, l'auteur peut inclure à la fin de son travail (après la liste de références) un paragraphe de remerciements. L'extension de cette partie sera de 100 mots maximum.

**Style de citation et de références.** La revue *LTHC* suit les normes de la Modern Language Association (MLA) pour faire les citations dans le texte et pour construire la liste de références que doit apparaître dans tous les articles.

## Comment faire des citations dans le texte?

Le style de citation MLA utilise la dite citation entre parenthèses pour faire référence à un auteur ou à une publication dans le corps du texte.

Par exemple, si l'on cite littéralement une partie du texte, la source doit être incluse entre parenthèses, avec le nom de famille de l'auteur et le numéro de la page, sans aucun signe de ponctuation, séparés par un espace:



“No ganaba nada con preguntarse qué hacía allí a esa hora y con esa gente, los queridos amigos tan desconocidos ayer y mañana, la gente que no era más que una nimia incidencia en el lugar y en el momento” (Cortázar 206).

Si l’auteur du texte fait mention et il n’y a aucune confusion, il peut inclure seul le numéro de la page après la citation:

Algunas veces, Cortázar utiliza el discurso indirecto libre: “No ganaba nada con preguntarse qué hacía allí a esa hora y con esa gente, los queridos amigos tan desconocidos ayer y mañana, la gente que no era más que una nimia incidencia en el lugar y en el momento” (206).

Dans le cas où l’auteur citerait plusieurs travaux d’un même auteur dans le même paragraphe, il peut inclure entre parenthèses un fragment du titre de l’œuvre, avec la page qui correspond, pour différencier chaque référence. S’il s’agit d’un livre, l’auteur doit mettre le titre en italiques et s’il s’agit d’un chapitre ou d’un article le titre ira entre guillemets:

Aquí vemos que Salinger, tanto en su narrador en primera persona (*El guardián* 5), como en tercera (“El tío Wiggily” 22)...

Si l’auteur du texte fait mention à plusieurs œuvres d’un même écrivain et il y a plusieurs livres de cet écrivain dans la liste de références, et il n’y aucune mention au nom de l’écrivain dans le texte référencié, l’auteur de l’article peut inclure le nom de famille entre parenthèses pour éviter des confusions avec une virgule:

(Salinger, “El tío Wiggily” 22)

Quand il y a deux ou plus d’auteurs avec le même nom de famille dans la liste de références, l’auteur de l’article peut inclure l’initiale du prénom à chaque fois que chaque auteur soit mentionné dans le texte, pour différencier la source (même, il est possible de citer le prénom complet si les initiales sont les mêmes).

(C. Hernández 24) et (P. Hernández 35)

(Jorge Gómez 13) et (José Gómez 65)

Pour citer des pièces de théâtre, l'auteur de l'article peut inclure l'acte, la scène et les vers (numérotés entre parenthèses), en séparant chaque citation avec un point après le fragment cité. Si l'auteur de l'article cite plusieurs sections d'une pièce, il doit inclure d'abord, entre parenthèses, la page et le rang de pages; puis, il faut indiquer le volume, le numéro, le chapitre, la section ou le paragraphe, séparé par un point-virgule et un espace: (89; chap. 2).

### **Comment construire la liste de références?**

Le respect du style MLA implique que les auteurs suivent minutieusement les conventions et les signes orthographiques indiqués ainsi que sa position (emploi de guillemets, italiques, deux points, point, parenthèses, etc.).

Nous offrons, ci-dessous, quelques exemples des cas les plus communs dans la liste des références:

#### *Livre*

Arango, José Manuel. *Poesía completa*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2003.

#### *Chapitres de livre*

Scholem, Gershom. "Cábala y mito". *La cábala y su simbolismo*. Ciudad de México, Siglo XXI, 2005, pp. 95-129.

#### *Article d'une revue*

Castro Ramírez, Bibiana. "José Lezama Lima y su propuesta de crítica literaria para América Latina". *Literatura: teoría, historia, crítica*, non. 9, 2007, pp. 79-122.

#### *Article numérique*

Ramey, James. "Bajtín y el giro espacial: intertextualidad, vanguardismo, parasitismo". *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 15, non. 2, 2013, pp. 69-95. Web. 3 mars 2014.

Les auteurs doivent prendre en compte que les œuvres citées dans les corps du texte doivent correspondre parfaitement avec les œuvres mentionnées dans la liste de références. On ne doit pas inclure dans la liste de références une œuvre dont l'auteur n'ait pas fait mention dans l'article; de même, toutes les œuvres citées dans le texte doivent apparaître dans la liste de références.

Le premier élément des références sera le nom de l'auteur du texte cité. Dans la liste, les références seront organisées en ordre alphabétique.

## Quelques remarques éthiques

### *Auteurs*

Avant de soumettre une proposition, les auteurs doivent prendre en compte les remarques suivantes:

**Normes de présentation et soin des textes.** La revue *LTHC* a des normes formelles de présentation des travaux et le comité éditorial espère que les auteurs les lisent, les comprennent et les appliquent dans leur textes. De même, la revue ne reçoit pas de brouillons, seulement des versions finales des textes. Seules les versions finales et soigneusement révisées seront acceptées. La cohérence et le soin de l'écriture sont des facteurs jugés positivement.

**Exclusivité au moment de la postulation.** Les travaux soumis à la revue ne peuvent pas suivre deux processus d'évaluation simultanément dans deux revues différentes. L'exclusivité de la postulation peut compromettre l'originalité des travaux et les droits de publication. Si l'auteur, dans un moment du processus, veut présenter son texte à une autre revue, il doit consulter avec l'éditeur avant tout.

**Plagiat.** L'incorporation de fragments, la reproduction, la paraphrase ou d'autres stratégies de citation doivent respecter tous les protocoles de citation indiqués par les normes *MLA*. Le non-respect de ces normes n'est pas accepté par le comité de la revue *LTHC*.

**Autoplégat.** Le comité de la revue *LTHC* n'acceptera pas la postulation de travaux ayant été déjà publiés dans d'autres revues ou dans d'autres langues, de manière partielle ou en entier. La revue *LTHC* espère que les contributions soumises ne sont pas les mêmes, ou très similaires, que les travaux publiés préalablement.

**Cotitularité d'une œuvre.** La publication de travaux avec deux ou plus d'auteurs n'est pas une pratique usuelle dans les études littéraires. Mais, si c'est le cas, il faut éviter les mentions aux auteurs qui n'ont pas eu une participation réelle dans l'écriture du texte. L'auteur est défini comme la personne qui a fait une contribution essentielle au texte, qui a contribué à la planification, au développement de la recherche ou à la discussion qui motive la contribution, et qui a participé directement à l'écriture de brouillons, à la correction et à la révision qui ont donné lieu à la version finale.

**Promptitude.** Les auteurs doivent accomplir les tâches dérivées des processus d'arbitrage et de publication: corrections suggérées par les lecteurs académiques, remise des versions révisées, réponses aux remarques d'édition (correction de style, mise en page, correction d'épreuves), approbation des versions finales. Les auteurs doivent accomplir ces tâches dans les délais établis par la revue.

**Apport scientifique des travaux.** L'intention de publier un travail naît, comme d'habitude, de la volonté de proposer un dialogue avec les lecteurs. Pour les travaux académiques les lecteurs sont, dans la plupart des cas, dans la communauté qui étudie le champ: professeurs, chercheurs, étudiants. L'efficacité de ce dialogue dépend de la cohérence, de la solidité des arguments et de la contribution proposée dans un cadre de points de vue et de textes. Nous invitons les auteurs à faire avec leurs travaux des contributions au champ des études littéraires, à avoir des avis critiques, à donner lieu aux dialogues stimulants, à proposer ou à reprendre des débats à l'intérêt des lecteurs contemporains.

### *Académiques chargés de l'évaluation*

**Compétence.** Les académiques chargés de l'évaluation ne doivent accepter que des travaux abordant des sujets dont ils ont une large connaissance. Si, après la réception du travail, le chargé de l'évaluation constate que le travail ne lui concerne pas ou que celui-ci ne l'intéresse pas, il doit informer l'éditeur pour que ce dernier demande de faire l'évaluation à une autre personne.

**Indépendance.** L'arbitrage des textes soumis est fait sous un système de double relecture anonyme afin de garantir, dans la mesure du possible, l'indépendance et la rigueur des concepts et des évaluations. Si, dans un moment de la lecture, le chargé de l'évaluation trouve des empêchements

éthiques ou des conflits d'intérêt qui pourraient affecter son concept, il doit informer l'éditeur sans délai.

**Approche des concepts.** Le comité éditorial espère que les chargés de l'évaluation traitent les travaux depuis une perspective académique, rigoureuse et cohérente. Les concepts succincts, pauvres au niveau argumentatif au moment d'approuver ou de rejeter une proposition, ne seront pas tenus en compte. L'auteur devra être en capacité de redéfinir, corriger ou valider son travail grâce aux commentaires reçus. Pour sa part, l'éditeur devra être en capacité de prendre une décision argumentée concernant la publication ou le rejet d'un article à partir des recommandations des chargés de l'évaluation.

**Promptitude.** Les chargés de l'évaluation doivent accorder un délai raisonnable avec la revue, selon les circonstances et leur disponibilité de temps. Si, lors du processus d'évaluation, le chargé ne peut pas assurer l'envoi des tâches dans les dates accordées, il doit informer l'éditeur sans délai pour que ce dernier réorganise le calendrier initialement convenu. L'envoi ponctuel des informations aux auteurs, concernant le processus d'édition, dépend aussi de la promptitude des chargés de l'évaluation.

**Suivi du processus.** Les chargés de l'évaluation doivent chercher à appuyer l'éditeur dans la vérification des versions corrigées des travaux. L'apport des chargés de l'évaluation dans ce processus permettra que la version destinée aux lecteurs soit le plus épurée possible.

**Usurpation d'identité.** L'éditeur et l'équipe éditoriale de la revue *LTHC* lancent une invitation à un académique pour assurer la rigueur du processus de lecture. Cette invitation est envoyée après l'analyse de la formation et l'expérience en recherche et les publications signées par l'académique. Il n'est pas acceptable qu'un académique chargé de l'évaluation, ayant accepté cette tâche, cède cette responsabilité à une tierce personne (par exemple: un autre chercheur, un autre professeur, un étudiant, etc.).

**Utilisation de l'information.** Les travaux que le chargé de l'évaluation reçoit, dans la plupart des cas, sont inédits et originaux. Tout mauvais usage des idées, de l'information ou des paragraphes du texte sera considéré comme une faute éthique d'une extrême gravité.

**perífrasis** Revista de Literatura, Teoría y Crítica busca fortalecer su permanente diálogo con la comunidad académica nacional e internacional en aras de afianzar y diversificar los estudios literarios contemporáneos. El objetivo de la revista es publicar artículos inéditos de autores nacionales y extranjeros que den cuenta de sus trabajos de investigación sobre las diferentes manifestaciones literarias y los nuevos objetos de estudio que han surgido dentro del amplio y variado panorama de los estudios literarios y sus variantes transdisciplinarias.

**perífrasis** hace parte de los siguientes catálogos, bases bibliográficas y sistemas de indexación:

- Publindex - Sistema Nacional de Indexación de Publicaciones Especializadas de Ciencia, Tecnología e Innovación. Índice Bibliográfico Nacional. Colciencias. Colombia, desde 2012. Categoría B, desde 2013.
- Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. México, desde 2012.
- MLA International Bibliography - Modern Language Association International Bibliography. Estados Unidos, desde 2012.
- Dialnet - Servicio de alertas sobre publicación de contenidos científicos. España, desde 2012.
- Clase - Citas Latinoamericanas de Ciencias Sociales y Humanidades. UNAM, México, desde 2012.
- EBSCO Publishing. Estados Unidos, desde 2013.
- DOAJ - Directory of Open Access Journals. Lund University Libraries, Suecia, desde 2013.
- LatAm-Studies - Estudios Latinoamericanos. International Information Services, Estados Unidos, desde 2013.
- Informe Académico. Thompson Gale, Estados Unidos, desde 2013.
- ProQuest, Estados Unidos, desde 2013.
- SciELO, Colombia, desde 2014.

---

*Editora general:* Francia Helena Goenaga

*Asistente editorial:* Margarita Pérez

*Comité Editorial*    *Comité Científico*

MARÍA DEL ROSARIO AGUILAR	CARMEN ELISA ACOSTA
CAROLINA ALZATE	ROLENA ADORNO
ADOLFO CAICEDO	BEATRIZ AGUIRRE
MARIO BARRERO FAJARDO	RAÚL ANTELO
HÉCTOR HOYOS	JAIME BORJA
PABLO MONTOYA	ROMÁN DE LA CAMPA
ANA CECILIA OJEDA	STÉPHANE DOUAILLER
JERÓNIMO PIZARRO	CRISTO FIGUEROA
HUGO RAMÍREZ	BEATRIZ GONZÁLEZ-STEPHAN
LILIANA RAMÍREZ	ROBERTO HOZVEN
LUIS FERNANDO RESTREPO	CARLOS JÁUREGUI
DAVID SOLODKOW	JOSÉ ANTONIO MAZZOTTI
PATRICIA TRUJILLO	CLAUDIA MONTILLA
JUAN MARCELO VITULLI	ALFONSO MÚNERA CAVADÍA
	SONG NO
	BETTY OSORIO
	CARMEN RUIZ BARRIONUEVO

# Revista Chilena de Literatura



Una publicación de la  
Facultad de Filosofía y Humanidades de la  
Universidad de Chile

Fundada en 1970, Revista Chilena de Literatura es una publicación semestral dedicada al amplio campo de la investigación literaria, al estudio de obras literarias y afines, tanto de Chile como del extranjero, de todas las épocas.

Incluida en ISI, ERIH, JSTOR,  
SCIELO, MLA, entre otros.

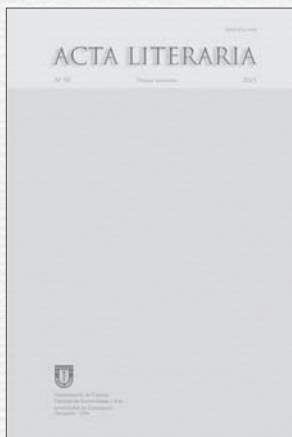
Contiene secciones de estudios, notas,  
documentos y reseñas.

[www.revistaliteratura.uchile.cl](http://www.revistaliteratura.uchile.cl)

Para su suscripción y envío de contribuciones:  
[rchilite@gmail.com](mailto:rchilite@gmail.com)

# ACTA LITERARIA

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTE  
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
CHILE



ISSN 0716-0909

Publicación semestral

Directora: Dra. María Teresa Aedo Fuentes

Investigación teórica literaria en el ámbito chileno  
e iberoamericano.

Recibe artículos, notas y reseñas, surgidos de investigaciones  
y estudios provenientes del ámbito nacional e internacional.

Publicación indexada en:

| ISI Thomson Reuters, Arts and Humanities Citation Index® | Scientific Electronic Library  
Online (SciELO) | LATINDEX | Red ALyC, Red de Revistas Científicas de América Latina y  
el Caribe, España y Portugal, Ciencias Sociales y Humanidades | MLA (Modern Language  
Association of America), USA | Ulrich's International Periodicals Directory, USA

---

#### ENVÍOS

Casilla 160-C, Correo 3 - Concepción-Chile  
Fono (56-41)2204752 - Fax (56-41)2256196  
E-mail: sroa@udec.cl

#### SUSCRIPCIÓN

Anual nacional: \$ 15.000 (2 vols.), incl. envío  
Anual internac.: US\$ 40 (2 vols.), incl. envío



# anclajes

Revista del Instituto  
de Investigaciones  
Literarias y Discursivas

Anclajes publica trabajos de investigación originales e inéditos y comentarios bibliográficos sobre literatura, cultura y discurso.

Aparece en línea dos veces al año y se imprime un único volumen anual.

Es una publicación del Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas (ILyD) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

**Directora:** Graciela Salto

**Codirector:** José Maristany

## **Redacción y administración:**

Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas, Facultad de Ciencias Humanas,  
Universidad Nacional de La Pampa, Coronel Gil 353, 3er. Piso, (D6300DUG)

Santa Rosa, La Pampa, Argentina, TE +54(9)2954 451630,

<http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/anclajes/>



**ILyD**

Instituto de Investigaciones  
Literarias y Discursivas



# ALPHA

REVISTA DE ARTES, LETRAS Y FILOSOFÍA  
PUBLICACIÓN SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y ARTE DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

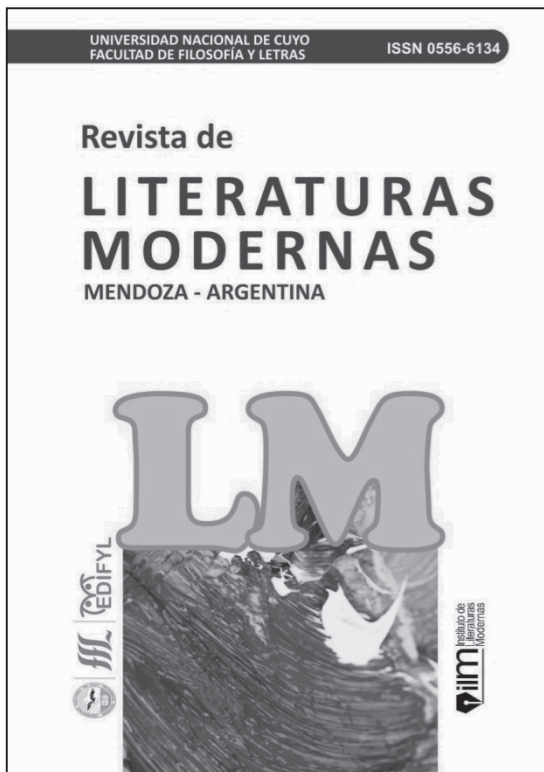
**ALPHA es una publicación semestral del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad de Los Lagos, que incluye artículos, notas, documentos y reseñas sobre literatura, lingüística, filosofía, artes, estudios culturales y teoría crítica.**

---

Indizada en: Arts and Humanities Citation Index (Thomson Scientific), en The MLA International Bibliography, SciELO-Chile (Conicyt), LATINDEX, EBSCO, PROQUEST, EDITORIAL OCEANO, Servicios de Información Internacional (IIS), CLASE, DIALNET y en The Directory of Periodicals (USA).

---

**Suscripciones y envío de manuscritos**  
**[revistaalpha@ulagos.cl](mailto:revistaalpha@ulagos.cl)**



La *Revista de Literaturas Modernas (ReLiMo)*, ISSN 0556-6134, es una publicación del Instituto de Literaturas Modernas (ILM), de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina).

Está dedicada a la difusión de investigaciones literarias, que atiendan tanto a los problemas teórico-críticos y metodológicos inherentes a la especificidad de su objeto de estudio, como a las interrelaciones con otras disciplinas. Fundada en 1956 como publicación anual, desde 2013 aparece semestralmente.

También puede accederse a ella a través de la Biblioteca Digital de la Universidad Nacional de Cuyo ([www.bdigital.uncu.edu.ar](http://www.bdigital.uncu.edu.ar)).

Está indizada en el catálogo de Latindex.

Recibe colaboraciones espontáneas e inéditas, en su versión definitiva, siempre y cuando respeten las exigencias de un artículo académico-científico y no hayan sido presentadas simultáneamente ante otra publicación. Todas son sometidas a un proceso de arbitraje, anónimo tanto para el autor como para el evaluador.

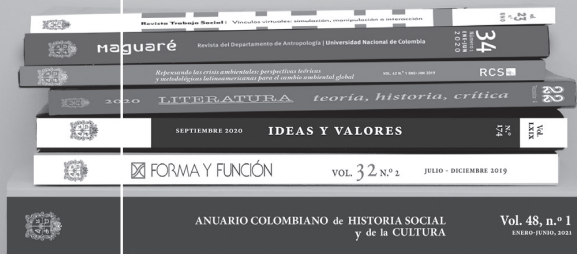
Las pautas para la presentación de trabajos y más información pueden leerse en [revistadeliteraturasmodernas.blogspot.com.ar](http://revistadeliteraturasmodernas.blogspot.com.ar)

Para comunicarse con el Comité Editorial, escribir a [revistadeliteraturasmodernas@yahoo.com.ar](mailto:revistadeliteraturasmodernas@yahoo.com.ar)





# NUESTRAS REVISTAS



**Facultad de Ciencias Humanas**  
Portal de revistas Universidad Nacional de Colombia  
[www.revistas.unal.edu.co](http://www.revistas.unal.edu.co)

## **PROFILE Issues in Teachers' Professional Development**

Vol. 23, N.º 1 • January-June 2021  
Departamento de Lenguas Extranjeras  
[www.profile.unal.edu.co](http://www.profile.unal.edu.co)  
[rprofile\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:rprofile_fchbog@unal.edu.co)

## **Revista Colombiana de Psicología**

Vol. 30, N.º 1 • enero-junio 2021  
Departamento de Psicología  
[www.revistacolombiana.com](http://www.revistacolombiana.com)  
[psicologia.unal.edu.co](http://psicologia.unal.edu.co)  
[revpsico\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revpsico_fchbog@unal.edu.co)

## **Forma y Función**

Vol. 34, N.º 1 • enero-junio 2021  
Departamento de Lingüística  
[www.formayfuncion.unal.edu.co](http://www.formayfuncion.unal.edu.co)  
[fyf\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:fyf_fchbog@unal.edu.co)

## **Cuadernos de Geografía:**

### **Revista Colombiana de Geografía**

Vol. 30, N.º 1 • enero-junio 2021  
Departamento de Geografía  
[www.cuadernosdegeografia.unal.edu.co](http://www.cuadernosdegeografia.unal.edu.co)  
[rcgeogra\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:rcgeogra_fchbog@unal.edu.co)

## **Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura**

Vol. 48, N.º 1 • enero-junio 2021  
Departamento de Historia  
[www.anuariodehistoria.unal.edu.co](http://www.anuariodehistoria.unal.edu.co)  
[anuhisto\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:anuhisto_fchbog@unal.edu.co)

## **Literatura: Teoría, Historia, Crítica**

Vol. 23, N.º 1 • enero-junio 2021  
Departamento de Literatura  
[www.literaturathc.unal.edu.co](http://www.literaturathc.unal.edu.co)  
[revliter\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revliter_fchbog@unal.edu.co)

## **Ideas y Valores**

Vol. LXX, N.º 175 • enero 2021  
Departamento de Filosofía  
[www.ideasyvalores.unal.edu.co](http://www.ideasyvalores.unal.edu.co)  
[revideva\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revideva_fchbog@unal.edu.co)

## **Revista Maguaré**

Vol. 34, N.º 2 • enero-junio 2020  
Departamento de Antropología  
[www.revistamaguare.unal.edu.co](http://www.revistamaguare.unal.edu.co)  
[revmag\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revmag_fchbog@unal.edu.co)

## **Revista Colombiana de Sociología**

Vol. 44, N.º 1 • enero-junio 2021  
Departamento de Sociología  
[www.revistacolombianasociologia.unal.edu.co](http://www.revistacolombianasociologia.unal.edu.co)  
[revcolso\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revcolso_fchbog@unal.edu.co)

## **Trabajo Social**

Vol. 23, N.º 1 • enero-junio 2021  
Departamento de Trabajo Social  
[www.revtrabajosocial.unal.edu.co](http://www.revtrabajosocial.unal.edu.co)  
[revtrasc\\_bog@unal.edu.co](mailto:revtrasc_bog@unal.edu.co)

## **Desde el Jardín de Freud**

N.º 20 • enero-diciembre 2020  
Escuela de Estudios en Psicoanálisis y Cultura  
[www.jardinfreud.unal.edu.co](http://www.jardinfreud.unal.edu.co)  
[rpsifreud\\_bog@unal.edu.co](mailto:rpsifreud_bog@unal.edu.co)

## **Matices en Lenguas Extranjeras**

N.º 13 • enero-diciembre 2019  
Departamento de Lenguas Extranjeras  
[www.revistas.unal.edu.co/index.php/male](http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male)  
[revlenex\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revlenex_fchbog@unal.edu.co)

## **PUNTOS DE VENTA**

**UN la librería, Bogotá** Plazoleta de Las Nieves • Calle 20 n.º 7-15 • Tel. 3165000 ext. 29494 | **Campus Ciudad Universitaria** Edificio Orlando Fals Borda (205) • Edificio de Posgrados de Ciencias • Humanas Rogelio Salmons (225) • Auditorio León de Greiff, piso 1 • Tel.: 316 5000, ext. 20040  
[www.unalibreria.unal.edu.co](http://www.unalibreria.unal.edu.co) | [libreriaun\\_bog@unal.edu.co](mailto:libreriaun_bog@unal.edu.co)

Todas nuestras revistas académicas se pueden consultar *on-line* bajo la modalidad de acceso abierto.

## **CENTRO EDITORIAL**

Edificio de Posgrados de la Facultad de Ciencias Humanas (225), sótano • Tel.: 3165000 ext. 16139, 16141  
[editorial\\_fch@unal.edu.co](mailto:editorial_fch@unal.edu.co) | [www.humanas.unal.edu.co](http://www.humanas.unal.edu.co)

*Literatura: teoría, historia, crítica* vol. 23, n.º 2 / 2021



EL TEXTO FUE COMPUESTO

EN CARACTERES MINION.

SE IMPRIMIÓ EN BOGOTÁ

EN XPRESS ESTUDIO GRÁFICO Y DIGITAL SAS



