



Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Lenguaje y Comunicación

Profesora Patrocinante:

Giovanna Iubini Vidal
Instituto de Lingüística y
Literatura

Profesora Copatrocinante:

Mabel Guíñez Elorz
Instituto de Filosofía y
Estudios Educativos

REESCRIBIR CUENTOS CLÁSICOS EN GÉNERO

El caso de Cenicienta y Caperucita en “Dos amigas famosas” de Silvia Schujer

Trabajo para optar al grado
de Licenciada en Educación
y al Título de Profesora de
Lenguaje y Comunicación

Yarela Gómez Sánchez
Valdivia - Chile
2014

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN	1
CAPÍTULO 1: MARCO REFERENCIAL	4
1.1. Literatura infantil.....	4
1.1.1. De lector, literatura y fomento	9
1.1.2. Consideraciones en torno a la infancia: socialización y construcción de identidad	19
1.2. Literatura infantil: una mirada desde el género.....	25
1.2.1. Panorama: hacia una historia de las iniciativas feministas y/o no sexistas en la LIJ.	29
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	36
2.1. De la oralidad a la escritura: la narración oral popular	37
2.2. De la tradición oral a la tradición literaria: un filtro ideológico	42
2.3. Los clásicos: cuentos y autores	44
2.3.1. Tras la huella del discurso literario y narrativo del cuento clásico	49
2.3.2. La actualización del cuento clásico en la LIJ contemporánea	55
2.4. La crítica literaria feminista	60
2.5. Aproximaciones conceptuales: ideología y género.....	70
2.6. Partitura provisional contemporánea: escribir en género	80

2.6.1. Escribiendo en género: la voz femenina latinoamericana y la literatura infantil.....	85
2.7. Reescribir la partitura: inter y transtextualidades.....	94
2.7.1. Reescribir en LIJ: adaptación y público infantil	99
2.7.1.1. El humor en la LIJ: un asunto serio	107
2.7.2. Interrelaciones	116
CAPÍTULO 3: PERSONAJES PRESTADOS DE CUENTOS YA CONTADOS	126
3.1. “Dos amigas famosas”	127
3.1.1. Ideología: Identidad femenina y relaciones de poder	131
3.1.2. La narración: visiones para nuevas versiones.....	139
CONSIDERACIONES FINALES	152
ANEXOS.....	159
ANEXO 1: La Caperucita Roja, Charles Perrault (1697).....	159
ANEXO 2: La Caperucita Roja, Hermanos Grimm (1812).....	162
ANEXO 3: La Cenicienta, Charles Perrault (1697)	166
ANEXO 4: La Cenicienta, Hermanos Grimm (1812)	173
ANEXO 5: Dos amigas famosas, Silvia Schujer (1992)	180
REFERENCIAS	183

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por su incondicional apoyo; los quiero infinitamente.

A mis amigas, por sus energías, contención y amor.

A mi Kathy, con su inigualable entrega y apoyo en nuestro auto-exilio forzoso de casa.

A las profesoras Mabel y Giovanna quienes con infinita paciencia y cariño asesoraron la
realización de este trabajo.

A mi admirable y consecuente compañero, Héctor
por su amor y entrega.

A mi Ama, por su dulce mirada que ilumina el mundo.

A todas y todos, ¡infinitas gracias!

A mi madre,
una luchadora infatigable

A Amarú,
mi corazón y alma

PRESENTACIÓN

La historia de la humanidad, es una historia de interrelaciones, que evoluciona acorde y al compás de los tiempos y cambios sociales de las culturas. Los seres humanos han dado cuenta de este intercambio de conocimientos desde los albores de la humanidad.

La literatura oral, fue el vehículo por antonomasia con el cual se propagaba y conservaba la historia. Con el avance de la humanidad, se da paso de la oralidad a la escritura y con ella a la tradición; esta invención cambió la manera de entender y mirar las narraciones de tradición oral.

Estos procesos son significativos en la construcción y desarrollo de la literatura. Quizás por sus raíces ligadas a la oralidad, el cuento popular se ha convertido en el clásico por excelencia de la literatura infantil y juvenil¹. Este proceso implicó una selección, la cual, mediada por un filtro ideológico determinó la formalización, oficialidad y tradicionalización de ciertas versiones por sobre otras.

El cuento clásico en la LIJ, ha pervivido en el tiempo, se han universalizado versiones y visiones, por lo cual, se ha convertido en centro de la atención, respecto de los constructos sociales que transmiten los cuentos clásicos y la incidencia de estas representaciones en los y las infantes en la actualidad.

En este sentido, y a partir de los años 70, con la influencia de las teorías feministas, la LIJ se ha visto reformulada por los cambios sociales y los requerimientos del establecimiento de una sociedad más justa e igualitaria, donde no sólo se visibilice la inequidad de género, sino que además se desarrollen alternativas que derroquen los patrones sexistas de la literatura ofrecida a niñas y niños.

Cabe señalar, que la consideración de niños y niñas como sujetos de infancia, cobra vital importancia en este proceso, ya que la conformación de las subjetividades de las y los individuos, al igual que su identidad generizada se desarrolla por medio de la socialización y el entendimiento de los preceptos y mandatos culturales que son prescritos a las y los sujetos; se establecen patrones de conductas específicas que son consideradas deseables y apropiadas para cada sexo adoptando, de este modo, roles de género.

¹ En lo sucesivo, el concepto de literatura infantil y juvenil, se reconocerá con la abreviatura LIJ.

Este hecho ha suscitado, no sólo el análisis y la reflexión en torno a los cuentos clásicos, sino que ha implicado una actualización de éstos, por medio de la adaptación y la reescritura, generando nuevas y múltiples versiones que se adecuan, en mayor o menor medida, a los nuevos requerimientos sociales.

En consideración con lo planteado, es que este trabajo de investigación conducente al título profesional de Profesora de Lenguaje y Comunicación, tiene como objetivo analizar la formación y renovación en la construcción de género de los personajes femeninos de cuentos clásicos: Cenicienta y Caperucita Roja en la reescritura realizada por la argentina Silvia Schujer, en “Dos amigas famosas”, desde la perspectiva teórica feminista.

Para este objetivo, se desarrolló una investigación exhaustiva estructurada en tres grandes capítulos: Marco Referencial, Fundamentos Teóricos y, Personajes prestados de cuentos ya contados; además se plantean consideraciones finales.

En el Capítulo 1: Marco Referencial, se abordan los conceptos de LIJ, lector, fomento y, algunas consideraciones en torno a la infancia, ligadas a la socialización y la construcción de identidad. Del mismo modo, se desarrolla un panorama de la influencia de las perspectivas de género en la LIJ y la producción de cuentos no sexistas. Para lo cual hemos recurrido a autores/as como Montes, Colomer, Lluch, Cerrillo y Sánchez, Witdouck, Llorens García, González Gil, Rosell, López, Alliende y Condemarin, Moreno Padget, Mekis, Munita, Lurie, Davies, Turín, Dobles, Borda, Flores, entre otras/os autoras/es.

En el Capítulo 2: Fundamentos Teóricos, se realizan aproximaciones teóricas respecto de la oralidad y el paso a la escritura, de la tradición oral a la tradición literaria, de los cuentos clásicos y sus autores, del discurso narrativo y literario de éste y la actualización del cuento en la LIJ contemporánea, para esto nos hemos valido de las investigaciones realizadas por autores/as como Ong, Lluch, Montemayor, Álvarez, Olrik, Propp, Colomer, Salmerón, Pisanty, Soriano, Tatar, González, Marín, Bruner, Nobile, Trigo (Coord), Bettelheim, Colomer, Carranza, entre otros/as autores/as.

Desde la perspectiva teórica feminista se desarrollan las conceptualizaciones de ideología y género, además se establece como noción teórica la partitura provisional contemporánea, la que a su vez, considera la escritura femenina, desde la voz femenina latinoamericana y la LIJ. Cabe señalar que la partitura provisional contemporánea, se

encuentra ligada con la actualización del cuento clásico desde una perspectiva de género asociada a la escritura de mujer y los patrones de construcción de las y los personajes, los cuales señalamos, inciden en la construcción de las y los individuos desde la primera infancia y determinan patrones de género en niñas y niños. Para esta investigación recurrimos a autores/as como Moi, Fariña y Suárez, Irigaray, King, Hernández, Lamas, Scott, Bourdieu, Foucault, Levinton, Castoriadis, De Lauretis, Sotomayor, Lluch, Colasanti, Gilbert y Gubar, Hanán Díaz, Schuck, Gargallo, Martínez, Klibanski, Andruetto y Cabal, entre otras y otros autores.

Además, se trabajan las nociones de inter y transtextualidades y reescritura desde la adaptación y el público infantil, específicamente el humor en la LIJ en Latinoamérica. Estableciendo como último apartado de los fundamentos teóricos, la interrelación entre la reescritura en la LIJ y la Nueva Novela Histórica². Para el desarrollo de estos elementos, recurrimos a Pisanty, Sotomayor, Viu, Bajtín, Marinkovich, Genette, Soriano, Carranza, Shavit, Montes, Lluch, Raffaghelli, Hanán Díaz, Dautant, Peña, Guerrero, Pons, Aínsa, Menton, entre otros/as.

El Capítulo 3: Personajes prestados de cuentos ya contados, corresponde al análisis del texto de Schujer en relación con las versiones clásicas de Perrault y los Grimm, para lo cual se utilizan las teorías de perspectivas de género con objeto de evidenciar la ideología que sustenta al construcción de los personajes de la historia, con el fin de determinar la existencia de una escritura de mujer. Para esto, se sitúa el enfoque en los mecanismos de reescritura utilizados y su correlación con los procedimientos que se desarrollan en la construcción de la N.N.H.

Con respecto a las *Consideraciones Finales*, los detalles de esta exposición los reservaremos para el final.

² En lo sucesivo, el concepto de Nueva Novela Histórica se reconocerá con la abreviatura N.N.H.

CAPÍTULO 1: MARCO REFERENCIAL

En casi todo el mundo, las primeras experiencias lectoras de niñas y niños se desarrollan por medio de libros infantiles. Por ello el estudio de esta literatura constituye un interés didáctico de primer orden; el potencial formativo de la LIJ ha generado desde sus orígenes curiosidad e interés.

En las últimas décadas la LIJ ha presentado cambios profundos y decisivos en las prácticas de producción literaria y de lectura. En este sentido, la consideración del lector, como sujeto de la infancia, cobra una importante labor en el desarrollo y entendimiento de la implicancia de la producción literaria en la conformación de las subjetividades de las y los individuos.

Si bien, la producción literaria dedicada a niñas y niños ha sido estudiada desde diversas perspectivas, estudiaremos de manera específica la influencia de las perspectivas de género en el desarrollo de la LIJ.

1.1. Literatura infantil

En la vida de la gran mayoría de los seres humanos los primeros contactos con la literatura se producen en la niñez y gran parte de ello es por medio de lecturas que la escuela ofrece para enseñar a leer; es en este espacio donde se sitúa al lector frente al desafío de leer lo que está escrito, leer un lenguaje anclado, que a diferencia de la palabra oral, persiste en una marca, una letra que debe descifrar (Montes, 2005: 2). Quizás porque una de las contribuciones más importantes que brinda la literatura es la posibilidad de entender el mundo que nos rodea, es que nuestros primeros acercamientos sirven para forjar las bases de las competencias literarias³ que nos guiarán.

³ El componente básico de la competencia literaria para Mendoza (2008) es el intertexto personal del autor, porque a través de él “se gestionan los saberes activos que habilitan la competencia lectora para establecer relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos genéricos o

La LIJ no es un fenómeno reciente, sin embargo no existe una definición, historia o metodología que permita su delimitación exacta. Comprendiendo esta problemática, es que el concepto de literatura infantil y su carácter literario han sido estudiados desde hace mucho tiempo, en 1957, Cerrillo y Sánchez afirmaban:

La LIJ es, ante todo y sobre todo, **Literatura**, sin –en principio- adjetivos de ningún tipo; si se le añade “infantil” no es sino por el deseo de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores, y, en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos (2007: 18).

Si partimos de esta premisa, la LIJ es literatura que incorpora el concepto de infantil y juvenil dado que hace alusión a un rango etario. Respecto de esto, Sally Witdouck (2014) valiéndose de los preceptos de Escarpit (1981) plantea que dado que la infancia es un período transitorio hacia la madurez, resulta un campo ambiguo de investigar; la determinación que se establece de rangos etarios respecto de las etapas de desarrollo de la vida de los sujetos constituye un elemento impreciso de analizar, pues no considera por sí solas las subjetividades que constituyen a las y los individuos.

De todas maneras, los/las investigadores/as no adoptan una crítica uniforme, generándose el debate desde la concepción misma del término “literatura infantil”. Al respecto, Llorens García (2000) da cuenta de la opinión radical de Azorín quien propone que la LIJ no se diferencia de la literatura escrita para adultos, por tanto no existe como tal, y señala:

Un niño despierto, vivo, que vea interés en las novelas, que lea las novelas, que se interese en la lectura del Quijote o de Eugenia Grandet o de El amigo mano, pronto se interesará en la novela del campo, del cielo y del mar. No pongamos límites a las lecturas de los niños. Las únicas restricciones lícitas son aquellas que marcan la separación entre la materia áurea y la materia vil. No es lo mismo una novela de Cervantes, de Balzac o de Galdós que una novela de un autor ínfimo. Demos de comer intelectualmente a los niños; démosles de comer de todo. Pero que lo que les demos sean todos manjares exquisitos y nutritivos (2000: 94).

particulares que comparte con otras obras” (2008: s/n). Para profundizar en la noción de competencia literaria, sírvase revisar los trabajos de: Colomer, T. (1994): «L'adquisició de la competència literària», en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 1, pp. 37-50; — (1998): *La formación del lector literario*. Barcanova. Barcelona; y, Aguiar E y Silva, V. (1980): *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*. Gredos. Madrid.

En la misma línea, González Gil plantea que la LIJ no es otro tipo de literatura en lo que respecta al contenido estético o literario, sino que se diferencia por la intención especificadora⁴ que posee, representada por la palabra “infantil” (1979: 278). Por lo cual, el autor o la autora de LIJ toma en cuenta los intereses particulares, las posibilidades limitadas de consultar todo tipo de obras y, por sobre todo, el hecho de que su público es “un ser en desarrollo” (Ibíd.: 278-279). Por lo anterior, la autora aboga por una crítica de estas obras infantiles con una “visión científica y seria”, que proteja esta literatura de la explotación consumista (Ibíd.: 296-298). De este aspecto, Gemma Lluch (2003) se hace cargo proponiendo un modelo de análisis de obras literarias infantiles y juveniles, el cual se construye en base a la organización de propuestas literarias y lingüísticas de diversos autores (Eco, Genette, Escarpit, García Padrino y Cerillo), las cuales permiten analizar cualquier libro infantil de manera similar y científica (Ibíd.: 14).

En este sentido, Teresa Colomer (1999) postula que existe una diferencia entre literatura y literatura infantil, la cual radicaría principalmente en el lenguaje “especial” que posee la literatura infantil, el que estaría caracterizado por el “extrañamiento”⁵. Esta condición debe hacer de la LIJ, precisa Colomer, una literatura valorada y estudiada, puesto que comparte el mismo lenguaje del extrañamiento que cualquier otra literatura; el que sean textos infantiles no los subordina a una disminución en la calidad literaria.

Otro aspecto importante del debate en la LIJ son las perspectivas relacionadas con el receptor de esta literatura. Al respecto, Rosell (2000) advierte que el papel del niño/a en la literatura infantil no es de simple destinatario/a: “Ellos (denominémoslos en toda su pluralidad) son el trozo de cristal polifacético, fotosensible y fecundo a través del cual el creador enfoca cuanto le rodea, le rellena... o le falta” (Ibíd.: 2), pues éstos son los que configuran las obras, ya que se realizan desde la perspectiva singular que tiene el niño/a del mundo real e imaginario⁶, y del conocimiento de los rasgos propios de ellos/as.

⁴ Esta concepción alude a la especificidad de la infancia y el rango etario tradicional que se asocia a ésta, e igualmente, considera aquello que se establece como apropiado o no para niñas y niños en cada momento histórico.

⁵ “Extrañamiento” es un procedimiento estilístico acuñado por el formalismo ruso, que permite al escritor usar las palabras más allá del significado con que sustituyen la realidad designada. Como señala Gianni Rodari en su libro *Gramática de la fantasía* (2007), este proceso conlleva la idea de desligar al objeto de sus enlaces predicativos cotidianos y le proporciona la posibilidad de una nueva significación.

⁶ Para mayor información, véase: Pero... ¿cómo construyen los niños y niñas el mundo? Una mirada a la psicología del desarrollo. Disponible en:

Atendiendo a estas consideraciones, Rosell (2000) plantea que lo que diferencia a la LIJ de la literatura reservada a consumo adulto, es el tratamiento elaborado por el autor de LIJ, el cual se relaciona principalmente con las temáticas a tratar y la forma en que se realiza; esto no genera un reduccionismo de significación, por el contrario, implica un desafío por parte del autor/a puesto debe aprovechar la potencialidad expresiva de las/os niñas/os para su creación, la cual se relaciona directamente con un rasgo fundamental del niño/a que es su escasa experiencia. Partiendo de esta premisa se entiende la maleabilidad de conceptos que estos poseen, la permeabilidad de los límites, –realidad/fantasía, pasado/presente/futuro- el desconocimiento de las reglas gramaticales, de la etimología, de la redacción, y la falta de prejuicios, desconfianzas y suspicacias (Ibíd.: 3)

De este modo, entenderemos el papel de las niñas y niños en la LIJ, como de destinatarios e inspiradores del o la adulta creadora de literatura, ya que como señalamos con anterioridad la potencialidad expresiva de las y los niños hacen de ellos una fuente de recursos inagotable que los convierten en el destinatario ideal para un texto donde las libertades están permitidas (Rosell, 2000). En este aspecto, la posibilidad de trasgredir los lineamientos tradicionales de creación, los prejuicios, la uniformidad de significación, los procedimientos estilísticos, entre otros, permiten el desarrollo de un sinfín de posibilidades creativas, lo cual no sólo contribuye al desarrollo de la LIJ, sino que además a la conformación de nuevos imaginarios sociales, donde nuestros niños y niñas puedan relacionarse de manera igualitaria.

Si realizamos un recorrido histórico sobre los escritos asociados a la literatura e infancia, en el folclor encontramos leyendas, fábulas y mitos pertenecientes a la tradición oral desde tiempos remotos, aunque si bien las niñas y niños eran un destinatario, su participación era indirecta, como señala Dobles “por supuesto todo este acervo que fue contado o cantado, no fue creado para los niños y niñas” (1981: 59). Perrault y Leprince de Beaumont⁷, en el siglo XVII, escribieron por primera vez directamente a la infancia, más sólo desarrollaron escritos que poseían un discurso moralizador.

http://www.cruzrojajuventud.org/pls/portal30/docs/page/crj/recursos_didacticos/rd_intervencion_e_inclusi on_social/la_practica_en_los_centros_de_mediacion_social/cap.1.pdf

⁷ Escritora francesa conocida por la versión más difundida de *La bella y la bestia*.

En este ámbito, la constitución de la infancia como público lector se considera recién en el siglo XIX, y al parecer de Borda, este “forma parte de la gran extensión de la alfabetización que se produjo en la sociedad occidental durante el siglo XIX (...) Mujeres, obreros y niños fueron tres segmentos sociales que se incorporaron masivamente a la posibilidad de lectura y que, con sus demandas, hicieron variar la edición en general y la literatura en particular” (1992: 17).

Es el siglo XIX, en donde se desarrolla un tránsito hacia lo lúdico, a pesar de que aún existe un sentido didáctico moralizador, como los escritos de los Hermanos Grimm y/o Hans Cristian Andersen, sin embargo, parafraseando a Luis Sánchez Corral, la LIJ aparece auténticamente como tal hasta el siglo XIX, donde se cambia el sentido didáctico moral a lo lúdico estético, ya que la ficción literaria no puede ser tal si existe en su creación un afán doctrinal o moralizante (Luis Sánchez Corral en Borda, 1992).

En las dos últimas décadas la LIJ ha sufrido diversos cambios, los que Silva-Díaz (2005) agrupará en tres tipos: cambio literario, cambio en las funciones y cambio de status. El cambio literario se relaciona con la creación de obras con nuevos contenidos, técnicas y formas; un cambio en las funciones que ha permitido el descentramiento de la literatura en el área de la cultura; y un cambio de status, mediante el cual el sistema literario, anteriormente periférico, ha sido legitimado y ha encontrado reconocimiento (Ibíd.: 18).

Los cambios en las narraciones infantiles se relacionan con las transformaciones de la sociedad post-industrial⁸ (Colomer, 1998), en esta perspectiva se perfila un nuevo lector implícito que se encuentra en sintonía con el tipo de experiencias que viven las niñas y niños actuales (Silva-Díaz, 2005), además de la elaboración de obras dirigidas a las/os infantes que proponen nuevos valores y conocimientos respecto de lo literario, “en consonancia con las ideas y el tipo de literatura que se producen en la sociedad contemporánea” (Ibíd.: 20), en este sentido, se desarrolla una LIJ que plantea nuevos preceptos, que aún cuando estos no se desarrollen de manera explícita, existe una concepción didáctico-moralizante que gobierna toda la producción literaria infantil.

En el cambio de status que ha presentado la LIJ, existen ciertos campos que delimitan sus fronteras. Dichos campos son: a) las estructuras sociales e institucionales, b)

⁸ Los rasgos más sobresalientes de la sociedad post-industrial, son: Indeterminación, fragmentación, descanonización, ironía, hibridación, desempeño y participación (Lewis 2000 en Silva-Díaz, 2005: 22)

los avances tecnológicos, c) las fuerzas del mercado, d) las aspiraciones pedagógicas y políticas, e) las normas literarias y las prácticas discursivas, f) la concepción dominante de niñez, g) la concepción psíquica de los niños y niñas, y finalmente, h) la concepción del lector (Ibíd.: 13-17).

La LIJ actual, plantea Colomer (1998) se caracteriza por la introducción de nuevos modelos en la representación literaria del mundo, la tendencia a la fragmentación narrativa, el aumento de la complejidad narrativa, el incremento del grado de participación otorgada al lector/a en la interpretación de la obra y, la consolidación de la vertiente de la literatura escrita. Todos estos cambios se desarrollan con la incorporación de códigos de la literatura en general y de otros campos, o al decir de Nikolajeva, semiósferas, tales como el cine, los cómics, y los juegos en el computador (Nikolajeva 1996 en Díaz-Silva, 2005: 23).

La LIJ no se ha mantenido al margen de la influencia de los cambios de la sociedad, lo cual es evidenciable en el constante desarrollo y evolución de esta concepción y su delimitación, de manera que existe un predominio del desarrollo de una LIJ sin adjetivo, en la cual lo “infantil”, no se perfila desde una perspectiva reduccionista, sino por el contrario, especifica por el destinatario que la caracteriza, el cual es un lector/a joven que está conformando su recorrido lector y su subjetividad como persona, lo cual amplía el universo de significación y la posibilidades creativas.

1.1.1. De lector, literatura y fomento

Leer es descifrar el mundo, buscar indicios y pistas que permitan dotar de sentido todo cuanto nos rodea, para lo cual no sólo nos valemos de la palabra escrita, sino que de todo aspecto que contribuya a esta significación. Para Montes (2005) la experiencia de la lectura se da desde los primeros años, miramos el mundo y en ese acto lo desciframos, aprendemos a leer nuestra realidad con sus códigos y significaciones. Cito:

Leer es construir sentido. No sólo se “lee” lo que está cifrado en letras. Se “lee” una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña...Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado (Ibíd.: 1)

Así, mucho antes de disponer del lenguaje podemos leer cuanto nos rodea, construir significados⁹ para cuanto acontece a nuestro alrededor, de este modo, las y los bebés son capaces de leer los ruidos, las telas, los olores y todo aquello con lo que entren en contacto.

La decodificación de la imagen permite leer el texto y si podemos narrar qué es aquello que hemos visto, dotamos de voz nuestra lectura, la cual se encuentra cargada de significaciones y sentidos. Este aspecto es de suma importancia, al considerar por ejemplo receptores/as no alfabetizados/as, ya que las posibilidades de abstracción, desarrollo y trasgresión del imaginario de los cuentos infantiles se presentan tanto en el texto como en las imágenes, de este modo, si las imágenes presentadas son sexistas, también lo será el imaginario que se construirá.

La lectura, por lo tanto, comienza siendo oral, por medio de la palabra construimos nuestras primeras marcas: con y el lenguaje edificamos, organizamos y construimos sentidos, “Pero no sólo eso. El lenguaje es en sí una suma de lecturas y escrituras. Cada lenguaje, cada variante de cada lenguaje contiene una historia, una lectura del mundo, una idea del tiempo, ciertos puntos de vista” (Montes, 2005: 2), es decir, nuestro lenguaje se encuentra dotado de plena significación al momento de nuestra adquisición, más lo utilizamos y connotamos acorde vamos interpretando y significando nuestro mundo.

Nuestro acercamiento a la escritura, se realiza desde el momento de nacer, sin embargo, evoluciona conforme vamos adquiriendo habilidades y competencias. Así, cuando niñas y niños inician el proceso educativo, se posicionan frente a un nuevo desafío, las letras¹⁰, éstas conforman, en cierta medida, un nuevo lenguaje, un lenguaje que a diferencia del lenguaje oral, se encuentra plasmado y representado gráficamente. Este

⁹ Iuri Lotman plantea que los textos no son “un mero envoltorio pasivo de un significado determinado de antemano, sino como *generador de significados*” (1990: 102). Éstos, por lo tanto, son un complejo dispositivo que guarda variados códigos, siendo capaz de transformar los mensajes recibidos y generar nuevos mensajes “un generados informacional que posee rasgos de una persona con un intelecto altamente desarrollado” (2003: s/n). En relación con esto, existe un cambio en el planteamiento respecto al texto y la relación de este con su consumidor, frente a lo cual Lotman señala “En vez de la fórmula “el consumidor descifra el texto”, es posible una más exacta: “el consumidor trata con el texto”. Entra en contactos con él. El proceso de desciframiento del texto se complica extraordinariamente, pierde su carácter de acontecimiento finito que ocurre una sola vez, tomándose más parecido a los actos, que ya conocemos, de trato semiótico de un ser humano con otra persona autónoma” (Op. Cit.).

¹⁰ Colomer (2003), respecto de esto señala que la escuela fue creada para “aprender la letra”, para enseñar a descifrar lo escrito para lo cual preparó a distintos tipos de profesionales que la sociedad necesitaba.

acontecimiento amplía el horizonte de posibilidades del y la lectora, ya que tal como señala Montes:

Leer “lo que fue escrito” supone además, y sobre todo, entrar al “mundo escrito”, al registro de la memoria de la sociedad. Su sedimento de significaciones. Lo que se considera por alguna razón “perdurable”, merecedor de quedar asentado. La suma de los textos –inscripciones, manuales, graffiti, leyes, folletos, listados, códigos, ensayos, cartas, novelas, poemas...- es la tela, el inmenso tapiz en el que las sociedades (no todas pero sí las que han desarrollado una escritura) dejan registro expreso de los universos de significación que fueron construyendo a lo largo del tiempo y las circunstancias (Op. Cit.).

Entrar al registro de la memoria de la sociedad desde la escuela determina, en cierta medida, que al pensar en literatura nos remontemos a aquellos textos que ésta nos ha entregado para leer, y no es de extrañarse de que así sea, en cuanto ésta funciona como campo de consolidación y canonización de la misma, ya que como señala Bombini (1996) “la escuela consolida una imagen de lo que habrá de ser considerado literatura y de cómo ésta habrá de ser leída (...)” (Bombini en López, 2011: 10).

En este sentido, diversos autores/as se han preocupado del rol del lector en la conformación de la literatura, así Eco¹¹ (1996) nos planteará la existencia de un lector modelo que imagina el autor al momento de escribir su obra, el cual será capaz de llenar espacios en blanco y otorgar el sentido con el que él escribió. Al respecto, Lázaro Carreter señala que el lector de una obra literaria es universal y desconocido, puesto que: “a diferencia de lo que ocurre con los otros mensajes, que actúan en un espacio y en un tiempo definidos, el literario es utópico y ucrónico: aunque lo dicte un acontecimiento bien

¹¹ Umberto Eco en su texto “Seis paseos por los bosques narrativos” (1996) , realiza una metaforización del texto narrativo a través del concepto de bosque, entendido este como “un jardín cuyas sendas se bifurcan”. Eco plantea la existencia de un lector siempre presente, no sólo como componente del acto de contar historias, sino que también como componente de las historias mismas, capaz de llenar los espacios vacíos de la narración, y obligado a tomar decisiones en todo momento, respecto del camino que desea recorrer. Señala además, la existencia de un lector empírico real, y un lector modelo, el primero entendido como la persona que lee el texto efectivamente, mientras el segundo, responde a un lector-tipo, en el cual se pensó al crear la obra, éste no sólo colabora, sino que además intenta crear. El lector modelo, señala Eco, se diferenciará en cuanto a la manera de recorrer el bosque narrativo, así encontraremos lectores modelos de primer nivel y de segundo nivel; mientras el lector de primer nivel lee básicamente para saber en qué termina la historia, el lector de segundo nivel, se interesa también por su participación en el texto, por lo cual lee la historia más de una vez. Eco, plantea también la existencia de un autor modelo, el cual elabora las estrategias narrativas.

localizado, puede ocurrir que siga siendo válido cuando ya no quede noticia de aquello que lo motivó”¹² (1980: 178). En otro sentido, Bruner¹³ se plantea la importancia de la recepción de los textos literarios, entendiendo la interpretación de éstos de manera personal y distinta, en muchos casos, de la realizada por el autor o la autora.

La construcción como lector de una persona depende en gran medida de los primeros contactos que ha establecido con la palabra escrita, su frecuentación a lecturas significativas, la valoración simbólica que le otorga a estas experiencias y la significación afectiva e intelectual que les connota (López, 2011). Cuando todas estas prácticas se conjugan, el lector no puede abandonarlas, así la lectura configura parte importante de su vida cotidiana, desarrollándose el “placer de la lectura”¹⁴, lo cual conlleva el pensar la literatura fuera de los espacios canonizados para su práctica, como las escuelas.

Por consiguiente, no podemos pensar en lectura sin remitirnos a un sujeto empírico que realiza la práctica de leer, ya que tal como plantea López, “mucho de la abstracción de lo literario se concreta en el acto de leer, que termina siendo único en cada sujeto” (Ibíd.:6). Así, el papel que cumple el lector es fundamental en la denominación de la literatura, ya que la lectura puede hacer que textos no literarios lo sean, siempre que, señala Montes (1999), se instale en la *Frontera Indómita*¹⁵, esta entendida como el lugar donde se libera a los discursos: “de los condicionamientos de las funciones, se los aloja en esa especie de

¹² Carreter precisa que el emisor con el receptor de una obra literaria no comparten un contexto (ya que se encuentran en lugares y tiempos distintos), pero que el contexto es necesario para que la comunicación se produzca. Es decir, es de la relación entre el lector y la obra misma que nace el contexto.

¹³ Jerome Bruner es uno de los psicólogos más influyentes del siglo XX, fue quien impulsó la psicología cognitiva, por medio del desarrollo de la teoría cognitiva del descubrimiento. En ésta postula que la construcción del conocimiento en el/la estudiante, se realiza por medio del descubrimiento, lo cual tiene como finalidad impulsar el desarrollo de las posibilidades que permitan aprender a aprender, con lo que se busca que las/os estudiantes construyan el aprendizaje.

¹⁴ Spiner, explica los placeres de la lectura de Roland Barthes (1993): “dice que el lector tiene una relación fetichista con el texto leído: extrae placer de las palabras. (...) El lector se siente arrastrado hacia adelante a lo largo del libro por una fuerza que le pertenece siempre al orden del suspenso: “el libro se va anulando poco a poco y es en este desgaste impaciente y apresurado en donde reside el placer. (...) La lectura es una buena conducta del deseo de escribir” (2009: 23).

¹⁵ La *Frontera Indómita*, constituye un ensayo de la autora en el cual plantea que existe un espacio donde se entremezclan la realidad y la ficción, el cual necesita de nuestra complicidad para su existencia. Para Montes, la auténtica literatura no se encuentra sujeta a preceptos morales ni ordenamientos de mercado, sino que es aquella que crea un *espacio poético* al que se puede acceder mediante una lectura sin ataduras a las concepciones socialmente impuestas de lo real y más en contacto, con lo imaginativo, lo cual asocia, al placer infantil.

zona oblicua¹⁶, esa ronda, ese círculo mágico, esa rayuela, donde se construye todo lo nuevo” (1999: 53), así el lector es eje articulador, pues crea un propio espacio, al que denomina *espacio poético*, en el cual puede transitar.

Al respecto, López plantea que el reconocimiento de un texto como literario es “producto de la actividad del receptor *que puede captar las señales de literariedad o ignorarlas*” (2011: 12); en este sentido, el/la lector/a contribuye a la especificidad de la literatura, pues aun cuando muchas de las obras que se estudian como literatura fueron “construidas” para ser leídas como literatura, mientras que “muchas no fueron “construidas así (...) y posteriormente fueron clasificadas como literatura”¹⁷ (Ibíd.: 13). En consecuencia, el valor de una obra literaria es relativo y variable, ya que depende de múltiples factores, temporales, sociales y culturales (cambia de lector/a a lector/a y de época en época).

Es así como se explica que una obra haya sido muy valorada en el siglo pasado y ya no lo sea, “lo literario, la literariedad serían nociones relativas, es decir, detectables sólo en función de las distintas épocas” (Carreter, 1980: 173). Así también ocurre que cierto objeto no haya sido creado con fines literarios y en una época futura sea valorado como tal, pues es el lector/a el que determina el valor de un texto y no hay valor literario sin un/a lector/a que así lo determine.

La lectura para Allende y Condemarín (1986), es por sobre todo una actividad creativa que estimula el pensamiento y las imágenes propias, que se relacionan con la experiencia e inquietudes de las personas, así el sujeto lector es el protagonista de su propia lectura, y a su vez, creador de los mundos que aquí se le presentan. Las autoras plantean que las funciones del lenguaje¹⁸ “toman modalidades propias en la lectura” (Ibíd.: 9); de este modo, la lectura no se reduciría a la adquisición de competencias lingüísticas, sino que constituye un proceso relevante para la vida de una persona y su desarrollo en todos los aspectos de ella.

¹⁶ Graciela Montes, se apoya en los planteamientos del psicoanalista Donald Winnicott, para quien existe un espacio, o una *tercera zona* (donde interactúan a objetiva y la subjetiva), espacio autónomo que se encuentra presente en la literatura donde cada quien debe construir, aceptando constantemente un pacto de lectura.

¹⁷ Si bien, hemos tomado esta clarificación de López, ésta se basa en lo propuesto por Eagleton, en su texto “Una introducción a la teoría literaria” (1983).

¹⁸ Las funciones del lenguaje son: función apelativa, función conativa, función expresiva, función poética y función emotiva.

¡Leer, en consecuencia, es de suma importancia en el desarrollo de la persona!, pues construye un espacio personal colmado de un universo de significaciones, en el cual cada nueva lectura supone una reestructuración de los espacios simbólicos. Condemarín (2005), determina la relevancia de la lectura sintetizándola en siete puntos:

1) la lectura es el principal medio de desarrollo del lenguaje: la práctica constante permite al lector/a acumular un vocabulario en permanente expansión. Cuando los niños/as leen desde pequeños, logran conformar un lenguaje que usan para pensar, hablar y escribir

2) la lectura es un factor determinante del fracaso o éxito escolar: la lectura propiciaría el aumento de la autoestima y de las competencias léxicas, gramaticales y ortográficas; la superación de los conocimientos transmitidos en forma oral, en donde la lectura se convierte en la principal fuente de información en la búsqueda de sus conocimientos; y por último, el enriquecimiento intelectual, debido a que el alumno/a es capaz de aportar conocimientos. De lo anterior se concluye que el desarrollo de ésta puede ser un factor determinante en el fracaso o éxito escolar.

3) la lectura expande la memoria humana: la razón que contribuye a la expansión de la memoria es la utilización de mnemotecnias -recursos de las culturas orales- que ayudan a desarrollar y retener la información en la memoria a largo plazo.

4) la lectura moviliza activamente la imaginación creadora: la lectura ayudaría al descubrimiento del significado; a la producción de una variedad de imágenes, las cuales son construidas por el lector/a sobre la base de sus propias experiencias e interacciones humanas.

5) la lectura estimula la producción de textos: utilizándola como proceso de creación ayuda a la íntima conexión entre lo leído y lo escrito; fomenta la familiaridad con variados géneros literarios favoreciendo la escritura.

6) la lectura activa y afina las emociones y la afectividad: estos efectos serían producto de los textos narrativos y poéticos, los que permitirían a las y los estudiantes encontrarse a sí mismos, ponerse en el lugar de otros, valorar las diferencias, solucionar problemas y aprender a explorar opciones para ellos mismos y para la humanidad; también activa el procesamiento de los textos literarios. En esta perspectiva afectiva, la lectura de géneros narrativos y la poesía se visualizan como una experiencia estética.

7) el leer determina procesos de pensamiento: es decir, amplía los procesos de pensamiento al movilizar el lenguaje más allá del mundo oral auditivo al sensorial de la visión, modificando las representaciones, la conciencia y la acción; así como permite construir sus propios saberes.

De este modo la lectura constituye un proceso de entendimiento, comprensión e inmersión en todos los mundos posibles de nuestra imaginación.

Atendiendo a estas consideraciones, podemos determinar que el lector/a es el eslabón crucial de este proceso, se comunica con el texto, completa los vacíos creados por el/la autor/a y los interpreta, tal como señala Wolfgang Iser (1982):

El texto es un sistema lleno de tales procesos, y por tanto debe haber un lugar dentro de este sistema para la persona que deberá llevar a cabo la reconstitución. Este lugar está marcado por los huecos en el texto - consiste en los blancos- que el lector debe llenar. (...) Cada vez que el lector llena un hueco comienza la comunicación (Iser en Moreno Padgett, 2012: 23).

Así, recae en el lector/a la responsabilidad de actualizar el significado de un texto, el cual sólo se desarrolla mediante el acto personal y voluntario de un/a lector/a que interactúa y se comunica con un texto, puesto “cada lector, cada lectora –en su tiempo y su espacio, en su circunstancia personal concreta- construye su propia lectura. No hay dos lecturas iguales de un mismo texto¹⁹” (Montes, 2005: 4). Ya que como señala Lluch (2003), quien inicia la lectura pone en marcha toda una serie de mecanismos y competencias literarias y culturales que le permitan determinar con qué tipo de literatura dialoga, a partir de qué elementos y cuál es el diálogo propuesto. En consecuencia, el diálogo intertextual sólo podrá realizarse si el lector es capaz de disponer de las competencias necesarias para detectarlo.

Ahora bien, en la LIJ, el destinatario es principalmente un/a lector/a infantil y de acuerdo a lo señalado por Lluch (Ibíd.), en ocasiones este/a no tendrá la suficiente formación literaria que le permita establecer el diálogo intertextual con la obra o la

¹⁹ Montes, adhiere a los planteamientos de Michel de Certeau, quien denomina “lectio” a la experiencia única que desarrolla cada lector con el texto, señala: “Si entonces, “el libro es un efecto (una construcción) del lector” se debe considerar la operación de este último como una especie de *lectio*, producción propia del “lector”. Este último no pretende ni el sitio del autor ni un sitio de autor; inventa en los textos algo distinto de lo que era su “intención”. Los separa de su origen (perdido o accesorio). Combina sus fragmentos y crea algo que desconoce en el espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones” (Certeau, 2000: 182).

convención literaria que se relaciona. A lo que agrega “no podemos olvidar la formación cinematográfica o televisiva del lector infantil: autores como María Nikolajeva (1996) también defienden que la última literatura ha encontrado inspiración en discursos extraliterarios” (Ibíd.: 96). Dichos discursos extraliterarios que pueden ser textos concretos, arquetipos o elementos diversos²⁰.

El lenguaje escrito se ha constituido como un aspecto importante de la cultura, quizás porque, tal como señala Colomer (2003), permitió la existencia de una memoria colectiva, de una mayor comunicación (al no estar limitada a la presencia física), un nivel mayor de análisis, abstracción y reflexión del lenguaje, un registro estandarizado que permite la comunicación de grandes colectividades y, desde la perspectiva social, dio lugar al desarrollo científico y cultural del mundo. Por lo anterior, es que la lectura es una de las grandes preocupaciones en la actualidad, puesto múltiples factores han influido en las personas para que estas pierdan el interés por leer, por ello se busca renovar y crear hábitos lectores²¹ que complementen y aporten sustancialmente en los nuevos procesos de la sociedad.

El fomento de la lectura, se ha desarrollado principalmente, en dos grandes áreas: la promoción y la animación lectora. La primera se centra en el acceso al libro²², esto es, el cómo lograr que más personas puedan tener la facilidad de acercarse a variados textos, sobre todo cuando son escasos y costosos²³; la segunda, la animación lectora, se preocupa de generar un vínculo entre el lector/a y el libro.

²⁰ Luch agrega: “elementos diversos: desde el más habitual, como la repetición de una cita que reproduce las palabras exactas de un texto anterior, hasta la repetición de una estructura discursiva fácilmente reconocible por ser la habitual en un género previo fuertemente codificado como, por ejemplo, la manera de caracterizar un personaje: el tipo de recursos específicos para construirlo o para desarrollarlo; la estructura de la trama y las maneras de llegar al desenlace, o de las técnicas ya utilizadas y codificadas en una tradición determinada: el tipo de ambientación, etc.” (2003: 97)

²¹ Los hábitos lectores serán entendidos como la facilidad que se adquiere por larga y constante práctica en un mismo ejercicio (DRAE, 1992). Respecto de la creación de éstos Mekis (2006) señala que las escuelas deben ser partícipes reales y efectivos en este proceso de conformación, para lo cual es preciso que realicen un plan de trabajo permanente y no se mal interprete llevando a cabo unas cuantas actividades relacionadas con el libro como si eso fuera suficiente. Agrega que “Al mismo tiempo es necesario discutir dentro del establecimiento educacional cómo combatir el tema del “asesinato por evaluación”, ya que mientras se siga encasillando al lector que olvidó un detalle del libro como mal lector por haberse sacado una mala nota, no podremos revivir el encanto que va muriendo” (2006: 6).

²² En Chile de esta misión suelen encargarse las bibliotecas o escuelas en conjunto con el Centros de recursos para el aprendizaje, CRA. Mayor información: <http://www.bibliotecas-cra.cl/>

²³ Los libros en Latinoamérica están exentos del Impuesto al Valor Agregado (IVA), a excepción de Bolivia, Guatemala y Chile. Siendo en este último donde alcanza el mayor impuesto con un 19% de IVA

La animación lectora es una de las labores más difíciles, puesto se deben tener en cuenta una serie de requisitos que permitan un buen encuentro que propicie un gusto por la lectura en los niños/as y no una experiencia negativa. Aquí surge la figura del/la mediador/a, quien tiene como objetivo construir una cultura lectora y que, con sus acciones, actitudes y disposición, logra tender un puente entre los libros y los/as lectores/as, facilitando el diálogo entre estos dos mundos que necesitan encontrarse, es por esto, que el objetivo básico es trabajar en el desarrollo de hábitos y conductas lectoras (Mekis, 2006)

Para Mekis un buen mediador debe cumplir con seis requisitos: 1) debe ser un lector habitual, para poder compartir el gozo por la lectura, 2) conocer al grupo o individuo al cual (es) se quiere encantar, 3) desarrollar la imaginación y creatividad, 4) asumir el compromiso con entusiasmo, 5) tener la capacidad de acceder a información actualizada, y 6) tener una mínima formación literaria, sicológica y didáctica, para poder responder a las necesidades de cada persona.

En este sentido, para Munita, la mediación lectora es entendida como la actividad que realiza una persona (principalmente adulta) “que facilita y acompaña los primeros acercamientos del niño al libro, de manera tal que sea un encuentro afectivo, gustoso, que siembre en el pequeño el deseo de leer” (2010: 51). Por lo cual, el mediador de lectura debe constituirse como un ser que ayuda y motiva, como quien fomenta la lectura por medio de lo emotivo de ella, de la sensibilidad que podemos descubrir en esta, del goce posible de sentir en este proceso, ya que el acto de leer es un aprendizaje adquirido, no es inherente al ser humano, por tanto, como plantea Mekis “los niños no nacen lectores, pero tampoco nacen no-lectores... por lo tanto, tenemos la opción de formar a un niño en cualquiera de estas dos formas” (2006: 2), así, para que en las personas surja autónomamente la necesidad de leer, debe existir una motivación de por medio.

La mediación, de acuerdo a Moreno Padget (2012), se relaciona con la teoría Vigotskyana, la cual indica que el aprendizaje se adquiere por medio de diversas zonas,

sobre el valor total, ante lo cual, en Abril de este año la Cámara de Diputados de Chile, aprobó solicitar a la Presidenta Michelle Bachelet enviar al Congreso una indicación a la reforma tributaria, destinada a crear una exención del IVA a los libros o una tasa impositiva diferenciada, esto dado la repercusión de la campaña “Libros sin IVA”, que ya lleva reunidas 92.000 firmas. Para mayor información visitar: <http://www.librossiniva.cl/>; <http://www.infobae.com/2012/08/22/1056764-libros-iva-alientan-la-lectura-la-region>; <http://www.cooperativa.cl/noticias/economia/impuestos/diputados-solicitaran-a-bachelet-exencion-del-iva-a-los-libros-en-la-reforma-tributaria/2014-05-12/153452.html>.

estas son: la zona de desarrollo real, zona de desarrollo potencial y por último, la zona de desarrollo próximo. Para Lev Vigotsky la zona de desarrollo real, se relaciona con las capacidades biológicas que debe tener el niño y la niña según su edad, así como la capacidad individual de resolución de problemas²⁴. Por otra parte, la zona de desarrollo potencial, trata de las capacidades y habilidades propias del niño y la niña que no tienen relación con la edad biológica, sino con su propia madurez²⁵; la edad biológica no se equipara a la madurez propia de cada individuo, éstas pueden ser totalmente distintas. Mientras en la zona de desarrollo, a la que denomina zona de desarrollo próximo²⁶, entran en juego las capacidades propias del niño o la niña, más la asistencia y ayuda de otra persona en su aprendizaje: “en esta zona, y en colaboración con el adulto, el niño podría adquirir con mayor facilidad lo que sería incapaz de conseguir si se limitara a sus propias fuerzas” (Ivic en Moreno Padget, 2012: 31).

La zona de desarrollo próximo, por lo tanto, requiere de un/a mediador/a, un/a colaborador/a en el proceso cognoscitivo de los individuos, quien juega un rol importantísimo en el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las personas, no sólo en lo que respecta al fomento de la lectura, sino que de acuerdo a la teoría Vigotskyana en todos los procesos de aprendizaje.

Por lo anteriormente expuesto, es que las/os mediadoras/es poseen un rol preponderante en el progreso de las habilidades lecto-receptoras del individuo, lo que implicará aumentar la competencia lectora²⁷ de las/os sujetos y en consecuencia, el nivel de comprensión de la lectura que estas/os desarrollen²⁸. Así, la competencia lectora será el

²⁴ Esto se relaciona con el nivel de coeficiente intelectual de cada individuo.

²⁵ La zona de desarrollo potencial, trata de las capacidades y habilidades propias del niño/a, que no tendrán relación necesariamente con lo biológico. Para ejemplificar, ante un determinado examen de resolución de problemas, aplicados a niños/as de la misma edad, es altamente probable que no todos cuenten con el mismo nivel de desempeño, pese a tener la misma edad biológica.

²⁶ Al proceso de asistencia y colaboración en la enseñanza, se le ha denominado, andamiaje cognitivo, “este concepto fue acuñado en los 70 por Wood, Bruner y Ross (1976) como una metáfora para describir la intervención efectiva de un compañero, un adulto o una persona competente durante el proceso de aprendizaje de otra persona” (McLoughlin, Winnipis y Oliver, 2000 en Zúñiga 2012: 31).

²⁷ La competencia lectora es un concepto defendido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y numerosos organismos internacionales como el Boston College (donde se generan los informes PIRLS). Según la OCDE, entidad responsable de los Informes PISA, la competencia lectora es “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009)

²⁸ La OCDE, determina seis niveles de desempeño en los cuales cada uno indica el dominio de variadas

nexo que abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, y porque no, al goce estético de la obra.

1.1.2. Consideraciones en torno a la infancia: socialización y construcción de identidad

Al igual que otras dimensiones construidas, la infancia es moldeable y modificable en función de los procesos históricos vividos: “cada época tiene su imagen oficial de infancia y también sus conductas concretas en relación con los niños: hechos y símbolos, discursos y actos” (Montes, 1995: 2). Graciela Frigerio, en *La división de las infancias* (2008), sostiene que no existe una única voz para identificar la mirada que se establece sobre el niño o la niña, señala:

¿Qué se ve al ver a un niño? ¿Cuándo decimos que hay un niño? ¿Qué se ve cuando, al mirar a un niño, se lo piensa como «un niño no como los niños»? ¿Quién ofrece la óptica? Puede responderse: el orden simbólico de un período histórico, el imaginario social, las leyes, las teorías, las representaciones que impone el juego de poder de las políticas, el mundo interno de los adultos (2008: 68)

Desde esta perspectiva, pensar a las y los niños implica el trabajo de evidenciar “los universos de todos los tiempos” (Op. Cit.), es decir, las representaciones que tienen de la infancia las y los adultos, puesto es su mundo interior mediado por el orden simbólico del período histórico, el imaginario social, las teorías, representaciones y leyes, lo que determina qué se entiende por “niño” y “niña”.

De este modo, las conductas sociales se encuentran establecidas para cada etapa de la evolución y se desarrollan a lo largo de todo el ciclo vital del ser humano. Al respecto, M^a Inés Monjas (2004) plantea que estas conductas se van aprendiendo a lo largo de la vida:

Cuando un niño o niña nace, no sabe jugar con otros, mantener una conversación o pelearse con los demás y, todas estas conductas y la

competencias en el proceso lector. Los estudiantes que se encuentran bajo el nivel dos, no alcanzan las competencias mínimas para participar completamente en una sociedad moderna, mientras que los que alcanzan el nivel dos y superior tienen las competencias mínimas requeridas para participar.

mayoría de lo que un niño hace, piensa y siente, las va aprendiendo merced a la relación que tiene con otras personas, adultos y niños, en el largo proceso de socialización (2004: 08).

En el proceso de socialización las y los niños adquieren las pautas de comportamiento, creencias, normas, valores, costumbres y actitudes propias de la familia y del grupo cultural y social al que pertenecen, mediante la interacción interpersonal y con los agentes sociales²⁹. Partiendo de esta premisa es evidente que niñas y niños son el resultado de la compleja influencia de todos estos agentes de socialización que actúan en unas circunstancias temporales y espaciales concretas, determinados por un marco histórico y social determinado.

El establecimiento de conductas sociales, es un aspecto importante del desarrollo social, esto explica que en todas las sociedades se establezcan conductas específicas determinadas por el sexo a lo que se adscriben las/os individuos, existiendo especificaciones acordes a lo que deben ser los hombre y las mujeres.

A medida que crecen niños y niñas desarrollan patrones de conducta considerados apropiados y deseables para cada sexo adoptando, de este modo, roles de género. Este proceso se desarrolla de manera paulatina, por medio del proceso de socialización, el cual comienza en la familia y se va consolidando por la influencia de la sociedad, las y los compañeros de la escuela y medios de comunicación. Respecto de las diferencias entre niñas y niños, Lobato señala:

Las diferencias comportamentales encontradas antes de los dos años de vida son mínimas, lo que puede considerarse como un indicador del efecto ambiental. Sólo a partir de esa edad (dos años) los individuos comienzan a mostrar diferencias de juego y preferencias de actividad diferenciadas (2006: 2)

La influencia de la educación familiar y social en el comportamiento de los individuos va en la dirección marcada por el contenido de los estereotipos de género³⁰ que conforman su imaginario y que, de una manera u otra, promueven en niños y niñas.

²⁹ Los agentes sociales pueden ser divididos en cuatro grupos: Personas: madre, padre, hermanos y hermanas, otros familiares, amigos, compañeros, profesorado y otras personas; Instituciones: familia, escuela; Medios de comunicación social y tecnologías de la información y la comunicación; Objetos: libros, juguetes, aparatos, máquinas (Monjas, 2004: 8).

³⁰ Éstos constituyen un conjunto de creencias estructuradas acerca de los comportamientos y

Respecto de las influencias de los factores biológicos y los ambientales en la conformación del género³¹, Barberá (1998) plantea que el interés que suscita conocer la influencia de la carga genética sobre el comportamiento, no es sólo legítima, sino también necesaria. El peligro, planteará, radica en esperar que componentes psicológicos complejos, tan multidimensionales como la identidad de género puedan ser explicados únicamente a partir del nivel genético (Barberá en Lobato, 2006: 3).

No sólo la dificultad para desligar los aspectos biológicos de los psico-sociales, agrega complejidad al estudio del tema, sino que además el proceso de construcción social de lo que entendemos por hombres y mujeres se encuentra tan sutilmente desarrollado por los agentes de socialización, llámense estos familia, escuela, medios de comunicación, etc., que nos lleva a creer que no sólo es un proceso natural, sino que eso es lo natural³².

La configuración de la identidad personal es un fenómeno muy complejo en el que median factores diversos, como señala Mayobre, intervienen:

características que se creen apropiadas para hombres y mujeres; son concepciones simples y fijas sobre el comportamiento y trato típico de cada sexo. En los años 60 los investigadores empezaron a recoger ideas de las personas acerca de las características de personalidad consideradas típicas de hombres y de mujeres. Diversos autores (Berk, 1999; Moya, 1999) establecieron acuerdos respecto de los rasgos considerados típicos, así concluyeron la existencia de una dimensión "Instrumental-agente" que refleja la dominancia, competencia, racionalidad y agresividad y que se consideran masculinos. Mientras que por otra parte, determinaron los rasgos de la Dimensión "Expresivo- Comunal", en la cual se enfatiza la sumisión, calidez, cuidado y sensibilidad y, son considerados femeninos (Monjas, 2004)

³¹ Al respecto Monjas señala que "Las similitudes transculturales en el papel del género no son lo bastante consistentes para apoyar una fuerte influencia de la biología (Delval, 1995; Hoffman, Paris y Hall, 1995; Berk, 1999). Los estudios de niños y niñas con hiperplasia de adrenalina congénita (CAH, un defecto congénito que produce niveles elevados de andrógenos desde el periodo prenatal en adelante; en el caso de las chicas, éstas nacen con genitales externos masculinos), sugieren efectos similares a los señalados en animales en el nivel de actividad y en la preferencia de juegos y juguetes "masculinos" lo que contribuye a la preferencia por niños como compañeros. Sin embargo los resultados no son concluyentes. Algunos críticos señalan que las preferencias de los niños/as con CAH pueden ser debidas a presiones ambientales ya que en algunos casos las anomalías genitales de las niñas se corrigieron tarde y las presiones ambientales se configuraron en función de sus genitales" (2004: 11). Por lo anterior, es difícil atribuir de forma tajante, las diferencias de conducta masculina y femenina a factores biológicos o sociales. Lo más convincente es que sean debidas a una interacción entre ambos, ya que no cabe duda de la existencia de fuertes influencias ambientales en los roles de género (Delval, 1995 en Monjas, 2004).

³² Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Davies el cual permite develar las construcciones de padres y madres respecto de la educación entregada a sus hijos e hijas, y los modos relacionales diferentes que presentan unos y otros, señalará: "(ella) es una auténtica mujercita que insiste en llevar vestidos bonitos o que su hijo es fuertemente masculino y agresivo, y lo fue así desde el principio, a pesar de sus esfuerzos por desalentarlo... después de todo, afirman, quizá sea genético" (1994: 22-23). Concluimos que el concepto género es entendido socialmente como una categoría de análisis que daría respuesta a esta "actitud natural" de niñas y niños.

Desde predisposiciones individuales hasta la adquisición de diversas capacidades suscitadas en el proceso de socialización y educación, pero sin duda un factor clave en la constitución de la subjetividad es la determinación de género, eje fundamental sobre el que se organiza la identidad del sujeto (2004: 01).

Las ideas expuestas sugieren que no nacemos con una identidad de género diferenciada, ni psicológicamente hechos hombres o mujeres, ni siquiera nos formamos como simple evolución vital, sino que la adopción de una identidad es el resultado de un proceso largo y complejo. Proceso que se encuentra sujeto a diversas y múltiples influencias ejercidas en los distintos marcos en los cuales las y los individuos interaccionan en su vida cotidiana con los diversos agentes sociales.

Esta conformación de la identidad generizada, se realiza de manera distinta para niñas y niños, ya que existe un establecimiento de normas diferenciadas elaboradas por cada sociedad para cada sexo, las cuales presentan una jerarquía clara entre ellas (Mayobre, 2004: 3). Es esta jerarquía la que se internaliza en el proceso de la adquisición de la identidad de género, la cual “se inicia desde el nacimiento con una socialización diferencial”, mediante la cual, se logra que las y los individuos “adopten su comportamiento y su identidad a los modelos y a las expectativas creadas por la sociedad para los sujetos masculinos o femeninos” (Op. Cit.). Así, puede afirmarse que existe un patrón de comportamiento femenino y otro masculino de relaciones interpersonales en la infancia y en la adolescencia (Navarro, 2004).

La asimetría que exhiben los géneros basada en la jerarquía, señala Mayobre, es una manifestación de la bipolaridad inherente a la estructura lógica del pensamiento occidental³³. Lo cual, trae como consecuencia una organización bivalente, jerárquica y caracterizada, así:

Los dos términos de la bipolaridad, sin embargo, no tienen el mismo valor, pues uno siempre es positivo y el otro negativo, produciéndose una jerarquización entre las partes, una priorización del primer término sobre

³³ La cual para la autora estaría fundamentada en el dualismo ontológico de Platón. La consecuencia del dualismo platónico es la estructuración de nuestro sistema de pensamiento de una forma dual de modo que cada componente de ese ordenamiento dimórfico tiene su opuesto con lo que se constituye una organización bipolar tal y como se puede observar en las siguientes bivalencias: espíritu/naturaleza, mente/cuerpo, alto/bajo, blanco/negro, verdadero/falso u hombre/mujer.

el segundo y una importante dicotomización de la realidad debido al efecto de polaridad paralela que enlaza polos positivos con otros positivos (por ejemplo el concepto “alto” lo asociamos con ideas como “elevado” o “superior” y “blanco” con “nívoo” o “angelical”) y polos negativos con otros negativos (el vocablo “bajo” lo enlazamos con nociones como “inferior” o “ínfimo” y “negro” con “oscuro” o “tenebroso”) lo que confirma y refuerza la jerarquía (2004: 4).

Por lo tanto, se establece una lógica binaria aplicada al par niño/niña, la cual concibe asimétricamente los sexos. Así, el varón es considerado superior a la mujer, mientras la mujer ha sido estimada como lo *otro*³⁴, ya que tal como señala Davies, “el dualismo masculino-femenino es una idea dotada de una fuerza material, mediante la cual se asigna a los varones posiciones en las cuales pueden actuar como si tuvieran el poder en sus manos (...) en la medida que se considera verdadero el dualismo, es verdadero” (1994: 192). Esta lógica binaria, explica en alguna medida, el carácter androcéntrico³⁵ de nuestra cultura,

Al respecto, la autora M^a Inés Monjas, señala que niños y niñas empiezan a adquirir estereotipos de género y roles de género en los años preescolares (desde 1 año hasta 5 años y medio). Siendo en esta etapa donde se desarrolla el estereotipo de género, principalmente, en relación con las características físicas, ocupaciones y actividades para cada sexo, en relación a lo cual, “la elección del juego como de juguetes se realiza de forma “apropiada al género”, igualmente surgen y aumentan las preferencias por iguales del mismo sexo” (2004: 10). Los estereotipos de género desarrollados en los preescolares son rígidos e inflexibles, puesto que “estos juicios son resultado tanto de los estereotipos de género existentes en el ambiente como de la inmadurez a nivel cognitivo” (Op. Cit.). Por lo cual, los y las preescolares son categóricos para determinar las funciones de los cuerpos de los hombre y mujeres.

En la niñez intermedia, definida por la autora entre los 6 a 11 años aproximadamente, niños y niñas son conscientes de los estereotipos, pero añaden a los

³⁴ “Lo otro en el sistema dicotómico occidental no accede propiamente al estatuto humano, a la racionalidad, ya que está íntimamente ligado al cuerpo, a la naturaleza, a lo irracional”. Concepción que se desarrolla desde los planteamientos de Platón, el cual señalaba que la mujer se encontraba distanciada del logos, y que sólo participaba de manera fragmentaria e inapropiada de la racionalidad (Mayobre, 2004: 5).

³⁵ El androcentrismo es un enfoque o punto de vista sesgado que concede absoluta preferencia a la experiencia masculina, considerando al hombre como figura central del mundo y fuente única de todo tipo de conocimientos, así este se establece como medida y canon de todas las cosas; este enfoque es presentado como universal y válido para hombres y mujeres.

estereotipos de actividades y ocupaciones, los rasgos de personalidad y los ámbitos académicos, cito:

Así, con referencia al logro académico, se considera la lectura, el arte y la música como actividades de niñas y las matemáticas, el deporte y las habilidades mecánicas más de niños. Estereotipos similares se han encontrado en otras culturas como Japón, Taiwán y U.S.A. Existen diferencias individuales y de grupo en relación con la flexibilidad de los estereotipos de género. En la mayoría de los estudios, los niños mantienen visiones más estereotipadas que las niñas y los niños/as blancos tienen juicios más estereotipados sobre las mujeres que los niños/as negros. Aunque las diferencias de clase social no existen en la niñez, sí se dan en la adolescencia: los y las adolescentes de clase media mantienen perspectivas más flexibles que sus iguales de clase más baja (Monjas, 2004: 11).

En la niñez, es posible evidenciar estereotipos de género determinados por la diferencia biológica y la construcción social de las características correspondientes a cada sexo, sin embargo, de acuerdo a lo que señala la autora, el asentamiento de las diferencias de clase, aún no forma determinante de la construcción identitaria de niños y niñas.

Monjas, señala que durante los años adolescentes, entre los 12 y 20 años aproximadamente, existe una conformidad con los roles de género, principalmente al inicio de la adolescencia, la cual comienza una disminución paulatina (2004: 11). Socialmente, cada individuo hombre o mujer, manifiesta su conformidad con su identidad asignada de manera de presentarse socialmente competente (Lobato, 2006: 04). Sin embargo, en la construcción de la propia identidad subyace la contradicción y la lucha entre la necesidad de acomodarse a los patrones de género y el impulso de resistirse al orden social existente.

Al respecto Davies plantea que el discurso de género que separa a hombres y a mujeres en dos categorías opuestas: niños y niñas, es percibido desde edades muy tempranas³⁶, por lo cual se identifican con uno de estos géneros, aceptando las diferencias

³⁶ En la infancia, las personas adultas consideran a los niños y niñas de forma diferente, y los tratan de forma diferente. Las diferencias en el tratamiento que dan los padres y las madres a sus bebés, continúa en el modo en que socializan a sus hijos e hijas cuando son más mayores. Autores como Hoffman, Paris y Hall (1995), plantean que los padres, muestran mayor preocupación que las madres, respecto de las conductas adecuadas a cada género, lo cual explican que se relaciona con los puntos de vista de los roles de género, los cuales son más tradicionales en los padres. Los autores señalados indican cómo a menudo los padres enseñan directamente los roles de género que se dan por supuesto ya sea por medio de mensajes verbales ("los niños no lloran", "las niñas no pegan puñetazos"), enseñanza directa en el modo de actuar y por medio del sistema de refuerzos y castigos diferenciales.

como naturales, y en muchos sentidos, indiscutibles. Sin embargo, tanto niños como niñas alternan ambas respuestas en un trabajo no exento de contradicciones, “aprenden a ver y a comprender según las múltiples posiciones y formas de discurso que le son accesibles” (Davies, 1994: 22). Así, podemos ver a una niña jugar con una muñeca en un momento y al siguiente, la misma niña puede estar practicando un juego competitivo y agresivo.

No obstante, esta alternancia de comportamientos o la manifestación de comportamientos que expresan cierta resistencia a lo prescrito para un género son de algún modo penalizados, ejemplo de esto, es el manejo del cuerpo y la interpretación que de éste se realiza acorde al sexo, así a las niñas se les enjuiciará si al llevar falda se sientan con las piernas separadas, del mismo modo, que a un niño si pasea en brazos a una muñeca. De esta manera, la práctica de discursos alternativos no es “una simple cuestión de elección, pues supone un enfrentamiento con las constricciones tanto subjetivas como socioestructurales” (Davies, 1994: 36), ya que en ambos casos existe un rechazo a la conducta social desarrollada.

De esta manera, indirectamente los padres fomentan la adopción de roles de género a través de las experiencias que ofrecen a sus hijos e hijas (elección de juguetes, por ejemplo). Las creencias de los padres y las diferentes expectativas en relación con los roles de género y su conducta son también otra forma de influencia: corregir a “la niña” si está en dificultades; mayor libertad a los niños. Finalmente, señalarán los autores, que la identificación con el padre o madre y la imitación de sus respectivas conductas constituyen otra posible vía de refuerzo de los roles de género tradicionales.

1.2. Literatura infantil: una mirada desde el género

Teresa Colomer postula que “los libros infantiles enseñan a los niños y niñas las convenciones mediante las que su cultura acostumbra a contar sus historias literarias³⁷” (1997: 203). Además, señala que incluso en la posición inicial³⁸, las niñas y niños que leen estos cuentos, poseen conocimientos narrativos específicamente literarios que han recibido a través de la explicación oral de los cuentos, de los libros para no lectoras/es y de los medios audiovisuales, todo lo cual ayuda a la conformación del camino lector³⁹. En este aspecto, Alison Lurie (1998) postula que la LIJ se conforma de cuentos populares que, aunque de forma encubierta, frecuentemente toman partido por los derechos de los miembros más desfavorecidos de la población (mujeres, niños y pobres) contra el orden establecido.

La cultura oral, explica Lurie (1998) se encontraba dirigida a las personas “no relevantes” socialmente, es decir, todos/as aquellos/as que no formaban parte de las clases acomodadas, por ende, esta literatura no era considerada por las “autoridades literarias”, quienes se encargaban de determinar qué textos eran adecuados y cuáles no. Una vez que los relatos de la cultura oral comenzaron a fijarse por escrito, la situación señalada se revirtió, de modo que los textos que antes eran irrelevantes pasaron a ser parte de los “textos desaprobados”; hecho que no sólo reviste importancia en la consideración de estos relatos, sino que además en el poder que se les atribuye.

Ahora bien, de estos “textos desaprobados” se sustituyeron características de manera de amoldarlos a las formas sociales “aceptables” de las clases acomodadas. De esta manera se constituyeron cambios como: a) los protagonistas: en los cuentos de hadas se retrataban mujeres socialmente competitivas y activas, de cualquier edad y clase social, lo que fue cambiado por personajes masculinos; b) se cambia el público al que estaban destinados y el entorno social: primeramente estaban dirigidos a las clases trabajadoras y medias, describiendo y tratando problemáticas de clases; posteriormente, desde Perrault a la actualidad, los personajes se sitúan en un entorno aristocrático; c) se establece un canon al final del siglo XIX: a este se adaptan los editores –todos hombres- y publican sólo una

³⁷ Cada sociedad establece historias literarias, acorde a lo que consideran necesario de plasmar, o digno de ser perdurado, por ende, existen convenciones mediante las cuales se narran o cuentan dichas historias, todo lo cual forma parte de la cultura a la que se adscriben las y los sujetos.

³⁸ La posición inicial dicta relación con el inicio al proceso de leer lo escrito, lo que Montes explica como “el lector recién llegado a la letra” (2005: 2).

³⁹ Véase: Devetach, Laura. 2008. La construcción del camino lector.

mínima parte de los cuentos que los investigadores/as habían recopilado. Estos son seleccionados acorde a la concepción de lo adecuado para las clases “relevantes” en la sociedad. En este aspecto, Lurie señala que la LIJ, en todas las épocas, tiende a acentuar el status quo, y afirma que todas las grandes obras de la literatura subversiva infantil nos sugieren que existen otras formas de vida, de apelar a la imaginación, al cambio, a la rebeldía contra los postulados decimonónicos de la cultura imperante.

A nivel mundial, en los años setenta y ochenta, comienza un proceso de “globalización”, producto de la creciente transnacionalización de la cultura, la política y la economía y con ello nacen los movimientos sociales de resistencia como los movimientos ecológicos o feministas. De esto surge la necesidad de reubicarse, ante a los acontecimientos históricos y las grandes transformaciones, de asumir una posición frente a la historia, la que Pons definirá como “conjunto de hechos reconocidos como propios por una colectividad” (1999: 141), por lo cual, se realiza una redefinición de la identidad frente a los acontecimientos en cuestión.

Por esto en la década del setenta, es cuando se evidencian las primeras inquietudes de generar una LIJ que visibilice la inequidad de género⁴⁰, abandonando los personajes estereotipados que poseían diálogos e imágenes discriminadoras. Mediante estos procesos se evidencian los patrones sexistas presentes en los relatos infantiles.

Autoras como Colomer (1998), Gianini (1992) y Orquín (1989) coinciden en que en las universidades norteamericanas se desarrollan los primeros estudios sobre el sexismo en la literatura infantil. Siendo en Princeton (1971) donde un grupo de feministas se da a la tarea de analizar una serie de textos infantiles, tanto escolares como literarios. Entre las conclusiones señalan que “desde la primaria nuestros hijos (e hijas) aprenden que los varones son dominadores y las hembras son pasivas... las actividades excitantes son reservadas a los varoncitos mientras que las hembras son presentadas como criaturas deliciosamente incapaces o como nobles ayudantes” (Gianini, 1992: 114). Para Colomer (1998), esta época es decisiva porque se da una importante expansión de la lucha feminista, la que se acrecienta a partir de 1975, cuando la UNESCO declara dicho año como “Año

⁴⁰ Es en esta década, señala Colomer (1999), donde se plantea una propuesta ideológica explícita de denuncia sobre la creación de un nuevo didactismo.

Internacional de la Mujer”, lo cual se tradujo en distintos proyectos a favor de un trato no discriminatorio en los libros infantiles y juveniles.

Adela Turín, autora italiana, es pionera en la creación de literatura infantil no sexista, entre 1975 y 1980, publica la colección de cuentos “A favor de las niñas”, donde destacan títulos como: “Rosa Caramelo”⁴¹ y “Arturo y Clementina”⁴², textos editados por editorial Lumen en Latinoamérica. En la misma época, encontramos otras historias que al igual que las de Turín nos permiten reflexionar sobre la construcción de estereotipos como “La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño”⁴³ del francés Christian Bruel (1976) reeditado en la región por Babel; “El bolso amarillo”⁴⁴ de la brasileña Lygia Bojunga (1976) Nunes, editado por Norma; “Oliver Button, es una nena”⁴⁵ del estadounidense Tomie de Paola (1979) libro discontinuado, y “Rosalinde tiene ideas en la cabeza”⁴⁶ de la austriaca Christine Nostlinger (1984) reeditado por Alfaguara Infantil.

Todos estos textos, entre muchos otros, no sólo confluyen en la idea del cuestionamiento a las relaciones de poder, sino que además son capaces de visibilizar esta relacionalidad entre las y los sujetos de la infancia, donde los procesos de disciplinamiento y adiestramiento son parte de la cotidianidad. En este sentido, los autores y autoras realizan un cuestionamiento de las relaciones de poder y visibilizan el funcionamiento de éstas, como la normalización y la naturalización de las conductas, para lo cual escudriñan en la relacionalidad nociva donde existen mandatos de género e idearios de género

⁴¹ Este cuento relata la historia de Margarita, una elefanta que se cansa de ser rosa y sale del jardín en el que se encontraba para enfrentarse a la Sabana; a esta decisión poco a poco se suman las demás elefantas.

⁴² Arturo y Clementina es un cuento que nos invita reflexionar sobre el matrimonio y el amor romántico, muestra cómo existe una desigualdad en la distribución y accesos a los afectos, en una relación aparentemente “ideal”.

⁴³ La protagonista de esta historia es Julia, una niña muy activa, que por esta característica es criticada por su familia, de modo que huye de su casa al parque, en el cual descubre que tiene sombra de niño, en ese espacio conoce a un niño que está en la misma situación y juntos reflexionan respecto de las formas de comportamiento que les imponen.

⁴⁴ En este cuento se plantea una búsqueda de la identidad. El deseo de la protagonista, al comienzo de la narración, es de igualdad, quiere ser chico porque piensa que ellos pueden hacer cosas que las niñas no pueden.

⁴⁵ Oliver a diferencia de sus compañeros, va a la escuela de danza, a pesar de que su padre desee que éste juegue fútbol como los demás niños.

⁴⁶ Es la historia de una niña que tiene un agujero en los calcetines, una venda en la rodilla, una cadena alrededor del cuello e ideas en su cabeza. Todas las personas que la rodean se fijan en todas las cosas de la niña menos en sus ideas. Solamente el abuelo asegura que conoce las ideas que su nieta tiene en la cabeza.

correlacionales con el sexo y una determinación en función del sexo, entre muchas otras problemáticas que se evidencian en estos cuentos.

El contexto histórico de creación de algunos de estos cuentos no sexistas tiene relación con la reivindicación de los derechos, con el pensar en la igualdad. Existe una necesidad por parte de sus autoras/es de relevar la importancia de la construcción de subjetividades en el imaginario de los infantes, de manera que en una vida adulta posean las herramientas para pensar la relacionalidad social de manera más equitativa e igualitaria.

1.2.1. Panorama: hacia una historia de las iniciativas feministas y/o no sexistas⁴⁷ en la LIJ.

Hablar de cuentos nos remite a nuestra propia infancia, porque existen un sinnúmero de relatos que nos transportan a sensaciones difíciles de olvidar. Por esto cabe preguntarse, cuántas de esas emociones que nos maravillaron, nos enemistaron, y lograron o no hacernos gozar con los personajes, contribuyeron a la configuración de nuestra identidad sexuada, cuánto de ese discurso patriarcal se actualiza hoy en nuestras elecciones.

Al contextualizar la producción de literatura infantil con enfoque de género, situamos sus inicios, principalmente, en el estudio de los libros escolares, es aquí donde se plasman los primeros esfuerzos del trabajo en torno al sexismo; del mismo modo que en Europa se escribieron cuentos infantiles no sexistas y a favor de las niñas, en Latinoamérica la escritora brasileña Lygia Bojunga Nunes destaca entre sus contemporáneos por el trabajo y estudio de esta temática. Ya en los ochenta, con el cuento “El libro de los Cerdos” (1986) del autor inglés Anthony Brown, se aborda desde una perspectiva más lúdica y humorística el cuestionamiento sobre la división sexual del trabajo y la explotación femenina subvalorada y limitada a los quehaceres del hogar.

Además, se realizan estudios entre los que destaca “Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños de preescolar y el género” (1994) de la profesora Bronwyn Davies, en

⁴⁷ Para Márquez (2007) el sexismo es “una actitud caracterizada por el menosprecio y desvalorización de lo que son y hacen personas de un determinado sexo (Institute de Ciencies del’Educació, 1992)”. El sexismo en este trabajo será entendido como un conjunto de valores, actitudes, normas y acciones concretas que tienen como base común una concepción ideológica que menosprecia o discrimina a las mujeres por razón de su sexo- las considera inferiores- y que, de esta manera, posibilita la reproducción de las condiciones de su subordinación.

el cual se analizan las reacciones de niñas y niños en edad preescolar ante un corpus de cuentos infantiles; de este estudio se concluye que la masculinidad⁴⁸ se encuentra de manera explícita ligada al poder, mientras que las mujeres se encuentran ligadas a éste sólo en el plano doméstico o como colaboradoras de los hombres en la esfera masculina. Al respecto, Davies señala que “el conocimiento de lo anterior se encuentra profundamente sumergido en las estructuras narrativas de los libros y los juegos, en las mismas prácticas discursivas mediante las cuales se formula y mantiene la identidad de cada niño” (1994: 237).

Adela Turín a mediados de los años noventa realiza una investigación denominada “Los cuentos siguen contando” (1995), en la cual analiza un corpus de textos ilustrados publicados de manera simultánea en Francia y España destinados a niños y niñas en edad preescolar. La investigación profundiza en los aspectos simbólicos asociados a las imágenes⁴⁹ y a la relevancia que éstas tienen sobre todo en los niños y niñas que aún no leen. Esta investigación evidencia que las ilustraciones representan familias con características sociales y psicológicas tradicionales, donde la mujer es asociada a la pasividad, al respecto señala: “a semejanza de la mujer, la niña es frecuentemente presentada en los libros como víctima física: a menudo las niñas sufren en los libros castigos severos y accidentes graves y hasta mortales (...) La ansiedad, la impotencia, la frustración, una especie de presciencia resignada del destino de humillaciones, de expropiaciones y de sacrificios” (1995: 47). Mientras, a los niños se les entregaban roles protagónicos donde su papel era activo, no pasivo como las mujeres, era común que estos fuesen aventureros o descubridores, entre otros; a las niñas se las aleccionaba de los peligros de andar solas y desobedecer, se las adoctrina para esperar, se les inculca que *la paciencia es la virtud por excelencia*.

⁴⁸ Los ordenamientos de género masculino, señala Connell (1995), establecen la masculinidad hegemónica, la cual, no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes. Es más bien, la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable.

⁴⁹ Se presentan símbolos como el delantal (asociado a las mujeres, símbolo del trabajo doméstico), las gafas (asociadas a la inteligencia, rara vez las usa una mujer adulta, más bien están destinados a los padres o a la niñas inteligentes), los periódicos (como símbolos del lugar público en el que los hombres habitan), entre otros, que son parte de estos cuentos y conforman el imaginario social de niños y niñas (Turín, 1995).

De acuerdo al estudio realizado por Turín, es posible determinar que todas las asociaciones que se realizan respecto de la imagen de la mujer, aún en la década de los noventa, son representaciones en las cuales éstas se encuentran ligada al trabajo doméstico, o en su defecto como secretaria; se les aleja de los oficios y profesiones que no dicten relación con estar al cuidado de otro. Por otro lado, la imagen de la madre, suele verse asociada al concepto de sirvienta, aunque no recibe un salario, pero como aclara Turín “el amor de sus hijos, un beso alcanza para recompensarla de todas las frustraciones y humillaciones que le impone su papel doméstico” (Ibíd.: 26), esta imagen maternal es el pilar del sexismo de la LIJ, la madre por su condición de madre-sirvienta queda relegada al espacio doméstico, a lo privado y se niega la posibilidad de su accionar fuera de esta esfera.

En este sentido, Adela Turín señala que las asociaciones en la que se presenta a la mujer entregan un mensaje de segregación laboral y social a las niñas, en cuanto las encasilla en funciones asociadas al cuidado de otros (ayudante de laboratorio, enfermeras, cuidadoras). Todos estos mensajes se aprenden, se transmiten, se socializan y construyen a su vez sujetos, niñas y niños, que por medio de un proceso de socialización continuo aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio y un tiempo. De acuerdo con esto, los aspectos simbólicos asociados a las imágenes poseen relevancia ya que construyen modelos de identificación para niños y niñas, los cuales sin duda alguna serán parte constitutiva de los patrones de género y/o ideales a seguir respecto de su sexo.

En la misma línea de investigación, Alberto Urdiales, en su artículo “La imagen de la mujer en la ilustración infantil” (1996), nos plantea lo irreal, falso y ofensivo de la proyección de las mujeres en las ilustraciones, señala:

La efectividad de la imagen está comprobada, los mensajes que envía son muy poderosos, en el caso de la imagen de la mujer en la ilustración infantil puede crear en el niño o niña conceptos prejuiciados y discriminatorios: sexistas (Ibíd.: 09)

A raíz de lo planteado por Turín (1995) y Urdiales (1996) debemos reflexionar respecto de la importancia de los/as autores/as, los/as ilustradores/as y los/as editores/as en la formación de estereotipos y conciencia de género en la infancia. En ellos/as radica el reconocimiento, proyección y formación de conciencia de los niños y niñas que serán los

protagonistas de la sociedad, es por esto, que tienen una gran responsabilidad: deben contribuir en el desarrollo y establecimiento de una sociedad más abierta y pluralista.

La literatura es un espacio de confluencia de tipos de conformaciones y representaciones, pues interpreta la realidad social y deja en evidencia los modos de interrelación personal entre hombres y mujeres y sus roles sociales en un determinado espacio y situación geográfica. En este sentido, la LIJ, señala Flores (2008), es un campo saturado de referencias sexualizadas hegemónicamente, heteronormativas⁵⁰ y masculinas, las cuales se encuentran híper-naturalizadas al ser hegemónicas; en este sentido, añade que, además, se encuentran en nuestros imaginarios sociales, como lo “natural” o “normal”, impidiéndonos advertir su carácter “construido”, es por esto que realiza un llamado a ser suspicaces frente a la “aparente neutralidad” de la LIJ.

Tal como lo demuestra Teresa Colomer en su artículo “A favor de las niñas: el sexismo en la literatura infantil” (1994), en el cual releva y comprende la importancia de entregar una literatura no sexista, existe un doble dilema en las y los escritores, donde por un lado: “si la conducta no sexista se presenta como natural la experiencia de vida del lector la detecta como extraña y se menoscaba la verosimilitud narrativa; mientras que si, por el contrario, se destacan las tensiones existentes en la realidad, se corre el grave peligro de convertir la obra en un panfleto estridente” (Ibíd.: 21). Este dilema se relaciona con qué se considera apto para la lectura de niñas y niños, si la fantasía o la realidad⁵¹.

Al respecto, Graciela Montes (1995) señala que existe una aparente tensión entre la ficción y la realidad que tiene sus orígenes en “mecanismos ideológicos de revelación/ocultamiento que les sirven a los adultos para domesticar y someter (para colonizar⁵²) a los niños y niñas” (Ibíd.: 1). Por lo tanto, la verosimilitud narrativa planteada

⁵⁰ La sociedad patriarcal establece imaginarios respecto de las relaciones entre los sexos, imponiendo la heteronormatividad. Esta es entendida como una forma, impuesta por el patriarcado, de concebir el mundo, donde las prácticas heterosexuales son asumidas como norma, para lo cual se valen de diversos mecanismos: médicos, educativos, religiosos, jurídicos, etc. y, diversas instituciones, las cuales presentan la heterosexualidad como necesaria para el funcionamiento de la sociedad y cómo el único modelo válido de relaciones sexoafectivas y de parentesco. La lógica heterosexual considera que si existe una identificación con un determinado género, se debe por una relación obvia, desear a alguien de un género diferente, este aspecto, es un instrumento psicológico reduccionista. El poder de la heteronormatividad se basa en su poder de naturalización y normativización.

⁵¹ Véase: Montes, Graciela. Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia.

⁵² La expresión es de María Adelia Díaz Rönner que reflexiona sobre las intenciones imperialistas y colonizadoras de los adultos, presentes muchas veces en la literatura infantil, sobre todo aquellas que

por Colomer, se encuentra mediada por el poder que ha tensionado la relación en la LIJ respecto de lo ficticio y real, ya que: “la fantasía es peligrosa, la fantasía está bajo sospecha. Y podríamos agregar: la fantasía es peligrosa porque está fuera de control, nunca se sabe bien adonde lleva” (Op. Cit.); al escapar la fantasía del poder, también puede subvertir preceptos culturales, por tanto, se generan estas contradicciones, de manera de limitar su accionar.

El lenguaje y la literatura transmiten representaciones⁵³ de preceptos culturales y sociales para hombres y mujeres que construyen y naturalizan las relaciones de poder, porque el poder al ser reproducido construye realidad, produce verdad. En este sentido, Patricia Pinto señala:

Desde imaginarios patriarcales, se han configurado modelos de género y de relaciones amorosas que la sociedad aún acepta, reproduce y valida, sin advertir el troquelado que han venido ejerciendo sobre las conciencias de las mujeres y cómo han contribuido a la alienación de las mismas. Sin advertir, tampoco, las trampas que contiene para la búsqueda de plenitud y la felicidad de los propios varones (1993: 211).

Apropiándonos de las acepciones de Flores (2008) y Pinto (1993), es preciso descubrir y evidenciar los espacios desiguales, develar las contradicciones, las rupturas de los discursos, abrir espacios críticos en el espacio narrativo, cuestionar y develar la normalidad y naturalidad de los discursos. Respecto de esto, Teresa Colomer (1994) señala que la transformación debe realizarse desde los modelos masculinos y femeninos que se encuentran internalizados en niñas y niños, de modo que por medio de éstos, se pueda atraer al público lector y se les presente una mirada crítica de los mensajes y modelos que los/as conforman.

se empeñan en repetir estereotipos y fórmulas vacías: “esta tradicionalización, que atempera y desinfla los conflictos hasta vaciarlos, anulándolos –agregándoles un tratamiento estilístico rutinario y sobre acumulativo de lugares comunes- podría entenderse también como uno de los meandros de neocolonialismo cultural dirigido a los chicos. Sería acaso una de las formas más habituales que emplea el sector imperealizante –el de los grandes- para dialogar con el sector colonizado, el de los chicos” (2000: s/n)

⁵³ El concepto de *representaciones sociales* fue introducido por Moscovici (1970).

Además de los estudios y el trabajo con enfoque de género que ha surgido en las universidades, la sociedad civil⁵⁴ se ha sumado a la tarea de repensar el género de romper los paradigmas y trasgredir las relaciones naturalizadas.

En América Latina⁵⁵ a fines de la década del noventa (1999) la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe, REPEM, organiza el primer concurso latinoamericano de cuentos infantiles no sexistas, versión en la cual reciben 234 cuentos. Los/as ganadores/as de este concurso serían: “aquellos cuentos que por la riqueza imaginativa, por su interés y por la gracia de la escritura pudieran ser leídos con placer por los niños y niñas, teniendo en cuenta como única limitación, que no fueran reproductores o reforzadores de los roles tradicionales” (REPEM, 2000); el primer lugar en la categoría profesional fue para “Cilenda Cenicienta”, una adaptación del cuento clásico Cenicienta⁵⁶.

En nuestro país el año 2007, el Estado de Chile, por intermedio del SERNAM, incorpora una política pública con equidad de género dirigida a la formación de los/as infantes, para lo cual ideó una colección denominada “Contemos nuevos cuentos” compuesto por cuatro títulos infantiles: “La corona de la princesa”, “Las futbolistas de los

⁵⁴ Un hito es la organización del primer concurso de cuentos en Chile, “Colorina Colorada ¡ya no quiero ser una hada!” por parte de Feministas Tramando, en agosto del 2010, a partir del cual se publicó un libro, en abril del 2011, con los resultados del concurso. Entre los relatos que constituyen el libro se presentan cuentos con componentes étnicos, con mujeres protagonistas-activas, niñas que cuestionan órdenes sociales tradicionales, subversión de roles donde el padre se posiciona desde una perspectiva más inclusiva en la relación con los/as hijos/as.

⁵⁵ En Argentina, el año 2009, se lanza la primera colección de cuentos para niños/as con un enfoque no sexista, denominado “Yo soy igual”. Esta colección incorpora seis cuentos que recogen la experiencia de niños y niñas con mamás que ejercen oficios o profesiones que históricamente estuvieron asignadas a los hombres, y que reconocen en esa realidad una gran satisfacción. El año 2011 el Consejo Nacional de la Mujer (CNM) y la Biblioteca Nacional convocaron a mujeres de 60 años o más a participar de un concurso de relatos infantiles “no sexistas” para integrar a las adultas mayores en la lucha por la igualdad de género.

⁵⁶ Este cuento ha sido adaptado en reiteradas oportunidades con títulos como: *La Cenicienta que no quería comer perdices*, *La Cenicienta rebelde*, *Cenicienta la feminista*, además de adaptaciones del Servicio Nacional de la Mujer, (SERNAM), puesto constituye un cuento paradigmático en la representación de la identidad femenina subordinada. *Cenicienta*, desde su posición de subordinación social-familiar trabaja sin recompensas y recibe maltratos por parte de sus hermanastras, todo amparado en una promesa que le efectuara a su padre de no quejarse. En este aspecto, se refuerza la imagen femenina sumisa, paciente, obediente a pesar de todas las injusticias a la cual es expuesta, pues el respeto y el silencio son las piedras angulares de su formación. Paradojalmente, ésta es liberada de su condición de sirvienta para transitar a una nueva subordinación asociada al amor romántico, donde la figura del príncipe que la rescata tiene preponderancia en el relato. Por estas razones, la adaptación del cuento, cualquiera fuere el sentido en pro de la igualdad de género, es transgresivo, puesto vislumbra diversas alternativas de decisión e invita a romper con un aparente destino predeterminado por el género asociado al sexo.

sábados”, “Mi amiga del planeta azul” y “El gran paso de Sara”, la que fue distribuida a los jardines infantiles (JUNJI e Integra) y bibliotecas públicas del país. A la que se agrega posteriormente, la campaña “Viejos cuentos nuevos finales” (2008), que tenía como idea la modificación de los finales de los cuentos clásicos⁵⁷, ejemplo de esto es la nueva versión de *La bella durmiente*, en la cual ésta decide encontrar la cura para la enfermedad del sueño y no casarse con el príncipe. Esta campaña contó con la distribución, por parte del Ministerio de Educación a las bibliotecas públicas del país, pero además con publicidad en los medios de transporte público a través de afiches que exponían la iniciativa. Sin embargo, se desconoce el impacto que esta campaña provocó a nivel nacional en la población infantil.

La emergencia de estas iniciativas ratifica un diagnóstico en relación con la importancia de la literatura infantil en el modelamiento de las identidades de género y con la necesidad de articular la ficción y la realidad para lo cual los enfoques tradicionales no logran dar cuenta de la complejidad social que nos constituye.

Estas experiencias dan cuenta de la importancia de la reescritura en la constitución de los cuentos no sexistas, parafraseando a Lluch (2003), las adaptaciones paródicas actuales subvierten los valores ideológicos propuestos, de manera que se rescriben los cuentos clásicos y sus modelos interpretativos del mundo, y se plantean relaciones democráticas, horizontales y en igualdad de condiciones.

⁵⁷ En su libro “Gramática de la fantasía” Gianni Rodari (1973), propone una serie de técnicas creativas que surgen a raíz de su experiencia y que contribuyen a dinamizar los procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de edad preescolar. Entre las técnicas propuestas se encuentra la utilizada en la campaña realizada por el Gobierno de Chile, la que se basa en el cambio de los finales a cuentos tradicionales o populares para crear historias nuevas o darles un giro interesante a dichas historias.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El cuento clásico infantil es considerado en la actualidad como una de las principales herramientas culturales que durante la infancia ayudan a niñas y niños a entender el mundo.

Sus raíces ligadas a la oralidad y su pervivencia en el tiempo han convertido al cuento clásico en un material cargado de cultura humana de todos los tiempos. Este hecho ha sido una de las principales preocupaciones de múltiples profesionales, especialmente, sicólogos/as y pedagogos/as, quienes han focalizado su atención en la cultura que se transmite desde estos cuentos clásicos, específicamente, en lo que respecta a su incidencia en los/as infantes en la época actual.

A raíz de esta preocupación, los cuentos clásicos han sido adaptados y reescritos generando nuevas versiones de estos relatos en la actualidad, de manera de adecuarlos a los nuevos valores sociales.

Por lo anterior, es que nos hemos enfocado en la elaboración de un marco teórico que permita develar la selección realizada tras los cuentos clásicos, considerando su origen en la narración oral popular y su posterior traslado a la escritura, y de esta manera a una tradición literaria, mediada por un filtro ideológico. De la misma manera, atenderemos a la universalización de determinadas versiones y autores, que han constituido parte del imaginario social de las/os individuos.

La crítica literaria feminista y las concepciones de ideología y género serán trabajadas en profundidad, en cuanto, permiten el planteamiento y desarrollo de la noción de *partitura provisional* que proponemos en esta investigación. La cual, se encuentra ligada con la actualización del cuento clásico desde una perspectiva de género asociada a la escritura de mujer⁵⁸ y los patrones de construcción de las y los personajes, los cuales planteamos, inciden en la construcción de las y los individuos desde la primera infancia y determinan patrones de género en niñas y niños.

⁵⁸ Aludimos a “la escritura de mujer”, desde un posicionamiento feminista, en el cual tal como plantea Lauretis (1999), el sujeto del feminismo será comprendido como un constructo teórico, es decir, como una manera de comprender, de explicar y conceptualizar ciertos procesos, no las mujeres, ya que la noción de “mujer” es distinta de las mujeres, de las reales, de los seres históricos y sujetos sociales que son definidos por las tecnologías del género y engendradas, realmente, por las relaciones sociales.

En relación con la actualización del cuento clásico en la LIJ contemporánea, nos abocaremos de manera específica en la reescritura de los cuentos clásicos en autoras latinoamericanas contemporáneas, estableciendo una relación con los mecanismos de reescritura utilizados para el desarrollo de la Nueva Novela Histórica Hispanoamericana.

2.1. De la oralidad a la escritura: la narración oral popular

Las narraciones de tradición oral forman parte de una sociedad que entiende la palabra como un modo de acción, es decir, que tiene el poder de hacer cosas y sobre las cosas (Lluch, 2003). Esta sociedad resuelve el problema de la retención de las narraciones orales utilizando características discursivas que posibiliten la repetición oral. Sólo de este modo pervive la narración, pues vuelve a narrarse, y finalmente forma parte de la tradición que la comunidad repite, ya que todas las fórmulas utilizadas son conocidas por los miembros.

Como señala Ong (1982), a través de los relatos se narran “historias de acción humana para guardar, organizar y comunicar lo que saben” (Ibíd.:138). Las distintas culturas van comunicando principios a partir de los cuales se percibe y organiza la realidad del grupo social, de este modo el lenguaje marca las coordenadas de la vida de un individuo dentro de una sociedad.

Para Montemayor (1998), los relatos de tradición oral son el vehículo para conservar y propagar la memoria de una sociedad y una cultura, los que define de la siguiente manera:

un sistema de organización literaria, un método de composición o versificación que permite formalizar ciertos elementos rítmicos, temáticos, lógicos, metafóricos, a partir de los cuales es posible crear modelos que se puedan engarzar en forma rítmica, metafórica o temática para construir sin escritura obras complejas (Ibíd.:7).

Es importante aclarar que no cualquier relato forma parte de la tradición oral; de la misma manera que en la cultura escrita no todo lo que se escribe se considera una obra literaria, ni

todos/as los/as que escriben son considerados/as autores/as. Los relatos que forman parte de la tradición oral son textos o construcciones complejas del lenguaje que no necesitan de la escritura para fijarse ni transmitirse, pero sí de un/a narrador/a hábil conocedor de la tradición que asegure la transmisión de sus sentidos más profundos.

Estos textos circulan y son transmitidos de generación en generación con la función clara de fortalecer, conservar, replicar el conocimiento ancestral y los contenidos del orden de lo sagrado; entre otros aspectos culturales básicos para la preservación de la cosmovisión e integración social de los pueblos indígenas. Por lo tanto, las características de la narración se desarrollan en un contexto determinado dado por la participación de las personas que intervienen e interactúan (Lluch, 2003), allí se construyen, se fijan fórmulas que se activan o negocian acuerdo a las características del grupo que participe de la comunicación.

Es importante señalar que tal como señala Álvarez (2011) la tradición oral existe en la performance, en el evento comunicativo pues el lenguaje se suscita en un contexto determinado, sin ese contexto no se puede acceder a la significatividad del relato. El contexto comunicacional del relato oral, señala Lluch (2003), es de suma importancia para que este tipo de narración sea exitosa, por lo cual, existen aspectos que son relevantes para el logro de dicho fin. De este modo, los elementos no verbales, los elementos vocales no lingüísticos, las características lingüísticas, fonéticas, morfosintácticas, léxicas y discursivas, son todos elementos que conforman este tipo de comunicación y, confluyen en el desarrollo de una narración exitosa, es decir, en aquella narración que cautiva por su diferencia y singularidad, a pesar de que la historia de la que se dé cuenta sea de público conocimiento. En consecuencia, lo principal no es desarrollar un tejido narrativo nuevo, sino reorganizar y reformular éste para cautivar a cada grupo que participe en el proceso comunicativo.

El arte de narrar no sólo es difícil por el hecho de tener que integrar tanta carga informativa de corte cultural a la trama del relato, sino que, a su vez, el/la narrador/a debe utilizar estrategias específicas para recordar el relato sin perder la trama ni la atención de la audiencia. No olvidemos que los relatos son extensos, por lo cual para poder retener y recobrar el relato, plantea Ong, se recurre a reglas mnemotécnicas:

Repeticiones o antítesis, alteraciones y asonancias, expresiones calificativas y de tipo formularios, marcos temáticas comunes (la asamblea, el banquete, el duelo, el ayudante del héroe, y así sucesivamente) proverbios que todo el mundo escuche constantemente, de manera que vengan a la mente con facilidad, y que ellos mismos sean modelados para la retención y la pronta repetición, o con otra forma mnemotécnica. El pensamiento serio está entrelazado con sistemas de memoria. Las necesidades mnemotécnicas determinan incluso la sintaxis (1982: 41).

Al respecto Álvarez (2011) señala que el ritmo también es importante para retener los relatos, pues desarrolla la labor de ayudante eficaz para la memorización. Agrega que: “los relatos se transmiten en forma lenta para conservar la atención. La redundancia, la repetición de lo que se dice recientemente, permite que tanto el orador como el auditorio se mantengan en la misma sintonía. La redundancia sirve también para que todos los oyentes, escuchen e interpreten lo que se dice” (Ibíd.: 84), como se puede inferir, la reiteración no sólo es útil para el/la narrador/a, sino además para el auditorio, puesto otorga comprensión a lo narrado.

Si bien, las particularidades de la audiencia determinan la fórmula exitosa en cada caso de narración oral, Axel Olrik observó en *The Epic Laws of Folk Narrative* (1965) que éstas poseían elementos comunes, las cuales denominó “leyes épicas”⁵⁹. Olrik postula que la repetición es un elemento tradicional que se utiliza para mantener el conocimiento, lo cual se refuerza con su *ley de tres*, ya que este sería el número que posibilita que lo abstracto de la narración se torne más concreto, por medio de la repetición. En consecuencia, el tejido narrativo es el mismo, lo que le otorga singularidad a cada narración son los elementos que se reorganizan acorde a cada auditorio.

La estructura de la narración oral ha sido estudiada por muchos intelectuales, como C. Lévis–Strauss, Bremond o Vladimir Propp, siendo este último quien determina la existencia de un esquema narrativo en los cuentos maravillosos. Posteriormente, Bremond utiliza los conceptos básicos de este modelo y lo adapta para utilizarlo con todo tipo de relato.

⁵⁹ Las leyes épicas que determina Olrik son: claridad de la narración, dualidad escénica, esquematización los personajes y las acciones, caracterización por la acción, concentración del argumento, simplicidad de la trama, contraste entre los elementos simples, ley de los mellizos, ley de la repetición, ley de tres, ley del final stress, ley del inicio y ley del cierre (Olrik en Lluch 2003: 41-53).

Vladimir Propp (1972) postula que existen treinta y un funciones⁶⁰, las que se encuentran mediatizadas por la estética y la naturaleza causal, en un drama integrado por siete actantes. El concepto de función es clave dentro del postulado de Propp, pues cada función es un elemento fundamental en el cuento, ya sea desde la descripción de una acción, o de las acciones de un personaje. Entre las funciones principales, se desarrolla en primera instancia un alejamiento del/la protagonista, basado en una prohibición, la que es trasgredida por éste/a; posteriormente, el/la protagonista es engañado/a, a causa de esto decide actuar o partir, si decide partir, en este viaje recibirá un auxiliar mágico; finalmente, el/la héroe/ina combate al agresor, situación de la que emerge victorioso/a, y retorna al hogar con el cumplimiento de la tarea, así pues el/la héroe/ina es reconocido/a y el agresor o falso héroe/ina queda al descubierto.

Clarifiquemos que de estas treinta y un funciones, no necesariamente, aparecen todas en una secuencia narrativa, sin embargo estas se desarrollan en un orden constante. A partir del trabajo de Propp, años más tarde Greimas acuña el concepto de *actante*, este se entiende como el rol funcional o el papel que polariza un conjunto de funciones, a diferencia del personaje quien desempeña funciones de manera singular. Cada personaje desarrolla funciones que se reparten entre los diferentes actantes. Las siete esferas de acción⁶¹ donde se desarrollan las funciones que señala Propp, son la del Agresor, la del Donante, la del Auxiliar, la de la Princesa y su padre, la del Mandatario, la del Héroe y el Falso Héroe.

La secuencia de acción de un texto narrativo se presenta con una forma de organización que tiene como mínimo, tres momentos: un estado inicial, un quiebre y la

⁶⁰ Las 31 funciones de Vladimir Propp son: Alejamiento, Prohibición, Trasgresión, Investigación, Información, Engaño, Complicidad, Fechoría, Mediación, Principio de la acción contraria, Partida, Primera función del donante, Reacción del héroe, Recepción del objeto mágico, Desplazamiento, Combate, Marca, Victoria, Restitución, Retorno, Persecución, Socorro, Llegada de incógnito, Pretensiones engañosa, Tarea difícil, Tarea cumplida, Reconocimiento, Descubrimiento, Transfiguración, Castigo y Matrimonio.

⁶¹ La del Agresor: la de la fechoría, lucha contra el héroe, la persecución; la del Donante: la preparación de un objeto mágico y su donación al héroe; la del Auxiliar: desplazamiento del héroe en el espacio, la reparación de la fechoría, el socorro en la persecución, la transfiguración; la de la Princesa y su padre: petición de que el héroe realice las pruebas, la imposición de una marca, el descubrimiento del falso héroe, el reconocimiento del verdadero, el matrimonio; la del Mandatario: el envío del héroe; la del Héroe: la partida para efectuar la búsqueda, el encuentro y la relación con el donante, el matrimonio, y; el Falso Héroe: partida para efectuar la búsqueda, reacción negativa ante el donante y pretensiones engañosas.

resolución. Todorov (1973) señala que un relato ideal comienza por una situación estable, tras la cual existe un quiebre producto de una perturbación por una fuerza cualquiera, que genera un estado de desequilibrio que sólo se restablece por la acción de una fuerza en sentido contrario, sin embargo, este nuevo equilibrio nunca es idéntico al primero; estos tres momentos parecen constituir los elementos básicos de todo relato (Todorov 1973 en Lluch, 2003).

Por otra parte, Gemma Lluch (2003) plantea que el esquema quinario⁶² es prototípico de la narrativa infantil, ya que los hechos se organizan en cinco momentos o secuencias: 1) situación inicial, 2) inicio del conflicto, 3) conflicto, 4) resolución, y, 5) situación final; todos cumplen una función determinada y se desarrollan en una progresión lineal.

Pero, si bien los cuentos poseen múltiples variantes en los diferentes contextos comunicativos, la narración popular como señala Lluch “está muy codificada, tanto en su sintaxis como en su composición” (Ibíd.: 39). Así se plantean dos grandes grupos: las narraciones con estructura simple y narraciones con estructura compleja, las cuales se diferencian básicamente por el número de secuencias que las componen.

Por último, es importante señalar que al referirnos a narración oral o tradicional, hablamos de una *partitura provisional*⁶³ como señala Gemma Lluch: “un largo proceso de transformación colectiva, de elecciones de palabras y estilos, de paso de lo oral a la escritura, de contaminación por otras tradiciones, de censuras, de *performances* frente a un público, de recepción silenciosa a través de lectura y de utilización para educar” (2003: 110). Entendiéndose esto como un largo camino donde múltiples versiones se han ido unificando en unas pocas.

⁶² Es Jean Michael Adam quien en 1985 postula que existe un modelo quinario prototípico en las estructuras narrativas, el cual mantienen la mayoría de las narraciones.

⁶³ Noción que desarrollaremos en profundidad en el apartado 2.6.

2.2. De la tradición oral a la tradición literaria: un filtro ideológico

Gemma Lluch señala que: “todo acto de transcripción es a la vez creativo y destructivo” (2003: 107). El paso de la narración oral a la transcripción de una historia implica una selección de elementos que finalmente constituyen una versión que se formaliza y que se traslada del proceso comunicativo literario oral, al proceso comunicativo literario escrito, donde no sólo se fija una historia, o parte de la historia que se ha de contar, sino que además, al público al cual está dirigido, excluyendo, de esa manera, al público analfabeto, y finalmente, se cambian los/as numerosos/as narradores/as, por el autor quien constituye parte de un determinado grupo social que forma parte de la clase letrada.

Las versiones populares típicas del folclore fueron trasgredidas en el momento mismo de su escritura, al respecto Colomer (2006) señala: “el interés aristocrático por la cultura popular que despertó en la Francia del siglo XVII permitió que Perrault tomase directamente de la tradición oral al menos seis de sus ocho cuentos⁶⁴: pero estas versiones orales fueron convertidas en “literatura” y dirigidas a una audiencia muy diferente a la de los cuentos de tradición oral” (Ibíd.: 60).

El cuento en su vertiente popular, plantea Salmerón (2004) “se puede definir como un relato, transmitido de forma oral cuya autoría se le adjudica al pueblo, puesto que su origen es desconocido” (Ibíd.: 90). Quizás por esto los cuentos de tradición oral fueron los electos para su traspaso a la literatura. Al respecto, Pisanty señala que “el cuento se presta, quizá más que cualquier otro género narrativo, a ser usado. Precisamente porque pertenece a nuestro patrimonio cultural colectivo y porque cada miembro de nuestra cultura mantiene un vínculo duradero, profundo y personal con él, nos sentimos legitimados a adaptarlo a las propias exigencias, a manipularlo y, en último término, incluso a reescribirlo” (1993: 88). Este último punto revela la complejidad y permeabilidad de los límites de la literatura escrita y la literatura oral, así como los problemas inherentes a la recopilación folclórica.

Estos procesos con sus respectivos cambios son significativos en la construcción y el desarrollo de la LIJ, ya que el paso de la oralidad a la escritura conlleva una selección, mediada por un filtro ideológico que determina qué elementos utilizar y cuáles no,

⁶⁴ Los cuentos recogidos de la tradición popular son: *Le Petit Chaperon Rouge*, *La Barbe Bleue*, *Le Maître Chat* au le chat botté, *Les Fées*, *Cendrillon* ou la petite pantoufle de verre y *Le Petit Poucet*.

formalizando determinadas versiones por sobre otras. Dolors Llopart (1985) señala que existen tres tipos de mecanismos que se utilizan para excluir otras formas culturales: *la agresión, la fagocitosis y la censura*; los cuales han sido utilizados por la cultura académica contra la tradicional (Llopart 1985; en Lluch, 2003:48); el paso de la oralidad a la escritura implicó la utilización de estos mecanismos.

La *agresión*, tal como lo señala su nombre implica un ataque, en el caso expuesto, esta agresión puede ser económica, política o social: la primera es claramente identificable en la perpetración del sistema económico neoliberal, que ha acabado con cualquier otro tipo de estructura económica, mientras que la segunda se desarrolla mediante el control de todo tipo de proceso y la tercera, se desarrolla por medio de la dominación de clase. Por otra parte, el mecanismo de la *fagocitosis* se desarrolla por medio de la asimilación por parte de la cultura académica de los contramodelos propuestos por la otra cultura, silenciando, desprestigiando o censurando las otras propuestas. El tercer mecanismo es la *censura*, la cual “consiste en silenciar, desprestigiar o ridiculizar otras formas culturales” (Lluch, 2003: 48).

Para Gemma Lluch la *fagocitosis* es el mecanismo más eficaz por el cual la cultura dominante se apropió y transformó las narraciones orales en literatura infantil; cabe recordar, que gran parte de los cuentos tradicionales nacen en la tradición oral, sin embargo, existe un reduccionismo de géneros, temáticas y versiones, que han reformulado el cuento popular en LIJ moderna.

La *censura* en la LIJ constituye para Carranza (2008) unos de los mecanismos más utilizados desde la conformación de la literatura infantil. La instrumentalización didáctico-pedagógico que se realizaban de los textos literarios, conforman para la autora una de las formas más antiguas de censura, concordando con autoras como Montes (1999) quien señala que la instrumentalización es la “forma de domesticación⁶⁵ más tradicional y prestigiosa de la literatura” (Ibíd.: 56). Una de las formas más obvias de la censura, plantea Carranza (2008) es aquella que “atañe a la presunta obligación de los textos de obedecer sumisamente a la moral vigente” (Ibíd.: s/n). El problema, no radicaría sólo en obedecer a las ideas consideradas correctas por el grupo hegemónico en un contexto social

⁶⁵ Montes (1999) señala que la “escolarización”, la “frivolidad” y el “mercado” son las tres formas de domesticación de la literatura.

determinado, sino que además “no sólo se censuran los textos; también y sobre todo se censuran a los lectores imposibilitándoles de construir sus propios sentidos” (Op. Cit.), censuran, de este modo, libertades.

La escritora brasileña Ana María Machado (2004) advierte de otro tipo de censura, más sutil pero muy eficiente que condiciona hoy a los/as escritores/as: la censura del sí⁶⁶ que “no prohíbe pero sí obliga a aceptar sólo un modelo” (Ibíd.: s/n). Esta censura en la actualidad está supeditada a las imposiciones del mercado; aquí la censura funciona acorde a lo que dará lucro, por lo tanto, no existen cuestionamientos, porque no se trata de buscar lo diferente, sino que lo que da respuesta a las leyes del mercado.

Cualquiera sea el mecanismo utilizado, el paso de la tradición oral a la tradición literaria, constituyó por medio de la escritura, la formalización una versión, lo cual no sólo afecta en la homogeneización del contenido, sino en la discriminación de lectores. Dado que sólo acceden a la escritura las/os letradas/os, quienes no lo son quedan relegadas/os, puesto ya no existen múltiples narradoras/es, como en la tradición oral, sino sólo escritores, los cuales a su vez conforman un círculo hermético, con ciertas características, las principales: ser hombre y formar parte de la clase dominante.

Sobre la base de las ideas expuestas concluimos que la escritura constituye un filtro ideológico en sí misma.

2.3. Los clásicos: cuentos y autores

En términos generales, consideraremos el cuento clásico como una obra que ha perdurado en el tiempo y espacio, por medio de su legitimización y universalización. Importante es señalar que un gran número de ellos proviene de la tradición popular, del cuento popular que ha sido transmitido de manera oral de generación en generación, y que en un determinado momento fueron recogidos y/o reescritos. Entre los autores que se valieron de este mecanismo encontramos al francés Charles Perrault, a los alemanes Wilhelm y

⁶⁶ Ana María Machado, en coautoría con Graciela Montes, desarrollan *Literatura Infantil, creación, censura y resistencia* (Editorial Sudamericana, 2003), libro en el cual trabajan la censura y la concepción de la censura del sí.

Jacob Grimm. Mientras que por otra parte, el danés Christian Andersen crea los primeros cuentos pensados para niñas y niños.

Perrault, escribe sus cuentos en la Francia del siglo XVII; éste era abogado, miembro de la corte de Luis XIV y de la academia francesa. En 1697 publica un volumen que lleva por título “Cuentos de antaño, con moralejas”, en éste incluye cuentos populares que tienen su origen en el repertorio popular francés, que en ese entonces se transmitía de manera oral. Entre los títulos que componían dicho volumen encontramos: “Caperucita Roja”, “La bella durmiente”, “Barba azul”, “Las hadas”, “Pulgarcito”, “El gato con botas”, y “Riquete el del copete”.

Las publicaciones no eran firmadas por Perrault, sino que por su hijo Pierre Perrault, de lo cual surgen múltiples hipótesis; se habla del descrédito que producía el escribir literatura infantil en la época, e incluso de que efectivamente éste no escribió los cuentos, sino su hijo, limitándose exclusivamente a una labor de supervisión y corrección (Soriano, 1975). Independiente de la autoría del texto, este volumen constituye un eslabón determinante en la definición de la LIJ y los cuentos clásicos que la componen.

Cabe recordar que en un principio no se escribía para los niños y niñas, pues el público infantil no era considerado; Charles Perrault y su creación no eran la excepción en este panorama. Sin embargo, existió una evolución en el autor evidenciable en su texto “Cuentos en versos”, ya que en el prólogo de éste reconoce una función educadora moralizante en los cuentos para niñas y niños.

Los cuentos de Charles Perrault contemplan la eliminación de escenas y argumentos considerados -desde su moral- demasiado crueles, violentos, o que pudiesen atentar contra la moral y las buenas costumbres, por lo cual fueron suprimidos (Hürlimann, 1968); en este sentido, su moral cristiana funcionó como filtro ideológico respecto de lo que consideraba apropiado. Esta moral es evidenciable en su cuento *Barba Azul*, especialmente, en la escena en que el protagonista le concede tiempo a su esposa para rezar a Dios antes de asesinarla. Producto de esta cosmovisión ético-moralista cristiana, Perrault incluye en sus finales una moraleja, las cuales eran presentadas de manera explícita e imperativa.

Para María Tatar (2004) la estructura de la obra de Perrault se gesta desde la concepción del destinatario, el cual sería el público infantil y adulto, ya que las historias y

los personajes, son efectivamente educativos para las niñas y niños, pero a su vez incluye mensajes complejos, llenos de picardía, para el destinatario adulto. Este elemento sería el pilar del éxito de estos cuentos, pues no sólo permanecen, sino que además se han universalizado, trascendiendo el espacio y tiempo, convirtiéndose así, en cuentos clásicos de la LIJ.

Un siglo después, nacen en Alemania, en el seno de una familia burguesa, Jacob y Wilhelm Grimm. Los hermanos Grimm se adscribieron al movimiento romántico, por lo cual, su vida y obra se enfocan acorde a dichos lineamientos, sin negar por supuesto, la implicancia que el acontecer político social de la Alemania del siglo XVIII, y el sentimiento nacionalista pudieran tener en su obra.

En 1812, publicaron el primer volumen de “Cuentos infantiles y del hogar”, con los cuales se valieron el reconocimiento como escritores de cuentos clásicos. El segundo volumen del libro fue publicado tres años después, en 1815, tanto esta edición como anterior, fueron reeditadas en varias oportunidades por el éxito que consiguió.

Los hermanos Grimm, al igual que Perrault en Francia, recopilaron los cuentos de la tradición oral de la cultura alemana. El primer volumen no estaba destinado a niñas y niños, sino que era una recopilación de cuentos, lo más fidedigna posible, en la que pretendían rescatar el valor artístico de las obras, pues consideraban que de lo contrario, éstas se encontraban destinadas a desaparecer.

Conforme dieron paso a determinar un nuevo destinatario, el público infantil, las posteriores ediciones tuvieron una adecuación moral y se les proporcionó una función educativa, por lo cual, los cuentos fueron modificados eliminándoseles todo contenido violento e incluso aquellos finales felices, en los cuales los protagonistas no eran partícipes.

A diferencia de Perrault, los hermanos Grimm enfocaron su destinatario en el público infantil y no incluyeron moralejas finales a cada una de las historias. Sin embargo, coinciden en la forma de resolver los conflictos éticos sucedidos en la historia: los malos son castigados y los buenos premiados.

Hans Christian Andersen, poeta y escritor danés, nace en 1805 en el seno de una familia humilde. En una primera etapa recopila cuentos populares daneses, los cuales publica junto a cuentos de su autoría, posteriormente, decide publicar exclusivamente

cuentos propios, los que denominaré “Cuentos nuevos”, hecho por el cual adquiere reconocimiento social entre sus contemporáneos.

Éste conforma parte de los autores considerados creadores de los cuentos clásicos, al igual que Perrault y los hermanos Grimm, pero a diferencia de ellos, no se dedica exclusivamente a la recopilación, sino que crea sus propias historias, las cuales se caracterizan por describir situaciones plausibles y conflictos reales.

Los cuentos de Christian Andersen, plantea Luis Daniel González (2002), reflejan la vida o una vida llena de obstáculos y conflictos, pero que son posibles sortear, que existen cosas maravillosas por las cuales vale la pena vivir. Añade además, que al igual que en la vida real, en los cuentos de Andersen, los/as buenos/as no siempre son bien recompensados, ni el /la malo/a son castigados/as. La peculiaridad de sus cuentos radicaría, según Hürliemann, en los sentimientos que suscita: “en Andersen, todo recibe un alma y emociona al lector de forma adecuada” (1968: 122), esto con relación a los finales de sus cuentos, que como ya señalamos, no siempre dan respuesta al *vivieron felices para siempre*, ejemplo de ello es el cuento “La pequeña cerillera”⁶⁷.

Pero, de qué manera los cuentos de Charles Perrault, Los hermanos Grimm y Hans Christian Andersen se convirtieron en clásicos de la LIJ, cómo trasgredieron el espacio y el tiempo y se universalizaron. Más aún, ¿qué cuentos?, ¿qué versiones?

Sin lugar a dudas, los cuentos clásicos que siempre nos han acompañado y que las editoriales siguen publicando aún hoy, cuatro siglos después, son: *Caperucita roja*, *La Cenicienta*, *La bella durmiente*, *Los tres cerditos*, *Blancanieves*, entre otros. Este hecho podría tener una explicación editorial muy simple: no poseen derechos de autor, por lo cual su publicación implica bajos costos y, la parte que nos atañe directamente: estos cuentos no necesitan mayor publicidad, se han universalizado de forma tal que son conocidos por todos/as desde la más tierna infancia.

Así, señala Lluch, existe una evidente conclusión “la narrativa de tradición oral que ha pasado a la literatura para niños presenta una reducción (o un empobrecimiento) de

⁶⁷ Este cuento relata la historia de una pequeña vendedora de fósforos. La niña, el día antes de fin de año, no logra vender ni una sola caja de fósforos, por lo cual no quiere regresar a su casa y para aplacar el frío que caía aquella noche comienza a encender una a una las cerillas, mientras imagina escenas de navidad feliz. La última escena que recrea es la de su abuela invitándola a vivir con ella en las estrellas. Al otro día encuentran su cadáver, congelado en la acera y con un puñado de fósforos quemados en una mano.

géneros, de temáticas y de versiones.” (2006: 50). Es indudable que de la multiplicidad de narraciones orales existentes, se redujeron éstas cuando pasaron a lo escrito y aún más en el paso a la LIJ; de la amplia muestra de cuentos populares perduran unas pocas narraciones, que al día de hoy, no sólo son clásicos de la literatura, sino que han adquirido ribetes de mitificación.

Los dos grandes filtros para las versiones “globales” y de propuesta ideológica unificada de hoy, explica Gemma Lluch (2006) son: primero las versiones de Charles Perrault y la de los hermanos Grimm (que no sólo cristalizaron en el imaginario, sino que se fijaron en un elemento escrito, lo que los hace perdurables y transmisibles con exactitud) y luego, la visión de Walt Disney que reinventa estas historias y las populariza por medio de sus películas.

Las películas creadas por Walt Disney utilizan argumentos que provienen de la tradición oral y que han sido recogidos por los hermanos Grimm o Perrault, esto porque son cuentos ya conocidos que forman parte de la tradición, lo que los hace más cercano a las familias. Para realizar este proceso, Walt Disney introduce notables cambios que aseguran los productos de su factoría: fluidez narrativa basada en una serie de chistes, imágenes dulces, sustitución de escenas de la “versión original” y, utilización de personajes secundarios. Lluch (2006), respecto de la creación de imágenes dulces, cita a Zipes (1994) señala que las imágenes construidas por Disney dan cuenta de un mundo ordenado, en colores pastel, con líneas cerradas que al igual que cada secuencia de la narración, refleja un destino concebido y preordenado para todos/as los/as protagonistas de la película.

Las historias populares y la iconografía de los cuentos de hadas⁶⁸ tradicionales europeos serán la fuente de inspiración de Disney. Tal como señaló Disney: “ahora la gente no quiere cuentos de hadas como estaban escritos antes. Eran demasiado toscos. Al final, recordarán la historia como la filmamos” (Disney en Grant, 1987: 138); evidentemente, el

⁶⁸ Consideraremos la noción de cuentos de hadas, para nombrar las recopilaciones de cuentos de los hermanos Grimm y Charles Perrault, ya que históricamente han sido denominado de esta manera, aunque en términos estrictos, muchos de ellos son fábulas y cuentos maravillosos. Al respecto, consultar el ensayo de J.R.R. Tolkien: “Sobre los cuentos de hadas”, en el que plantea que se suele tomar este término con muchas licencias, incluso por especialistas.

magnate no se equivocó y efectivamente la transformación de las versiones escritas en audiovisuales configuró y determinó la oficialidad de una versión⁶⁹.

Las historias de Disney presentan buenos/as y malos/as que pueden ser amados/as y despreciados/as por la audiencia, pero de una u otra forma conforman parte de la versión que ha perdurado en el imaginario universal. La manipulación que Walt Disney ha realizado en las “versiones oficiales”, es aún más reduccionista que las “versiones oficiales” mismas, las que como señalamos con anterioridad, ya eran una parcelación de la narrativa oral y las tradiciones populares.

En efecto, existe reduccionismo y empobrecimiento de versiones en la cual la factoría Disney, valiéndose de un falso universalismo, concepción y producto de las industrias del entretenimiento, ha generado que la versión de los cuentos clásicos que se ha asentado culturalmente sea la versión de un hombre norteamericano con un posicionamiento ideológico y patriarcal, evidenciable en los recursos utilizados en sus versiones de *La bella durmiente*, *Caperucita Roja*, *Blancanieves y los siete enanitos*, entre otros. Los medios utilizados por Disney, ya sea preponderancia de un personaje por sobre otro, valoración de determinadas conductas u opiniones, dan cuenta de la ideología que sustenta sus producciones, en las cuales, la mujer sólo con la sumisión y la obediencia podrá obtener la felicidad.

2.3.1. Tras la huella del discurso literario y narrativo del cuento clásico

El discurso literario, a decir de Bajtín comprende “todo enunciado, es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada de otros enunciados” (1985: 258) por lo tanto, conlleva la introducción de la persona al mundo creativo, en tanto, ésta participa en la construcción de una nueva realidad; es una creación artística, por lo cual, Salmerón (2004) señala:

⁶⁹ Thomas (1994), Bryman (1995), Wood (1996), entre otros, han dado cuenta de una u otra manera de la implicancia de Walt Disney en la oficialización de una versión con su visión e ideología.

El discurso literario, por tanto, requiere cierta complicidad entre la obra y el /la lector/a u oyente en el que este último acepte el pacto que le abrirá las puertas al mundo imaginario de la obra en el que tendrá un papel activo en la construcción de los significados (Ibíd.: 100)

Esta actividad es necesaria para la elaboración del sentido, puesto que los/as lectores/as adoptarán la actividad asignada y construirán el discurso literario, mediante lo cual no sólo serán lectores/as, sino que a la vez, actuarán como coautores/as.

Esta construcción posee características determinadas, puesto el cuento se adscribe al género de la narrativa y sus especificaciones. Al respecto, Teresa Martín (2001) señala que el discurso narrativo es aquel en que un agente relata una historia; sin embargo, prosigue con una reflexión respecto de las representaciones simbólicas que constituyen el mundo y, de esta forma, la representación que se hace de él:

No obstante, el material que constituye el relato, sea real o imaginario, siempre es una representación simbólica del mundo, porque los acontecimientos narrados, ocurridos a personajes en un tiempo determinado y en un espacio definido, se ficcionalizan en la mente del narrador, quien a partir de una intuición creadora evoca, ordena, combina y compone (Ibíd.: 27)

El discurso literario del cuento se podría comprender como la narración de una historia que independiente de la naturaleza de los hechos que se relaten –reales o ficticios- es una representación simbólica del mundo. Se antepone a esta noción lo planteado por Georges Jean (1988), quien señala que el cuento es ante todo un relato cerrado que se desarrolla en el pasado, pero que posee como principal característica ser portador de una enseñanza implícita, en la cual el/la lector/a integrará lo que considere, según su ideología y creencias.

Una importante reflexión respecto de la importancia de la narración en la construcción de significados, introduce Jerome Bruner (1999), quien postula que la narración es ante todo una forma de pensamiento que actúa como vehículo para la creación de significados:

La habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un lugar para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos (Ibíd.: 59)

Por consiguiente, la representación de nuestra vida, en relación con nosotros/as mismos/as y las/os demás, constituye la expresión que se realiza de forma narrativa, esto dado por la misma naturaleza del lenguaje. Para Bruner, la narrativa es una forma que debe estudiarse dentro y desde el contexto sociocultural, pues es una forma de construir la realidad que debe entenderse cómo se crea y se transforma de manera intersubjetiva⁷⁰.

Así, se comprende la preocupación que se ha tenido por la implicancia educativa de la LIJ, desde su origen, pues apropiándonos de las máximas de Jerome Bruner, ésta ha sido un vehículo para la construcción de significados, que ha sido utilizado en cada momento histórico para transmitir lo que se considera idóneo, según cada cultura, para el desarrollo de las niñas y niños. Ya que, como plantea Bajtín existe un *discurso vivo*, que “aparecido conscientemente en un momento histórico determinado, en un momento social determinado, no puede dejar de tocar miles de hilos dialógicos vivos, tejidos alrededor del objeto de ese enunciado por la conciencia ideológica” (1985: 94). Se establece así una relación entre lo social y el conocimiento, de manera que los discursos tienen que ver con lo social y lo social con los discursos: “no existen discursos que no sean sociales, y no hay prácticas que no incluyan sentido” (Op. Cit.)

Ahora bien, los cuentos clásicos son apreciados por la transmisión cultural que se realiza a través de estos, sin embargo, surge la discusión sobre las ideologías que sustentan estos valores que se transfieren a niñas y niños, por medio de los cuentos que se les otorga para leer.

En este sentido, autores como Nobile (1992) Trigo, Aller, Garrote y Márquez, (1997), defienden la tesis de que los cuentos clásicos contribuyen al proceso de socialización de las y los infantes. Ángelo Nobile, señala que estos cuentos tienen un importante papel en el mundo de la infancia:

Desde el punto de vista moral, suponen un encuentro, en clave no conceptual con, con los problemas éticos fundamentales y favorecen la adquisición de un primer, embrionario código moral, llevan al pequeño a

⁷⁰ Bruner (1999) establece que existen “nueve universales de las realidades narrativas”: 1) Estructura de tiempo cometido, 2) Particularidad genérica, 3) Las razones de las acciones, 4) Composición hermenéutica, 5) Canonicidad implícita, 6) Ambigüedad de la referencia, 7) Centralidad de la problemática, 8) Negociabilidad inherente y, 9) La extensibilidad histórica de la narración. Para profundizar en estas nueve leyes, véase: “La educación, puerta de la cultura” de Jerome Bruner.

una inicial definición de los conceptos de bien y mal, configurándose como una toma de conciencia inmediata y concreta, por simpatía, con la existencia de estas dos fuerzas y aseguran su participación en la positiva, en la expectativa de una profunda y amplia profundización crítica, con el paso del tiempo, en clave no tan rígidamente maquina (Ibíd.: 53)

Resulta claro que para Nobile, los cuentos clásicos ayudan a la creación de un primer código moral que facilitaría la resolución de los problemas éticos fundamentales, puesto que proporcionarían en la y el infante la construcción de la significación del bien y el mal.

En esta línea Trigo, Aller, Garrote y Márquez (1997) postulan que las y los niños que crecen en contacto con los cuentos se van impregnando de valores humanos necesarios en la constitución de la persona:

El cuento representa para el niño algo así como un libro de la vida y para la vida, puesto que le ayuda, de una forma muy especial, adecuada y clara, a entender y a vislumbrar alguna explicación a muchísimos eventos y hechos que acontecen, en muchos casos por primera vez, ante sus vírgenes y atónitos ojos (Ibíd.: 38).

Consideran además, que en los cuentos se defienden valores como la igualdad, la fraternidad, la paz, la libertad, entre otros; todos los que consideran necesarios en la constitución social del niño y la niña. Tanto Nobile como Trigo (coord.), señalan desde un punto de vista ético-moralista la implicancia que tendrían los cuentos clásicos en las y los infantes, desde y en su formación valórica, destacando positivamente su influencia.

Desde el campo de la psicología, se destacará la importancia de los cuentos clásicos en la imaginación y estimulación de la fantasía de los/as infantes. Bettelheim en su clásico estudio “Psicoanálisis de los cuentos de hadas” (1997) realiza una defensa de estas narraciones resaltando el aporte que tienen en el desarrollo psíquico de las personas, proporcionado por la proyección del relato a través de mecanismos de adaptación/recepción en la propia vida del niño o la niña.

De este modo, señala que: “en los cuentos de hadas (...) no se vence a otras personas, sino a uno mismo y a la maldad (que es, principalmente la del propio héroe, proyectada en su antagonista)” (Ibíd.: 137). En este aspecto, el autor considera que los clásicos finales de los cuentos de hadas como “y vieron felices para siempre” resuelven los conflictos edípicos, puesto traslada el objeto de deseo desde el progenitor a un par,

cualquiera sea éste. Siguiendo con la lógica del autor, es este tránsito el que permite superar el dilema, puesto se incluyen promesas de autonomía y maduración por medio de conquistas de reinos y/ o matrimonios. Además expone que los cuentos de hadas “ayudan a descubrir su identidad y vocación, sugiriéndole, también, qué experiencias necesita para desarrollar su carácter” (1997: 30); así, los cuentos de hadas darían respuestas a las curiosidades del niño y la niña, por lo cual se les considerará un importante factor de socialización e influencia en el desarrollo de la personalidad de las y los infantes.

Con los resultados proporcionados por Bettelheim estos cuentos comenzaron a formar parte del legado literario idóneo para los/as niños/as. Hecho que desencadenó múltiples críticas, por remitirse de manera exclusiva a la mente del lector y a la recepción que realizan de los cuentos las/os infantes, y no al texto, dejando de lado un gran número de problemas suscitados por los textos, de los cuales se ignoraban muchos aspectos. Ante esto se señaló que los psicoanalistas parten de cuatro premisas falsas: la intemporalidad de los cuentos, su destinación infantil, el final feliz como rasgo constitutivo y la independencia de las concreciones culturales (Colomer, 2006: 66). A partir de la línea de interpretación sociohistórica, Marc Soriano (1968)⁷¹, reformula las objeciones al análisis psicoanalista y describe que los cuentos recopilados en el siglo XIX, son reflejo de la mentalidad social de la época.

Respecto del legado cultural histórico que se les atribuye al proceder de la cultura popular, y su importancia en la socialización infantil, Cervera (1997) advierte de la presencia maniqueísta en estos textos: “por ofrecer clara diferenciación entre el bien y el mal, y por pronunciarse sistemáticamente por el bien, incrustado en el final feliz”, además revela: “han sido acusados también de alienación y de adoctrinamiento. Una crítica tenaz y a la vez intencionada, ha querido ver en ellos una manipulación social que propone como modelo las formas burguesas de vida y pensamiento” (Cervera en Salmerón, 2004: 106). Estos planteamientos permiten develar la cultura implícita en los cuentos de hadas, considerando la ideología que los sustenta.

Cabe recordar que los cuentos clásicos poseían una función educadora moralizante, por lo cual el filtro ideológico que los constituyó no sólo responde a una

⁷¹ Citado por Colomer (2006: 66)

inquietud intelectual, sino a la necesidad de imponer valores y normas y educar en ellas al público lector.

Como señalamos con anterioridad, en estos discursos narrativos existe transmisión de valores, hecho ante el cual Purificación Salmerón precisa que: “no hay duda de que los valores en el cuento se dan de manera natural, tanto si es por voluntad implícita del autor como si no existe una intencionalidad. Cuando hay intenciones estas pueden ir desde el adoctrinamiento a la manipulación.” (Ibíd.: 109), es necesario detenerse en este aspecto y dar cuenta de que dependiendo del poder imperante se promueven o censuran textos, para asegurar la perpetuación de los ideales que sustentan dicho poder.

Producto de estos procesos surge la preocupación sobre los valores e ideologías que sustentan los cuentos clásicos, autoras como Turín (1995), Colomer (1999), Moreno (1986), han dado cuenta de este devenir, estudiando y criticando las construcciones simbólicas asociadas a la imagen del niño y la niña, basados en estereotipos de lo masculino y lo femenino, todos elementos propios de sociedades patriarcales y androcentristas, y que hasta el día de hoy se replican por medio de las “versiones originales” de los cuentos clásicos.

Estos estudios y sus resultados han originado un replanteamiento de la LIJ, considerando temáticas nuevas que reflejen las preocupaciones y problemas sociales que se manifiestan en la actualidad, muchas de las cuales existían con anterioridad, pero no se consideraban temas aptos para la infancia, como la muerte, la homosexualidad, entre otros.

Por todo lo anterior, es que podemos afirmar que si el discurso, el texto y conjunto de enunciados que lo componen, es la acción mediada por el lenguaje que a su vez transmite significados y crea cultura, es allí donde debemos enfocar nuestra atención, pues es preciso evidenciar los esquemas estructuras que lo conforman, es decir, las normas y los valores tácitos que inculca la cultura.

2.3.2. La actualización del cuento clásico en la LIJ contemporánea

El cuento clásico en la actualidad se ha visto reformulado, se han adaptado y reescrito, trasladando sus personajes a contextos o situaciones actuales, pues como en todo momento de creación, los textos creados reflejan la ideología de la cultura existente.

El desarrollo cultural, económico y tecnológico, en conjunto con los avances en la psicología y la pedagogía, han implicado un cambio en los valores e ideales que se validan por medio de la LIJ, respecto de esto Colomer (1998) reflexiona:

Los libros dirigidos a niñas y niños han tenido que variar, pues, sus temas, tanto para reflejar problemas y formas de vida propios de la realidad de los lectores como para responder a la función educativa que, fruto de nuevas actitudes morales, debilita el consenso sobre la concepción de la preservación de la infancia como una etapa inocente e incontaminada, propia de la narrativa de las épocas anteriores (Ibíd.; 210).

Indudablemente, la adquisición de nuevas actitudes morales ha hecho replantear el concepto de infancia y, de manera inevitable, las consideraciones aplicadas a la LIJ. Producto de esto, se han incorporado temáticas, se ha planteado la defensa de los grupos socialmente marginados, se han realzado formas de vida que respetan la naturaleza; es decir, se escribe del y los conflictos, como forma inherente a la construcción social.

La construcción de estas nuevas temáticas, parafraseando a Colomer (1999), se caracteriza por la elección de temas sociales de amplia gama, que se basan en valores sociales como el respeto, la libertad, la tolerancia, y defiende la libertad de las/os individuos a una vida placentera⁷². Existe un replanteamiento en contraposición a los valores postindustriales, en los cuales el ciudadano era agredido, explotado, alienado y reprimido y, muchas veces, al igual que la naturaleza, algunas culturas y razas, aniquilado.

⁷² Si bien este trabajo no tiene como foco la industria editorial, consideramos pertinente establecer un nexo entre el surgimiento de nuevos valores sociales y la mercantilización que realizan de éstos, producto de la política neoliberal instaurada en el globo que afecta a la producción literaria y cultural en general, desde los años 90, en la cual, al igual que en toda época, se establece una relación entre el modo de producción dominante de una sociedad y los modos de producción de un texto. Las editoriales y sus políticas, fijan, construyen y limitan significaciones, así las colecciones que éstas realizan responden a valores mercantiles, en su mayoría, mediante las cuales venden y promueven ciertos géneros literarios por sobre otros, y ciertos valores, en el caso de la literatura infantil, de modo de garantizar su comercialización.

Respecto de esto Marcela Carranza (2004), señala que existe una moralización de la literatura infantil en el siglo XXI:

Existe toda una producción pensada a priori con el fin de enseñar al niño o al joven a entender el mundo a y sí mismo desde un ideal oficial en una sociedad “democrática”. Libros creados para enseñar a ser tolerantes, a no discriminar, a resolver los conflictos dialogando, a cuidar el medio ambiente, a vivir en paz...(...) Libros a la carta, hechos a medida, listos para cualquier necesidad didáctica de transmisión de “contenidos transversales” a los niños-alumnos⁷³. Y también, y sobre todo, un modo de lectura, un tutelaje pedagógico moralizante sobre la totalidad de la literatura destinada a los chicos (Ibíd.: s/n).

Este tutelaje pedagógico que plantea Carranza, y la utilización de la literatura como un instrumento para convencer al lector de una verdad de tipo moral, exhorta al/la lector/a a actuar de una manera determinada; de manera categórica la autora precisa que “no estamos lejos por lo tanto de la función propia de la publicidad, la propaganda, el panfleto o el sermón” (Ibíd.: s/n). Esta perspectiva utiliza criterios de tipo moral, por sobre los literarios para la determinación de qué textos se entregan a niñas y niños.

El cuento clásico no ha estado exento de estas influencias, al respecto, Salmerón (2004) plantea que en la actualidad es posible encontrar diversidad de cuentos, desde aquellos que conservan la escritura original, los que poseen adaptaciones de los cuentos clásicos, hasta aquellos que evidencian cambios considerables no sólo en cuanto a la temática que tratan, sino que además en su contenido axiológico⁷⁴. Consideraremos versiones antiguas todas aquellas publicaciones que respetan de forma fiel su primera publicación, en las cuales encontramos los escritos de Charles Perrault, Jacob y Wilhelm Grimm, además de las adaptaciones realizadas por Hans Christian Andersen.

⁷³ Carranza toma el concepto de “niño alumno” planteado por Gianni Rodari (1987).

⁷⁴ Respecto al contenido axiológico de los cuentos clásicos infantiles, Purificación Salmerón desarrolla una tesis doctoral en la cual analiza en profundidad la transmisión de valores en los cuentos infantiles, desde la perspectiva sociocultural. Para esto, plantea sus fundamentos teóricos considerando el papel que desarrolla la cultura en el desarrollo humano, la mediación sociocultural, la identidad cultural y los valores. Los últimos analizados desde las principales teorías axiológicas, las características y la dimensión cultural. En la perspectiva sociocultural considera el discurso como medio trasmisor y, la familia y escuela como agentes de transmisión de valores. Este trabajo de investigación se encuentra disponible en la base de datos de la Universidad de Granada, en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15487441.pdf>.

El cuento actual, señala Cervera (1988), considera objetivos más concretos, de ámbitos más reducidos y, muchas veces, de ideologías no compartidas por todos, por lo cual, plantea que su vigencia en el tiempo y espacio se encuentra amenazada, a diferencia de los cuentos clásicos que reflejan un didactismo elemental⁷⁵, que los ha universalizado y ha contribuido no sólo a su permanencia, sino que además a su expansión (Cervera en Salmerón, 2004: 113).

Las adaptaciones realizadas sobre el grupo considerado como versiones antiguas, son aquellas que componen la mayor parte de los textos que se encuentran disponibles en bibliotecas y librerías, que constituyen gran parte de la literatura que se entrega a nuestros niños y niñas, e incluyen las modificaciones realizadas con anterioridad por la industria cinematográfica de Walt Disney. En relación con las publicaciones de cuentos clásicos basados en producciones cinematográficas, Bettelheim afirma:

La mayoría de los niños se tropiezan con los cuentos de hadas sólo en versiones insulsamente embellecidas y simplificadas, que atenúan su sentido y le quitan cualquier significado profundo; versiones como las de las películas y las de programas de T.V., en las que dichos cuentos se convierten en una simple distracción superficial (1977: 30).

Estas consideraciones se basan en el empobrecimiento de versiones, y la literatura ofrecida a niñas y niños, la cual tiene como fin un desarrollo comercial.

En este aspecto, existe una reformulación del cuento popular en la LIJ contemporánea, la cual se ha encontrado influenciada por diferentes teorías sobre el valor educativo de los cuentos populares. Siendo, la línea interpretativa feminista, según lo planteado por Colomer (2006), la que propone la búsqueda de nuevas formas narrativas que “no fueran dañinas, ni moral ni literariamente, y que permitieran la continuidad del diálogo con los motivos e imágenes de las obras respecto a su significado emocional, imaginativo e intelectual” (Ibíd.: 70). Al alero de este clima se desarrollan versiones actuales, en las

⁷⁵ Consideramos que la validación de los cuentos clásicos se produce por el asentamiento de la ideología que los sustenta, la cual se enmascara en la noción de didactismo elemental, entendiendo de que ésta se estableció producto de la normas y valores que determinan lo que se considera o no como condiciones apropiadas para la enseñanza y más aún, como nociones elementales.

cuales se intentan suprimir las cargas de violencia y sometimiento con el fin de introducir valores como imaginación, perdón y reconciliación⁷⁶.

El cuento clásico actualizado en la LIJ contemporánea, se presenta con nuevas temáticas contingentes a la época. Si bien utiliza la historia y los personajes de las versiones antiguas de los cuentos clásicos, esta elección responde a la fama que poseen producto de su tradicionalización; más ésta se realiza desde un nuevo posicionamiento, desde los valores y problemas de la actualidad.

Las actividades más frecuentes de transformación de los cuentos clásicos, señala Colomer (1999), son: la individualización de los personajes, la corrección y modernización del contexto, desmitificación del héroe y el adversario, la utilización de estructuras narrativas complejas, la disminución de la perspectiva omnisciente y la autorreflexión literaria explícita. Al respecto, autores como Cervera (1988) y Gómez de Manzano (1987), ambos citados por Salmerón (2004), señalan que el cuento clásico actualizado persigue la identificación de los personajes y circunstancias con el mundo contemporáneo, y posee una intención más realista y concienciadora, lo cual puede llegar a eliminar lo maravilloso de los cuentos de hadas. Sobre las implicaciones de este hecho, añaden que se enfatiza una visión hedonista del mundo, puesto se eliminan los contenidos de terror y el miedo.

Ajenos a esta divergencia lo cierto es que en las versiones actuales de los cuentos clásicos encontramos visiones diversas que no se atañen a una única ideología y, que responden a posiciones contrahegemónicas. Así, por mencionar algunos, encontramos un *Hansel y Gretel* ecologistas que luchan contra las multinacionales, en defensa de la naturaleza; *Cenicientas* que no buscan el amor del príncipe, u otras que prefieren correr descalzas y trepar árboles, que andar con bellos vestidos; una *Bella durmiente* que en vez de casarse con el príncipe busca una cura para el sueño; una *Blancanieves y los siete*

⁷⁶ Un ejemplo de esto lo otorga el semanario chileno *Cabrochico*, en el cual el lobo se desliga de connotaciones negativas y no devora a Caperucita, por el contrario, se transforma en un personaje positivo que se alía con la abuela para darle una lección a una Caperucita muy desobediente. Este semanario fue creado en Santiago de Chile y editado por la Editorial Quimantú, perteneciente al gobierno de la Unidad Popular, el cual respondía a los lineamientos del programa de gobierno de distribuir material concientizador para todas las edades y condiciones sociales. Para mayor información respecto de este semanario y otros impulsados por el gobierno de la Unidad Popular, véase “Los mil días de Allende”, disponible en: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4314_2408/anexo1_libro_MilDiasAllende.pdf

enanitos que conviven y resuelven de manera equitativa las tareas de su hogar en el bosque⁷⁷.

Estos, son unos pocos ejemplos de la gran variedad de cuentos clásicos actualizados que podemos encontrar, los cuales se adaptan a los valores y demandas de la sociedad actual. Ya que, como señala Bruner:

Si la narración se va a convertir en un instrumento de la mente al servicio de la creación del significado, requiere trabajo por nuestra parte: leerla, hacerla, analizarla, entender su arte, percibir sus usos, discutirla (1999: 61).

Es preciso reflexionar sobre la conciencia y la preocupación social existente respecto de la literatura que se les ofrece a nuestros niños y niñas, de las ideologías que sustentan dichos textos.

Podríamos resumir que existe una ampliación de las fronteras de la permisividad que contribuye a la adopción de nuevos valores, esto implica una transformación, pero no una anulación de límites a la adecuación moral, pues sólo se da respuesta a los cambios culturales de la sociedad.

⁷⁷ Estos argumentos han sido extraídos de los siguientes títulos: *La cenicienta rebelde* (1993, Ed. S.M., 9ª ed.); *Ayudemos a Blancanieves* (de "esto es otra historia", 2002, Ed. Anaya, 4ª ed.), *Cuentos infantiles políticamente correctos I y II* (1995, Ed. CIRCE, 2ª ed.)

2.4. La crítica literaria feminista

“Vivo en la escritura. Leo para vivir. Leí muy pronto: no comía, leía.
Siempre "supe" sin saberlo, que me alimentaba de texto”
Hélène Cixous

Las dos corrientes principales de la teoría literaria feminista, a juicio de Toril Moi (1999), son la anglo-americana⁷⁸ y la francesa⁷⁹. La diferencia entre estas dos vertientes⁸⁰ radica en que las críticas anglosajonas han postulado el “leer como mujeres”, mientras que las teóricas francesas han incidido sobre todo en la cuestión de “escribir como mujeres”⁸¹.

La crítica literaria feminista nace en EE.UU. gracias a la labor investigadora desarrollada por mujeres, las que poseían un alto grado de compromiso político y social con el movimiento feminista de los 60, y que procedían de distintos ámbitos relacionados con la literatura y sus instituciones (Fariña y Suárez, 1994: 322).

En un primer momento la crítica literaria feminista se centró en el estudio de los estereotipos e imágenes de la mujer en la literatura escrita por hombres. En este momento

⁷⁸ La teoría literaria feminista anglo-americana fue fuertemente influenciada por la escritora inglesa Virginia Woolf y la francesa Simone de Beauvoir. En 1929, Woolf escribe *A Room of One's Own*, que trata de la carencia de mujeres en el mundo literario debido a sus recursos limitados. Su discusión sobre la participación femenina en la literatura y el mundo académico influye en la escuela anglo-americana, mientras su crítica de la dependencia económica de la mujer fomenta el movimiento feminista en general. Posteriormente, Beauvoir publica su libro revolucionario, *El segundo sexo*, en 1949. Su famosa frase: “no se nace mujer; llega una a serlo”, plantea el gran dilema que ha perdurado hasta la actualidad: ¿cuál es la diferencia entre el sexo y el género? (Moi, 1999: 102).

⁷⁹ Los planteamientos realizados por el psicoanalista francés Jacques Lacan respecto del período edípico han sido de mucha importancia para las teorías feministas, del mismo modo que la “deconstrucción” elaborada por Jacques Derrida. Lacan y sus ideas de “lo imaginario”, “el orden simbólico” y “la fase del espejo” se prestan a la consideración del sujeto y discurso femeninos. Del mismo modo que lo propuesto por Jacques Derrida respecto del lenguaje; el que considera inadecuado para representar la realidad y, en consecuencia, ningún significante puede tener un significado trascendental. Por lo anterior, sostiene que el pensamiento occidental ha desarrollado una serie de relaciones binarias, como cultura/naturaleza, masculino/femenino o actividad/pasividad, en las que “cada término sólo obtiene su valor mediante su relación estructural con el otro” (Moi, 1999: 115).

⁸⁰ Cabe señalar que para la autora, tal como plantea Lady Margaret Hall en el prólogo de *Teoría Literaria Feminista*, los términos “anglo-americano” y “francés” no hacen referencia al lugar donde nace la crítica o a demarcaciones nacionales, sino que a la tradición intelectual a la que se adscriben.

⁸¹ Toril Moi señala: “Donde nosotras éramos empíricas, ellas eran teóricas; donde nosotras creíamos en la autoridad de la experiencia, ellas cuestionaban... la categoría de experiencia... Si nosotras buscábamos una tradición femenina homogénea en el arte o en la historia, ellas insistían en que la escritura femenina podría ser sólo visible en las lagunas, las contradicciones o los márgenes del discurso patriarcal. Y cuando nosotras buscábamos mujeres escritoras, ellas buscaban escritura femenina...” Cita extraída de Fariña y Suárez, 1994: 324. Original en: 1987. *French Feminist Thought*. New York: Basil Blackwell.

“Sexual Politics”⁸², de Kate Millet (1969) marcó el comienzo de nuevas formas de lectura y la instauración de una nueva mirada crítica, cargada de ironía, ante los textos⁸³. Para Moi, una de las razones del éxito de Millet fue que “consiguió llenar el vacío existente entre la crítica institucional y la no institucional” (1999: 37) como ninguna otra crítica feminista, lo que implicó su reconocimiento mundial, incluso fuera del movimiento de la mujer.

Precisamente, con “Sexual Politics”, Millet establece un marco conceptual de crítica del patriarcado que basó en la definición de política sexual, e instituye el término “patriarcal” como categoría analítica válida. Para la autora la política es “el conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo” (Millet, 1969: 62)⁸⁴, considerando estos preceptos desarrolla una “teoría del patriarcado” con la cual pretende demostrar que el sexo es una categoría social impregnada de política, para lo cual realiza su análisis, utilizando un método particular, el que Fariña y Suárez, tipifican como “descarnado”:

Millet utiliza el método de la cita descamada que se autopone en evidencia al ir insertada en un contexto crítico. Esta es su estrategia de lectura de autores como Lawrence, Miller, Mailer, que proponen conscientemente la opresión sexual. La lectura de Millet es una lectura atenta a todas las marcas del texto donde se muestre el funcionamiento de la ideología patriarcal (Op. Cit.).

Esta lectura crítica la posiciona a la vanguardia del debate público, ya que desarrolla un estilo franco y directo que se permite desafiar a la autoridad y la jerarquías establecidas por el autor, dotando al/la lector/a del derecho de adoptar una propia perspectiva, lo que se condice de manera directa con los intereses políticos del feminismo (Moi, 1999: 39).

⁸² La obra se encuentra dividida en tres partes: “Sexual Politics” (Política sexual), “Historical background” (Raíces históricas) y “The literary reflection” (Consideraciones literarias). La primera parte presenta la tesis de la naturaleza de las relaciones entre los sexos, en la segunda parte examina el desarrollo de la lucha feminista y sus oponentes, mientras en la tercera y última parte muestra como la política de poder sexual se encuentra presente en las obras de D. H. Lawrence, Henry Miller, Norman Mailer y Jean Genet (Moi, 1999: 38).

⁸³ Cabe señalar que antes de *Sexual Politics*, en 1963 Betty Friedan escribe *The Feminine Mystique*, la cual se constituye en la primera prueba del descontento de las mujeres americanas. Así también, Mary Ellman en 1968, escribió *Thinking About Women*, sin embargo es el libro de Millet el que cautiva la atención por su análisis directo e irónico, desenmarcándose de esta manera de los textos anteriores.

⁸⁴ Citada por Fariña y Suárez, 1994: 322.

La crítica literaria feminista de mediados y finales del 70 mira la experiencia femenina del ambiente intensamente politizado y feminista de la década⁸⁵. Surge la corriente crítica denominada "Authentic Realism" en la cual *Feminist Literary Criticism*, de Josephine Donovan (1975), y *The Authority of Experience* (1977), de Arlyn Diamond y Lee Edwards son los máximos exponentes. Para la crítica del "Authentic Realism" todo acto de escritura es considerado político, para lo cual:

enfatisa el papel ejemplar de los personajes femeninos, que deben servir de auténticos modelos que refuercen la autoestima de las lectoras. Relaciona, pues, literatura y vida, literatura y experiencia. Con su carácter marcadamente antiteórico, se manifiesta a favor de una literatura que llegue al mayor número de mujeres y de una crítica no elitista, vaciada de términos técnicos o intelectuales que alienan a las mujeres y han sido una característica específica del discurso patriarcal opresor (Fariña y Suárez, 1994: 323).

Esta crítica pretende una sustitución de las estereotipadas imágenes de las mujeres, por imágenes "reales" alejadas de las concepciones misóginas de la sociedad patriarcal.

En una postura más radical dentro de esta corriente Cheri Register (1975) señala que la crítica literaria feminista deber ser prescriptiva, ya que "para ganar la aprobación feminista, la literatura debe cumplir una o varias de las funciones siguientes: (1) servir de foro a las mujeres; (2) promoverla androginia cultural; (3) proveer personajes modélicos; (4) promover la sonoridad y (5) aumentar la autoconciencia" (Register en Fariña y Suárez, 1994: 323).

Desde un plano diferente, y opuesto a la crítica prescriptiva, el "pluralismo lúdico" de Kolodny (1980) plantea que la crítica literaria feminista es una más de las variadas posibilidades de lectura que permite cualquier texto y debe ser considerada como tal. Señala además la existencia de lecturas reductivistas realizadas desde y fuera del feminismo, sin embargo, enfatiza que la crítica feminista ha desarrollado la idea de que "la literatura es una institución social encajonada no sólo dentro de sus propias tradiciones

⁸⁵ En los años 70 surgen los grupos de autoconciencia, que intentan romper la experiencia individual de opresión sentida por las mujeres desde su aislamiento y confinamiento en el orden patriarcal, por lo cual, "La literatura de mujeres de este período jugó un papel fundamental concienciando a las mujeres sobre su opresión y poniendo en estrecha relación literatura y experiencia vital" (Fariña y Suárez, 1994: 322)

literarias, sino también dentro de los artefactos ideológicos particulares de la sociedad que la ha producido” (Kolodny en Fariña y Suárez, 1994: 324).

A finales de los 70 y principios de los 80, la escritora estadounidense Elaine Showalter, propone una taxonomía de las diversas formas de crítica feminista; las que en su opinión podrían agruparse en dos tendencias: la crítica feminista y la ginocrítica. A juicio de Moi, la autora define de manera implícita la literatura feminista eficaz en la medida que ésta pueda ofrecer una expresión intensa de la experiencia personal en un marco social, evidenciable en su crítica literaria, en la cual existe “una creencia firme e indiscutible en los valores [...] [del] humanismo burgués tradicional de tipo individualista” (1999: 18-20).

Para Showalter (1981) la crítica feminista “es ideológica, tiene que ver con la feminista como lectora y ofrece lecturas feministas de textos que consideran las imágenes y estereotipos de la mujer en literatura, las omisiones y las falsas concepciones sobre las mujeres en la crítica y la mujer-corno-signo en los sistemas semiótico” (Showalter en Fariña y Suárez, 1994: 321). Mientras que la ginocrítica se define como “equilibrio y dominio total de rango emocional, que incluye elementos masculinos y femeninos” (Moi, 1999: 16) el cual se relaciona con “la mujer como escritora, con la mujer como productora del significado textual, con la historia, temas, géneros, de la literatura escrita por mujeres. Entre sus temas están la psicodinámica de la creatividad femenina, la lingüística y el problema del lenguaje femenino, la trayectoria de la carrera literaria femenina individual o colectiva, la historia de la literatura y, por supuesto, los estudios sobre autoras y obras individuales” (Showalter, 1979: 128).

La ginocrítica evidencia el descubrimiento de la existencia de una literatura propia realizada por escritoras, y devela el silenciamiento historiográfico sistemático de los escritos femeninos. En este escenario, se inaugura una nueva línea de investigación que tiene como objeto de estudio “la imaginación femenina” donde las obras de Patricia Meyer Spaks (1975), Ellen Moers (1976), Elaine Showalter (1977) y Susan Gilbert y Sandra Gubar (1979) son las más representativas de esta línea. Tras la lectura intensiva de los textos de mujeres silenciados, surge una nueva contestación el que se evidencia en la radical reescritura realizada en la literatura en lengua inglesa de los últimos doscientos cincuenta años (Fariña y Suárez, 1994: 324).

Tras estos develamientos, la crítica literaria feminista inicia un nuevo proceso: el cuestionamiento del aparato crítico de la literatura. No sólo se interroga, sino que además se pone en tela de juicio, temas, géneros literarios, técnicas narrativas, estilísticas, las periodizaciones, la validez del canon literario y sus concepciones respecto de lo que es literatura y que no, entre muchas otras cosas. Esto porque tal como plantea Showalter (1979 en Fariña y Suárez, 1994) son demasiadas abstracciones literarias que sólo han descrito percepciones, experiencias y opciones masculinas, y que se han desarrollado en una constante pretensión de universalidad, para lo cual han falsificado contextos sociales y personales en los que la literatura es producida y consumida.

En relación con las implicaciones de esta lectura intensiva surge como consecuencia una interrogante que genera discusión y polémica: ¿existe una escritura específica de las mujeres?

En Francia esta cuestión dio lugar a complejas conceptualizaciones sobre “*écriture féminine*”⁸⁶ de Hélène Cixous y Luce Irigaray, y a los experimentos de Monique Wittig. En EEUU a las reflexiones sobre la diferencia de Adrienne Rich y Mary Daly. Paralelamente, en Inglaterra se desarrollaba una crítica feminista de carácter marcadamente marxista, donde el texto del Colectivo Marxista-Feminista de literatura⁸⁷ de 1978 es considerado un auténtico manifiesto en la aplicación práctica de una síntesis de marxismo, feminismo y psicoanálisis⁸⁸. Respecto de los presupuestos marxistas en la crítica literaria feminista, Fariña y Suárez, señalan:

es necesario dejar bien claro que pocos estudios de crítica literaria feminista no han sido informados de un modo u otro por presupuestos marxistas sobre la construcción social de la mujer y el género; y, por otra parte, que mucha de la crítica literaria marxista-feminista es una simple modificación de los paradigmas marxistas de análisis, al considerar la

⁸⁶ Para Moi, este término resulta inadecuado, ya que acorde a sus planteamientos, palabras como “femenino” o “masculino” se establecen y nos aprisionan en la lógica binaria de la visión clásica de la oposición sexual entre hombre y mujer. Acorde a esto, prefiere la utilización de “escritura que llaman femenina” o masculina, puesto cree en una naturaleza bisexual de los seres humanos (Moi, 1999: 118-119).

⁸⁷ Marxist-Feminist Literature Collective.

⁸⁸ En este texto se utiliza la definición althusseriana de literatura para definir el papel del texto: “Asumimos que los textos literarios son ideológicos en el sentido de que aunque no pueden darnos conocimiento sobre la formación social, sí pueden darnos algo de igual importancia al analizar la cultura: una representación imaginaria de las relaciones reales” (MFLC 1978 en Fariña y Suárez, 1994).

invariante de género además de la de clase. Bajo la denominación de crítica literaria marxista-feminista cabe toda una variedad de lecturas que van desde los análisis de la relación de la ideología sexual con la forma narrativa a los que estudian las condiciones que rodean la producción de la obra literaria y el papel de la mujer en ellas (1994: 325).

Teniendo en consideración estos preceptos, pero limitándonos en específico a la crítica literaria marxista-feminista es preciso señalar que ésta toma los conceptos de “aparatos ideológicos del estado” y de “interpelación” de Althusser. Ahora bien, de manera general la teoría althusseriana es sumamente útil para el feminismo, aunque, tal como explican las autoras:

las feministas pudieron culpar con toda razón a la crítica marxista de no haber sabido o querido extraer las consideraciones anti-patriarcales que resultan de sustituir "relaciones capitalistas de explotación" por "relaciones de explotación sexual" -paso que, como hemos expresado, dio Kate Millet con su teoría de la política sexual-. De Pierre Macherey la crítica marxista-feminista tomó el concepto de “no dicho⁸⁹”; lo no-dicho como subtexto no escrito interroga y mina desde su propio silencio, desde su ausencia, lo que está representado en el texto (o en la cultura oficial). La mujer como ausencia de la cultura y desde su ausencia puede irrumpir como factor capaz de deconstruirla (1994: 325).

El estudio de los silencios y contradicciones de la obra literaria permite la vinculación, por parte de la crítica, a un determinado contexto histórico, el cual un conjunto de estructuras se interrelacionan para producir esas estructuras textuales determinadas (Moi, 1999: 104).

En el politizado ambiente de mayo del 68, surge el feminismo francés, el cual se sirve de la lingüística, la filosofía y el psicoanálisis para elaborar sus reflexiones sobre la naturaleza de la subjetividad femenina y el lenguaje a través del cual ésta se simboliza. El feminismo francés, a diferencia del anglosajón, se interesan mayormente en la construcción de un lenguaje específicamente femenino, que en la crítica literaria como tal (Fariña y Suárez, 1994: 325).

⁸⁹ Para De Pierre Macherey (1974) los textos responden a un juego de antinomias que oscilan para su interpretación entre lo que el texto dice y lo que silencia “lo que dice el texto viene de cierto silencio; su aparición implica la presencia de un no dicho, materia a la [que] da forma, o fondo sobre el cual toma figura. De este modo, el libro no se basta a sí mismo: Conocer el libro implica que esta ausencia también sea tenida en cuenta” (2010: 46)

Sus cuatro teóricas más conocidas e influyentes son Cixous, Irigaray, Kristeva y Wittig. Estas realizan sus estudios desde la premisa de que la cultura occidental es opresiva y falocéntrica, y centran su atención en la escritora intentando establecer y/o definir una “escritura femenina”. Sin embargo, cada una propone un modo distinto de resistencia.

Hélène Cixous, estrechamente vinculada al psicoanálisis lacaniano y a la deconstrucción derrideana, pero desde una perspectiva feminista⁹⁰, desarrolla los planteamientos de "escritura femenina", "escribir como mujer" y "escribir el cuerpo". Todo lo cual significa una re-creación del mundo, que implica una lucha por la destrucción de la lógica falocéntrica dominante, en la cual se divide y limita en oposiciones binarias (Moi, 1999).

Para Cixous, del mismo modo que para Irigaray, tanto la sexualidad femenina, —en oposición a la concepción de una unisexualidad falocéntrica del hombre— como su escritura, es múltiple y diversa, por lo cual señala que “Tú no puedes hablar sobre una sexualidad femenina, uniforme, homogénea, codificable [...] El imaginario de las mujeres es inagotable, como la música, la pintura, la escritura” (Cixous, 1975: 226)⁹¹, este planteamiento se relaciona con su creencia en una naturaleza bisexual de los seres humanos⁹², en especial en las mujeres, la cual denomina la *otra bisexualidad*, que se establece de manera diferente a la bisexualidad entendida en la sociedad falocéntrica.

A diferencia de Kate Millet, Luce Irigaray no rechaza el psicoanálisis, ni señala su inutilidad o lo presenta como una teoría reaccionaria:

se trata más bien de exponer sus implicaciones aún inoperantes; de decir que, aunque la teoría freudiana puede hacer que se derrumbe todo el orden filosófico, paradójicamente respeta ese orden en lo que se refiere a la definición de la diferencia sexual (Moi, 1999: 138)⁹³

⁹⁰ Cixous se negaba a fijar sus ideas bajo la idea de “feminismo”, ya que se basa principalmente en la concepción del feminismo como una demanda burguesa e igualitaria en la que las mujeres deseaban obtener poder dentro del sistema machista vigente. Moi, establecerá una conexión con Derrida y su utilización de la palabra “feminista” de manera despectiva, puesto Cixous, fue fuertemente influenciada por el pensamiento del autor (1999: 113).

⁹¹ Cita extraída de Fariña y Suárez 1994: 326.

⁹² En “The Laugh of the Medusa” la autora desarrolla esta concepción.

⁹³ La traducción es realizada por Moi y corresponde al texto *Ce sexe qui n’ en est pas un*.

Este planteamiento implica un análisis profundo y complejo respecto de las teorías freudianas y su sometimiento a las reglas misóginas de la tradición filosófica occidental, cuando trata el tema de la feminidad.

El trabajo de Irigaray desarrolla de manera transversal el planteamiento de que “los hombres se han atribuido la subjetividad y han reducido a las mujeres a la condición de objeto o a la nada” (1992: 56), frente a estas aseveraciones la autora propone una reivindicación por medio de una “cultura del sujeto sexuado” en la cual el cuerpo femenino no sea “ya objeto del discurso de los hombres, ni de sus distintas manifestaciones artísticas, sino que se convierta en objeto de una subjetividad femenina, que se experimenta y se identifica a sí misma” (Op. Cit.), señala además la existencia de una especificidad en las mujeres que las distingue de los hombres, la que radicaría en el cuerpo femenino, el cual posee la particularidad de tolerar el crecimiento de otro dentro de sí, es decir, es capaz de engendrar el respeto a la diferencia, de modo que, en este sentido, sirve como modelo de tolerancia, en contraposición con el cuerpo social patriarcal que edifica de manera jerárquica excluyendo las diferencias (Fariña y Suárez, 1994: 330).

Para las teóricas feministas francesas, el cuerpo femenino constituye un punto de interés y análisis. En este aspecto, Irigaray plantea que la liberación sexual se relaciona de manera inevitable con la necesidad de una serie de cambios en las leyes lingüísticas relativas a los géneros, ya que a su parecer, la lengua debe poner de manifiesto la diferencia sexual y no neutralizar ni abolirla porque “neutralizar el género gramatical supone abolir la diferencia entre las subjetividades sexuadas” (1992: 65), frente a esto es preciso, a juicio de la autora “analizar las injusticias culturales de la lengua, su sexismo generalizado, que se revela en la gramática, en el léxico y en las connotaciones del género de las palabras” (Ibíd.: 66). Por consiguiente, propone una escritura femenina que desarrolle un lenguaje ambiguo y poético que trate temas antes silenciados, como el embarazo, el parto, la menstruación y la sexualidad femenina (King, 2008: 9).

La argumentación de Julia Kristeva se relaciona, también, con el cuerpo femenino pero desde la perspectiva de la sexualidad y la maternidad:

Con la adquisición del lenguaje el niño entra dentro del mundo de lo que se puede definir y nombrar, en el Orden Simbólico, marcado por la Ley del Padre; para entrar en el Orden Simbólico ha de dejar tras de sí,

reprimiendo o silenciando, elementos de lo imaginario que no pueden ser expresados en el nuevo orden (Fariña y Suárez, 1994: 327).

Se constituye de esta manera una experiencia reprimida que será clave para entender lo que la autora denomina como lo “semiótico”. La influencia del pensamiento lacaniano y su formulación sobre la adquisición del lenguaje, en la cual el falo se considera el dador de significado, en contraposición a lo femenino, que en este caso, sólo puede ser considerado como carencia.

Kristeva se concentra en la lingüística para revelar el empleo sexista del lenguaje en su libro “*Revolution in Poetic Language*”. Constata que el lenguaje en sí no puede ser sexista, sino que es su empleo político y, por consecuencia, estratégico es lo que ha desarrollado las oposiciones binarias masculinas que definen y oprimen a las mujeres (King, 2008: 7).

Por lo anterior, plantea el desarrollo de una nueva escritura que resista este pensamiento machista. Para Kristeva, la feminidad es lo semiótico, es el término reprimido que hace posible el discurso, ya que para que el discurso simbólico se conforme es preciso reprimir lo imaginario. Este término sólo es reconocible en las faltas de significado, los puntos de contradicción y los silencios del discurso patriarcal, por lo tanto, lo semiótico no es una alternativa al orden simbólico, sino un proceso que funciona desde dentro de esa organización y que puede minarla, irrumpiendo desde su interior (Fariña y Suárez, 1994: 328). De esta manera, lo semiótico (lo imaginario) “queda más o menos reprimido y se percibe sólo como una presión impulsiva sobre el lenguaje simbólico: con las contradicciones, sinsentidos, rupturas, silencios y ausencias del lenguaje simbólico (del orden simbólico)” (Moi, 1999: 169).

La néo-feminité de Irigaray, Cixous y Kristeva es atacada por Monique Wittig quien plantea que hay que disociar a “las mujeres” de “la mujer”, porque “mujer” es sólo una formación imaginaria, mientras “mujeres” es el producto de una relación social (Wittig, 1981: 90)⁹⁴. El cuerpo femenino debe ser situado en el centro de la búsqueda de la identidad femenina, de esta manera se puede “escribir el cuerpo” y “decir el cuerpo”, ya que para Wittig, la Otredad de la mujer se afirma desde el cuerpo y las diferencias

⁹⁴ Cita extraída de Fariña y Suárez, 1994: 329.

biológicas ya que aquello que nos diferencia permanentemente de los hombres, ha sido utilizado por el patriarcado para afirmar nuestra otredad; sobre diferencias biológicas ha construido y justificado su discurso de opresión de un sexo por otro.

El pensamiento feminista francés ha sido capaz plantear a las mujeres un debate de altos vuelos sobre identidad y subjetividad. Cabe extraer de la panorámica expuesta que no existe una crítica literaria feminista, sino críticas literarias feministas; esta pluralidad no es sinónimo de desorientación, sino que debe considerarse como un signo de vitalidad que confluye en la idea de que el feminismo es una hermenéutica de la sospecha. Y cómo no, si:

Desde el silencio y la marginación a que hemos sido sometidas, las mujeres no podemos sino sospechar de la cultura que el otro nos ha legado y en la que aparecemos inscritas como un no-sujeto, una negación, tal como el lenguaje se encarga de manifestar. Precisamente la crítica literaria feminista se sitúa en la vanguardia de varios debates que aquí únicamente podemos apuntar y entre los cuales el del lenguaje tal vez sea el de mayor relevancia (Fariña y Suárez, 1994: 38).

La interpretación y re-interpretación de los textos, así como los nuevos conceptos empleados en la crítica, exigen un análisis y revisión del lenguaje, lo que, en definitiva, equivale a un análisis y una revisión de la realidad y del mundo. Ya que si el lenguaje es patriarcal, la crítica feminista se ve abocada a un desentrañamiento de ese lenguaje develando las formas más sutiles y las más evidentes de la ideología que lo conforma, con objeto de configurar una realidad y una teoría más equilibrada⁹⁵.

⁹⁵ Ahora bien, desde los años 80 a la actualidad surgen otras “voces” femeninas que cuestionan el feminismo de las francesas y las anglo-americanas. Para estas nuevas “voces”, todas las teóricas tienen un rasgo en común: son blancas y privilegiadas. El problema consiste en que ese pequeño grupo de teóricas plantee los dilemas de la mujer como si representara a todas las mujeres, cuando la realidad es que otras mujeres menos privilegiadas tienen preocupaciones y necesidades “distintas”. Surge por lo tanto, un feminismo “de identidades” que reacciona contra la exclusión de las diferencias en los planteamientos iniciales de las teóricas anglo-americanas y francesas. Así, se plantea que todos los factores económicos, sexuales y raciales se relacionan para determinar situaciones e “identidades” únicas dentro de “las mujeres”. Por lo anterior se plantea que “ser mujer, como ser lesbiana, como ser negra o chicana, “deja de ser una identidad con unos contenidos predecibles, deja de constituirse como lugar central de la identificación personal y política” aunque sigue siendo una “posición de discurso” (Biddy Martín, citada en King, 2008: 19). Aunque las categorías lingüísticas sean falsas, todavía existen y encasillan a las personas, de este modo, el discurso y el lenguaje son realidades que controlan y definen a toda persona que no encaje en un orden patriarcal desigual; por eso, es necesario deconstruirlos y replantearlo (King, 2008: 22).

2.5. Aproximaciones conceptuales: ideología y género

“Para el ojo sospechoso feminista, la pretendida neutralidad de los saberes y de los decires evidencia muy pronto no sólo su falsedad sino también su peligrosidad”
Patricia Pinto

Desde sus distintas definiciones, el enfoque de género nos permite dilucidar los entramados simbólicos, las relaciones de poder, las oposiciones binarias, y la naturalización de las acciones en la socialización diferenciada de los sexos, por esto tal enfoque “posibilita un análisis verdaderamente integrador de la relación social de las mujeres y los hombres en su devenir histórico” (Hernández, 2006: s/n). Podemos mencionar en la descripción de las conceptualizaciones que se trabajan en el enfoque de género diversos posicionamientos de autoras como Teresita de Barbieri (1992) la que evidencia la existencia de un vínculo directo entre el poder y el empoderamiento con el varón y lo masculino, o lo planteado por la antropóloga Marta Lamas (1999), quien define género como la construcción de la diferencia sexual, a lo que se puede agregar lo planteado por Joan Scott (1996), cuando señala que este es el campo primario por medio del cual se articula el poder. Todas estas autoras han dado cuenta de este devenir, aunque no posean en común una única definición.

Marta Lamas señala que “mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres” (1999: 158), de este modo lo que define al género, añade, es la acción simbólica colectiva; la individualización y la socialización del sujeto están ligadas a la constitución de la simbolización, por tanto, a la conformación de la cultura. Al respecto añade que siendo así, “las características llamadas *femeninas o masculinas* (valores, deseos, comportamientos) se asumen mediante un complejo proceso individual y social: el proceso de adquisición del género” (2002: 4). Ahora bien, éste no se determinaría por el sexo biológico, sino que por prescripciones culturales (género) y psíquicas (diferencia sexual) de las y los sujetos, lo cual establecería la identidad y el comportamiento. Para la antropóloga, la asignación y adquisición de una identidad resulta más relevante que la carga hormonal, genética, y biológica.

Sentado esto, cabe señalar, que las mediaciones entre el proceso individual y social de la adquisición del género se entrampan en oposiciones binarias, que según Bourdieu

están dadas: “bajo la forma de *hexis*⁹⁶ corporales opuestos y complementarios de principio de visión y división que conducen a clasificar todas las cosas del mundo y todas las prácticas según unas distinciones reducibles a la oposición entre lo masculino y lo femenino” (2003: 45). Ahora bien, estas oposiciones se encuentran mediadas en función de patrones masculinos valorizados en desmedro de lo femenino que encuentran sustento en los procesos históricos, conformando y dividiendo, de este modo, la concepción del mundo en dos polos opuestos: razón v/s sentimiento; mente v/s cuerpo; activo v/s pasivo; público v/s privado; hombre v/s mujer, entre otras.

Desde la infancia se realiza una socialización diferencial que marca, constriñe y da forma a la estructura física y psíquica del niño y la niña, a través de este largo proceso individual y social de asimilación y adquisición de la identidad de género, en este sentido, Lamas señala:

El género al que pertenece, lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de “niño” o “niña”, comportamientos, juegos, etcétera. Después de establecida la identidad de género, cuando un niño se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, éste se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias. Es usual ver a niños rechazar algún juguete porque es del género contrario, o aceptar sin cuestionar ciertas tareas porque son del propio género (2002: 9 -10)

La socialización diferencial de las y los sujetos, determina una valoración distinta respecto de las características psicológicas y comportamientos de cada sexo.

Para la psicoanalista Nora Levinton (2000), esta socialización produce fuertes impactos en la construcción de la subjetividad femenina traducidos en poderosos efectos en el psiquismo de la mujer. Existe, señala, una inhibición de la expresión agresiva, la cual es impuesta por las restricciones que se van formalizando y oficializando en el proceso de configuración de la subjetividad de las niñas, y el sentimiento de “maldad” que desencadena en las niñas el hecho de dejar aflorar la hostilidad, puesto la agresividad se constituye como un rasgo incompatible con el “ser femenina”. Esta represión de la expresión se desarrolla además de manera ligada a la pérdida del amor, así el liberar la

⁹⁶ La *Exis* o *Hexis* es el término griego que se refiere a la manera de ser, el estado, la constitución, el temperamento y el hábito.

agresividad, resiente en el sujeto femenino, en cuanto lo aleja de sus afectos, pierde el apego (Ibíd.: 192-193), lo que no sólo trae consigo la vergüenza y la culpa, sino además miedo, características que, postula, constituyen parte de la subjetividad femenina.

Precisaremos que las características que conforman la subjetividad de la niña han sido instituidas por las y los adultos, éstos constituyen el soporte de lo que se proyecta como identidad propia del género femenino, a través de un complejo modelaje se configurará la identidad de género, la cual es desarrollada desde la primera infancia.

En esta configuración del sujeto, existen estructuras que lo determinan través del proceso de socialización, el cual está condicionado orgánicamente por la observación, repetición de actos y gestos, esto es a lo que Bourdieu (2000) denomina *habitus*⁹⁷, entendiéndose este concepto como un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben y actúan en el mundo, éstos se encuentran socialmente estructurados y han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. El *habitus*, parafraseando a Bourdieu, constituye una subjetividad socializada, es decir, considera el conjunto de relaciones históricas impuestas a los cuerpos individuales, los cuales se encuentran dispuestos en esquemas mentales y corporales, los que actúan en la percepción, apreciación u acción de los cuerpos, ello se debe a la institución de lo social en los cuerpos. Éste se constituye por medio de esquemas estructurantes conformados por normas y valores tácitos inculcados por la cultura, como señala Bourdieu:

Son el producto de un trabajo continuado (histórico por tanto) de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres, con unas armas como la violencia física y la violencia simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado (2000: 50).

Además señala que, existen agentes singulares e instituciones que incentivan las diferencias sexuales al reproducir la dominación, e imponen la entrega de una imagen estereotipada del

⁹⁷ El concepto de *Habitus* fue acuñado en los años 30 por Marcel Mauss. en un ensayo denominado "Técnicas y movimientos corporales", en el que analizó la división de las técnicas corporales según los sexos.

comportamiento de los machos humanos como “masculinos” y de las hembras humanas como “femeninas”, los que se expresan en las prácticas cotidianas a través de un trabajo continuo en las prácticas sociales.

Estas imágenes predeterminadas provienen de un imaginario social instituyente, es decir, los sujetos construyen esta imagen instados por el proceso de socialización recibida en la escuela y en la familia, así en un individuo adulto se genera una *hexis* corporal internalizada, que lleva a entender este mundo social como algo natural. El imaginario social instituyente, noción desarrollada por Cornelius Castoriadis (1997) sería esa capacidad de crear instituciones, las cuales se encarnan en un momento histórico dado, pero que a su vez, parafraseando al autor, son dichas instituciones “creadas” las que determinan aquello que es real y lo que no, determinan su socialización a través de las mismas instituciones. Estas instituciones son las mismas que perpetúan, consagran el orden social androcéntrico y naturalizan las prácticas sociales de los opuestos binarios a través de la dominación masculina.

Al respecto, Bourdieu en “La dominación masculina” (2000) señala que las relaciones jerárquicas de subordinación de lo femenino a lo masculino, no han experimentado cambios sustanciales en las sociedades contemporáneas. A través del análisis de las estructuras objetivas y cognitivas de una sociedad tipo, los bereberes de Cabilia, describe el funcionamiento de mecanismos históricos que han deshistorizado, es decir, construido la eternización de la estructura de la división sexual. Esta eternización o *naturalización* de la división sexual es parte fundante de la dominación masculina y ha sido perpetuada, en gran medida, por el discurso público de instituciones como la escuela, la familia y estado, haciéndola parecer intrínseca al ser.

Reconoce un orden simbólico que se instaura sobre la diferencia sexual, el que a su vez instituye la violencia simbólica⁹⁸ y que determina una socialización basada en la subordinación de las mujeres. Señala que se desarrolla tal asimilación de los esquemas androcéntricos de la sociedad, que no se generan cuestionamiento a las estructuras de dominación porque no sólo se ha internalizado su naturalidad, sino que además existen fuerzas estructurantes que ordenan las relaciones entre géneros con objeto de mantener la dominación masculina. Al respecto señala:

⁹⁸ Véase: Bourdieu, Pierre. 2000. *La Dominación Masculina*. Barcelona, Editorial Anagrama. 159p.

La fuerza especial de la sociodicea⁹⁹ masculina procede de que acumula dos operaciones: *legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada* (2000:37).

Es decir, existe un principio arbitrario con el cual se ha realizado la construcción social naturalizada de los géneros que se configura por un trabajo colectivo de biologización social el que, a su vez, determina construcciones identitarias, instalándose en los cuerpos y desarrollando *habitus* diferenciados.

Con lo anterior, determinamos que la conformación de las estructuras de dominación es el resultado de un trabajo continuo de transformación de la arbitrariedad cultural, en natural, por medio de una naturalización histórica y, nada tiene que ver con una construcción natural de la sociedad. Considerando esto, es preciso pensar los procesos históricos relacionados con el proceso de construcción de la ideología para develar las ideologías ligadas al género, puesto la producción de sentido que opera en esta configuración revela su conformación.

Por lo cual, creemos fundamental para el avance en una discusión en relación con las equidades, valores, derechos e igualdades de género desnaturalizar las esencialidades. Es importante hacerse cargo de las propias contradicciones, desde el plano de la praxis cultural, y no sólo desde el discurso, pues asumir un discurso pro igualdad, debe permearse a la cotidianeidad, por eso es fundamental romper con los dogmas sociales que condicionan por ejemplo, la elección de juguetes, colores, historias, entre otras cosas, acorde a un determinado género, ya que este hecho tiene como fin diferenciar lo femenino de lo masculino, naturalizando y asentando las oposiciones binarias entre géneros. Por esto no basta sólo con comprender esta relacionalidad, ya que como aclara Hernández (2006) “detrás del género lo que existen son los símbolos, la ideología (sustentados en un orden material) que busca establecer un orden social: instaurado el patriarcado, busca perpetuar la dominación masculina a través de los más diversos mecanismos objetivos y subjetivos”, parafraseando a Scott (1999), estas diferenciaciones cotidianas son mecanismos que permiten sustentar una forma primaria de poder.

⁹⁹ La *sociodicea* es la justificación de la sociedad tal cual es, es decir, la aceptación de que éste es el orden natural de las cosas.

A partir de los planteamientos de Foucault (1977) de *las tecnologías del sexo* y de Althusser (1988) el concepto de *ideología*, Teresa De Lauretis (1999) profundiza en torno a un nuevo concepto denominado *tecnologías del género* para lo cual postula que el género es efecto no solo de la diferencia sexual, sino también de una compleja tecnología política que se evidencia en los cuerpos, relaciones sociales y comportamientos de los agentes.

Para desarrollar el concepto de *tecnologías del género*, Lauretis profundiza en la teorización de Foucault (1998), en la cual plantea que: “la “sexualidad” es el conjunto de los efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales por cierto dispositivo dependiente de una tecnología política compleja” (1998: 155), ante lo cual señala que al igual que la sexualidad, el género no es propiedad de los cuerpos o algo original de los cuerpos humanos, sino que el despliegue –como postula Foucault- de una tecnología política compleja.

En *Historia de la sexualidad* Michel Foucault plantea que la sexualidad es una construcción cultural desarrollada por la clase dominante imperante, de acuerdo, a los propósitos políticos de ésta, por esto señala:

Hay pues que volver a formulaciones desacreditadas desde hace mucho; hay que decir que existe una sexualidad [155] burguesa, que existen sexualidades de clase. O más bien que la sexualidad es originaria e históricamente burguesa y que induce, en sus desplazamientos sucesivos y sus trasposiciones, efectos de clase de carácter específico (1998: 155-156).

Plantea Foucault que la “clase dirigente”, desarrolló dispositivos de sexualidad, los cuales no fueron erigidos sólo -o exclusivamente- para reprimir o limitar el placer de los demás, sino que se trató de una intensificación del cuerpo, mediante la cual se erigieron discursos, verdades y poderes que conformaron nuevas formas de relacionamiento social. La clase burguesa desarrolló lo que Foucault denominó la *tecnología del sexo* que permite a la clase dominante *maximizar la vida*, por medio de un conjunto de técnicas que aseguran la hegemonía de la clase imperante y su supervivencia.

Las técnicas utilizadas por las *tecnologías del sexo*, involucraron la conformación de discursos acerca de cuatro figuras u objetos de estudios privilegiados: la sexualización de las y los niños, el cuerpo de la mujer, la psiquiatrización del comportamiento sexual anómalo y el control de las conductas procreadoras, al respecto aclara Foucault: “cada una

a su manera, atravesaron y utilizaron el sexo de los niños, de las mujeres y de los hombres” (1998: 129) para la conformación de los dispositivos de sexualidad, para lo cual se valieron de técnicas encadenadas unas con otras por medio de una gran red de poder y saber.

Tras la conformación de nuevas formas de relacionamiento social erigidas por el poder mediante la construcción de discursos y verdades, se posiciona la ideología, la cual en términos de Althusser representa: “no el sistema de relaciones reales que gobiernan la existencia de los individuos, sino la relación imaginaria de esos individuos con las relaciones reales en las que ellos viven” (1988: 32). Esto es el posicionamiento que rige toda construcción social, y que sin duda se devela tras los esquemas generativos que perpetúan la dominación masculina.

El concepto de ideología desarrollado por Louis Althusser (1988) señala que la ideología es el relacionamiento imaginario de los individuos en las condiciones reales en las que viven, además añade que ésta tiene la función de constituir los individuos concretos en sujetos, pues los nombra e interpela, visto de esta forma la ideología operaría de manera subjetiva en cuanto necesita un individuo concreto para nombrarlo sujeto, para actuar sobre él.

La ideología, parafraseando a Althusser, si bien es el relacionamiento imaginario de las/os individuos, ésta se desarrolla en el seno de la existencia material de un aparato ideológico¹⁰⁰, al respecto señala:

Diremos pues, considerando sólo un sujeto (un individuo), que la existencia de las ideas de su creencia es material, en tanto esas ideas son actos materiales insertos en prácticas materiales, reguladas por rituales materiales definidos, a su vez, por el aparato ideológico material del que proceden las ideas de ese sujeto (1988:35)

La teoría althusseriana propone que las ideas de un sujeto humano existen o deben existir en sus actos, pues la ideología así lo reconoce, de lo contrario ésta le proporciona otras ideas que se correlacionen con los actos que realiza el sujeto. Con respecto a éste, considera que sujeto es una categoría constitutiva de toda ideología, en tanto toda ideología tiene por

¹⁰⁰ El autor designará con el nombre: Aparatos ideológicos del Estado, aquellos aparatos o instituciones que funcionan masivamente con la ideología, pero utilizan secundariamente, una represión atenuada, es decir, simbólica. Para profundizar en esta conceptualización, véase: Ideología y aparatos ideológicos del Estado de Louis Althusser.

función constituir sujetos de los individuos concretos, en palabras de Althusser: “el funcionamiento de toda ideología existe en ese juego de doble constitución, ya que la ideología no es nada más que su funcionamiento en las formas materiales de la existencia de ese funcionamiento” (1988: 37). En consecuencia, si bien la ideología es el relacionamiento imaginario entre los sujetos, esta sólo opera en las relaciones materiales, concretas que los individuos desarrollan.

Tanto la noción de *ideología* de Louis Althusser como la noción de *tecnología del sexo* de Michel Foucault, reflexiona Lauretis, no consideran la instanciación diferencial de los sujetos femeninos y masculinos. Frente a esto, la autora desarrolla una nueva noción conceptual que se asienta en los planteamientos de ambos autores, pero considera al género y lo plantea como el producto y el proceso de un conjunto de tecnologías sociales, de aparatos tecno-sociales o bio-médicos, a lo que denomina *tecnologías del género*.

Teresa De Lauretis (1999) señala que el concepto de ideología planteado por Althusser, es a su vez la descripción del funcionamiento de género, es preciso acotar que no realiza una equiparación entre género e ideología, pues sería reducir o simplificar la cuestión. Lauretis plantea que se puede afirmar que la ideología funciona como tecnología del género pues donde Althusser afirma: “toda ideología tiene función (que la define) de “constituir” individuos concretos en cuanto sujetos”, ésta señala: “el género tiene la función (que lo define) de constituir individuos concretos en cuanto a hombres y mujeres” (1999: 12) estableciendo así, una posible conexión entre género e ideología, en la cual se piensa el género como una forma de ideología y, de esta manera cómo una tecnología del género.

La autora difiere con las conceptualizaciones utilizadas por Foucault en su planteamiento de la tecnología del sexo, pues señala:

ahí la sexualidad no es entendida como generizada, como teniendo una forma masculina y una forma femenina, sino que se la toma como una y la misma para todos y, consecuentemente, como masculina (1999:21)

Existe por tanto, plantea Lauretis, una construcción y una (auto) representación de la sexualidad entendida por Foucault, señalando además de que ambas sí poseen una forma masculina y femenina, a pesar de que el esquema mental centrado en lo masculino o patriarcal, ve la forma femenina como una proyección de éste. Aun cuando la sexualidad

este localizada en el cuerpo de la mujer, parafraseando a Lauretis, esta es percibida como una propiedad o atributo del varón.

Siguiendo esta lógica, la teoría de Foucault crea una paradoja, señala Lauretis, en cuanto se plantea desde el androcentrismo, pues niega el género para combatir la tecnología social que crea la sexualidad y produce la opresión sexual. Frente a lo cual sella:

negarlo es ante todo negar las relaciones sociales de género que constituyen y legitiman la opresión sexual de las mujeres y, en segundo lugar, negar al género es permanecer *en la ideología* una ideología que (ni coincidentemente ni, por supuesto, intencionalmente) en forma manifiesta está al auto-servicio de los sujetos generizados masculinos (1999: 22).

Este planteamiento desde el androcentrismo evidencia una compleja tecnología política que se manifiesta en los cuerpos, en las relaciones sociales y comportamientos de los agentes. Por lo cual, el planteamiento realizado por Foucault, sólo devela la ideología imperante, recordemos que parte del concepto de ideología desarrollado por Althusser postula este permanecer *en la ideología*, el estar dentro y fuera a la vez.

Sobre la base de las ideas expuestas por Althusser y esta concepción del estar fuera y dentro de la ideología, Lauretis plantea:

No obstante, hay un afuera, un lugar donde la ideología puede verse como lo que es: mistificación, relación imaginaria, engaño; y ese lugar es, para Althusser, la ciencia o el conocimiento científico. Este no es el caso del feminismo y de lo que propongo llamar, para evitar ulteriores equivocaciones, el sujeto del feminismo (Ibíd.: 16)

El sujeto del feminismo, parafraseando a Lauretis, será comprendido como un constructo teórico, es decir, como una manera de comprender, explicar y conceptualizar ciertos procesos, no las mujeres, pues señalará que la noción de mujer es una representación de una “esencia” inherente a todas las mujeres, pero distinta de las mujeres, de las reales, de los seres históricos y sujetos sociales que son definidos por las tecnologías del género y engendradas, realmente, por las relaciones sociales. Advertirá que, a diferencia del sujeto de Althusser, quien creyéndose fuera y dentro, está en la ideología, el sujeto del feminismo está dentro y fuera de la ideología de género y es consciente de estarlo, pues es consciente de esta doble visión que posee.

De manera paralela a lo que postula Foucault respecto de la *tecnología del sexo*, Teresa De Lauretis desarrolla una nueva noción *tecnología del género* entendiendo que, al igual que la sexualidad, el género no es una manifestación espontánea y natural del sexo, mucho menos una expresión de características intrínsecas y específicas, de los cuerpos sexuados en femenino o masculino. Sino que los cuerpos se esculpen de acuerdo a las formas culturales hegemónicas de cada sociedad, según la época, mediante modelos y representaciones de la feminidad y masculinidad.

La superioridad masculina se ve determinada simbólicamente en los distintos espacios de acceso al poder, se desarrollan prácticas discursivas que actúan de “tecnología del género”, puesto son utilizadas para nombrar, definir, plasmar o representar la feminidad (o la masculinidad), pero al tiempo que la nombran, la definen, plasman, representan y crean, es decir, las tecnologías del género desde sus distintos dispositivos sociales, discursivos y representativos, son a su vez producto y proceso de complejas tecnologías biopolíticas. Si bien, ni Foucault ni Althusser realizaron su trabajo intelectual pensando en que sus escritos servirían para la teoría de género, han sido un gran aporte en este sentido.

2.6. Partitura provisional contemporánea: escribir en género

“La firma es el espacio de una posible alteración política”
Nancy Miller

La narración maravillosa de tradición oral es una de las formas más antiguas y eficaz de dar sentido al mundo, lo cual se realiza mediante la unificación de experiencias individuales o colectivas, que sirven para forjar un discurso. Las versiones o variantes de un mismo modelo de narración son posibles en la medida que individuos diferentes, geográficamente distantes o de otras culturas, tengan experiencias similares de vida, lo cual permite que se establezca un esqueleto narrativo. Éste es transformado y adaptado en base a una elección de elementos que responden a costumbres, pueblos, momentos históricos, que dan cuenta de un carácter, de raíces ancestrales que dan forma a este constructo y se adapta acorde al tiempo en que les toca vivir.

Los cuentos populares, señala Sotomayor (2005), poseen una naturaleza diferente, una naturaleza oral, que afecta el modo de producción, transmisión y recepción de ellos. A diferencia de los otros textos que son utilizados como hipotextos¹⁰¹ en la constitución de creaciones posteriores, éstos no presentan una forma única pues presentan múltiples versiones que responden a esta naturaleza oral.

Por consiguiente, los textos conservados de la tradición oral, considerados cuentos clásicos, o de hadas, son parte de una *partitura provisional* que, como señala Lluch, responde a: “un largo proceso de transformación colectiva, de elecciones de palabras y estilos, de paso de lo oral a la escritura, de contaminación por otras tradiciones, de censuras, de *performances* frente a un público, de recepción silenciosa a través de lectura y de utilización para educar” (2003: 110).

De esta manera, la *partitura provisional* de los cuentos de hadas¹⁰² es flexible ya que sólo poseen una estructura elemental, determinada por su concepción de la naturaleza oral; ésta viene a ser el esqueleto del relato, mientras que todo lo que lo recubre se transforma acorde a cada lugar y cultura, por lo cual pueden existir cambios de fondo y

¹⁰¹ Esta noción será desarrollada en detalle en el apartado: 2.7. Reescribir la partitura: inter y transtextualidades.

¹⁰² A modo de esclarecimiento, utilizaremos la noción de cuentos de hadas de manera generalizable a la de cuento clásico.

forma en cuanto respondan a un proceso de transformación colectiva derivado de la adopción de nuevas ideologías.

La partitura provisional contemporánea de los cuentos de hadas da cuenta de un largo camino en el cual múltiples versiones se han ido unificando en unas pocas, en este hecho, como analizamos con anterioridad, la factoría Disney ha sido pieza clave, pues transforma la partitura provisional y unifica en una versión las múltiples versiones de los cuentos recopilados por Perrault y los hermanos Grimm¹⁰³.

Ahora bien, la recopilación de los cuentos de tradición oral y su posterior paso a la escritura establece un punto de análisis importante, puesto este camino no sólo constituye una selección, mediada por un filtro ideológico que finalmente determina, cuáles son las versiones consideradas merecedoras de ser escritas, de perdurar en el tiempo, sino que además determina quiénes escriben, a quién se les escribe y, qué se escribe.

En la narrativa oral eran las mujeres quienes poseían el poder de conservar vivos los relatos milenarios. Con relación a la recopilación de cuentos tradicionales, Marina Colasanti, señala:

Durante siglos las mujeres fueron las grandes narradoras, aquellas que alrededor del fuego o junto a la cama conservaban vivos milenarios relatos. A estas narradoras acudieron los hermanos Grimm para construir su obra. Y ante todo gracias a las contadoras se preservó el folclor narrativo italiano, como lo reconoce Italo Calvino en la introducción de la antología por él elaborada (2004: 202).

El relato de cuentos era una ocupación femenina, quizás porque se trataba de oralidad o bien porque eran éstas las encargadas de las labores de cuidado de las/os niñas/os, por esto, los hermanos Grimm, recurrieron a mujeres de diversas generaciones, a nodrizas, niñeras y familiares para realizar su trabajo de recopilación.

La narración oral, por parte de las mujeres no constituía en sí un peligro para el sistema patriarcal, pues éstas se limitaban a repetir y contar las historias existentes, las cuales poseían elementos culturales estratificados que replicaban y asentaban los patrones

¹⁰³ Si bien es sabido que tras siglos de pervivencia oral los cuentos populares han sido objeto de recopilaciones que buscan su conservación y que, en cierto modo, fijan el texto al pasarlo al lenguaje escrito, éste no es más que una de sus variantes, por lo tanto, como hemos señalado anteriormente, los cuentos clásicos han sido hipotexto para gran parte de las adaptaciones y ediciones de los cuentos clásicos actuales.

de relacionamiento social establecido y la ideología existente. El problema surge cuando éstas comienzan a narrar sus propios textos, pues nace una amenaza, la creación, la posibilidad de que se cuestione el poder inherente a lo masculino:

Una vez creadoras, escapan al control, se transforman en amenaza. Es preciso retirar esa fuerza antes permitida. ¿Y qué modo de hacerlo que dudar de la autenticidad de su creación? La mujer narradora, antes aceptada sin reservas, es puesta en cuestión (Colasanti, 2004: 203).

Eran éstas quienes poseían el poder de la narración oral, pero con el traspaso a la escritura, este poder recae en los hombres. Nace así, una hegemonía literaria masculina, negándose la posibilidad de las mujeres a escribir, más aún, se ha circunscrito toda actividad intelectual a lo masculino, en oposición a lo femenino. Concordearán Gilbert y Gubar (1998) con Pierre Bourdieu (2000), que en estas concepciones patriarcales la mujer existe para que actuar como objetos al servicio del hombre.

Así, se considera a la mujer literata un eunuco, ya que cuando la actividad creativa es realizada por las féminas, éstas son consideradas “afemeninas”, para lo cual se valen del precepto de que las actividades intelectuales –escribir, leer, pensar- se circunscriben a terreno masculino. Sucede pues que cuando un hombre pierde el poder generativo es considerado eunuco o convertido en mujer.

Sobre la base de las ideas expuestas, es que las autoras Gilbert y Gubar, señalan que no sólo se les ha privado a las mujeres del poder de la autoría, sino que además han sido sometidas a los designios de la autoridad masculina: “tanto el patriarcado como sus textos subordinan y aprisionan a las mujeres, antes incluso de que puedan probar esa pluma de las que se les aparta con tanto rigor” (Ibíd.: 28). Así, la mujer pasa a ser un mero objeto en las creaciones literarias de los hombres, hecho que se transforma en una paradoja, pues crea y reprime, silencia lo que crea, mata su autonomía y creación. En relación con esta perspectiva las autoras plantean:

La fijación de la “vida” en el arte y la fluidez de la “vida” en la naturaleza son incompatibles”. Por lo tanto, la pluma no es sólo más poderosa que la espada, también es como la espada en su poder –su necesidad incluso- de matar (Ibíd.: 29).

La pluma se ha definido en la sociedad patriarcal como una herramienta masculina, una herramienta de creación, pues posee el poder de engendrar, de reproducir, ante lo cual reclama una posteridad como fundador.

El poder que se le atribuye a la pluma, de crear y matar da cuenta de los procesos que constituyen la literatura, la cual se ha desarrollado, también, por medio de la segregación y la censura, limitando el quehacer intelectual a un universo restringido de individuos, todos hombres, y negando el desarrollo intelectual igualitario entre sujetos femeninos y masculinos. Esto, se sustenta en una ideología, que constituye la cultura patriarcal occidental, proyectándose y perpetuándose por medio de la escritura.

Entonces, la mujer literata antes de “viajar” a la autoría debe aceptar las imágenes que los constructos masculinos han creado y arraigado para poseerlas, imágenes modelos eternos que ellos han inventado. Así deben iniciar un proceso de autodefinición aún con lo que implica saber quién existe tras los constructos de mujer ángel¹⁰⁴ y mujer monstruo¹⁰⁵ en las cuales a las mujeres literatas se les encasilla, convirtiéndolas en los extremos de la otredad.

Respecto de esto, las autoras Gilbert y Gubar, cuestionan el concepto de “ansiedad hacia la influencia” de Harold Bloom¹⁰⁶. Consideran que el modelo de la historia de la literatura es masculino y patriarcal, y éste no puede convertirse para explicar la situación de la mujer escritora. Esto, dado que sus precursores son casi exclusivamente masculinos, por ende diferentes de ella, mujer escritora, en este caso la ansiedad que se plantea, es vivida como una ansiedad hacia la autoría; en esta búsqueda de la autoría la mujer experimenta su género como un obstáculo.

En el siglo XIX, quizás en un principio por la ansiedad femenina hacia la autoría, las contradicciones morales y las tensiones estéticas, las mujeres escritoras se amparaban en

¹⁰⁴ En el siglo XIX, según lo planteado por Gilbert y Gubar, la mujer ángel fue representada por el concepto de “ángel de la casa”. Este constituía el modelo femenino de pureza, el cual definía por antonomasia la pureza contemplativa como femenina, en contraposición a la acción significativa, la que era adscrita a lo masculino. Esta pureza relaciona a la mujer con la vacuidad, se las presenta carentes de identidad, carentes de yo. Así, el ángel de la casa no tiene historia propia, existe para ayudar a otros, en sí misma no es grande ni extraordinaria, pero posee las artes para agradar a los hombres.

¹⁰⁵ En el mismo sentido, Gilbert y Gubar señalan que, la mujer monstruo encarna la autonomía, por esto es castigada, ya que representa la voluntad femenina, la cual es considerada una perversidad sacrílega ante los ojos de los hombres.

¹⁰⁶ Véase: Bloom, Harold. 1973. *The Anxiety of Influences*. Trad. Francisco Rivera. Monte Ávila Editores C.A., Caracas.

seudónimos masculinos, hecho que luego fue renegado por autoras como Dickinson o Austen, quienes lograron crear una autoría femenina real, trastocando las normas patriarcales, a la vez que se adaptaron a ellas.

Hoy, siglos después, es posible evidenciar que existen prejuicios que generan cuestionamientos de la mujer escritora. Tal como explica Colasanti (2004), existen estudios que demuestran que sólo basta que un título lleve la palabra “mujer” para que este sea abordado de manera diferente por los hombres y la crítica literaria. Atendiendo a estas consideraciones, muchas autoras con el fin de evitar una desvalorización de su escritura terminan negando cualquier posibilidad de género en sus textos –lo que no se aleja mucho de las historias de hace dos siglos-, con lo cual se valida la supremacía de lo masculino por sobre lo femenino, pues se establece un territorio neutro de utopía andrógina, aun sabiendo que en esta sociedad, cuando los dos sexos son sólo uno, ese uno es inevitablemente masculino y por lo tanto excluyente de lo femenino.

Tenemos pues, una lucha por el poder literario y de la palabra; el poder creador de la palabra es el eje de esta disputa, pues posee fuerza y poder, el lenguaje representa y construye realidades, cultura e ideología. Así, se niega la narración a la mujer, planteando cuestionamientos respecto de su originalidad y creación, pero no es esto lo que realmente preocupa al poder patriarcal, sino la individualidad que se reconoce por medio del lenguaje a la mujer y las rupturas que esto crearía, considerando que el ejercicio del lenguaje individual e identitario es transgresor en sí mismo.

El reconocimiento de una literatura femenina, plantea Colasanti (2004), integra el reconocimiento de un lenguaje individual y de la trasgresión causada por mujeres, lo cual va en detrimento del posicionamiento patriarcal, en cuanto a la concepción de la naturaleza de la mujer y la imagen que se crea de ésta. Las nociones de mujer ángel y mujer monstruo de Gilbert y Gubar (1998), aunque pensadas en el siglo XIX, son pertinentes aún hoy, en cuanto ambas responden a constructos sociales que permanecen inalterables respecto de los modelos e ideales planteados por el sistema patriarcal.

Así, las mujeres escritoras, responden a estas nociones arraigadas en el imaginario social, son las mujeres monstruo, las que trasgreden su “naturaleza”, por lo cual no se les debe reconocer que es parte de su naturaleza y no afecta su feminidad, pues con este hecho

se negaría los propios preceptos del sistema y se develaría la arbitrariedad de su construcción basada en la subordinación del sujeto femenino por la dominación masculina.

No obstante, aún en medio de estos prejuicios, existe una reivindicación de la literatura femenina, una lucha constante por parte de las escritoras de posicionarse como tales, pues existe una comprensión de la cuestión de fondo, del poder que sustenta esta naturalización, y es el miedo por parte del patriarcado de perder la hegemonía, de perder el poder, pues la literatura amenaza, transgrede, configura realidades por medio de la palabra.

2.6.1. Escribiendo en género: la voz femenina latinoamericana y la literatura infantil

“La escritura de la mujer siempre es femenina; no puede ser más que femenina; cuando es mejor, es más femenina; la única dificultad estriba en definir lo que entendemos por femenina”
Virginia Wolff

Desde finales de los años 60 la LIJ latinoamericana comienza a delinear un perfil más nítido. Muchas obras representativas proliferan a partir de este período, como “Cuentopos de Gulubú” de María Elena Walsh, “Monigote en la arena” de Laura Devetach y “El cochero azul” de Dora Alonso¹⁰⁷ (Hanán Díaz, 2011: s/n).

Sin embargo, la década del 70 puede considerarse como un verdadero boom de la LIJ latinoamericana, un punto de quiebre que acelera la consolidación de obras y autores dedicados a esta literatura. En 1970 en Venezuela Velia Bosch publica “Jaula de bambú”, también autora de un interesante poema-juego para construir, “Mariposas y arrendajos”. En 1974¹⁰⁸ en Cuba¹⁰⁹ Mirta Aguirre publica “Juegos y otros poemas”, dando paso a una tendencia lúdica de experimentación formal. Mientras en 1979 en Brasil se publican obras

¹⁰⁷ Autora también de *El Valle de la Pájara pinta*, aventura protagonizada por una niña.

¹⁰⁸ Aparece la colección de relatos *Caballito blanco* de Onelio Jorge Cardoso y Nersys Felipe publica *Román Elé*, una novela infantil de gran sensibilidad en el tratamiento del lenguaje y la descripción del mundo menudo de los sentimientos.

¹⁰⁹ En 1977 aparece *Por el mar de las antillas* del cubano Nicolás Guillén, poemario de interesante trabajo rítmico por la incorporación de elementos negroides. Mismo año en que el venezolano Orlando Araujo escribe *Los viajes de Miguel Vicente Pata Caliente*, aventura fantástica de un niño limpiabotas que recorre una geografía imaginaria.

fundamentales de Marina Colasanti (“Uma Idéia toda azul”), Ana María Machado (“Raul da ferrugem azul”) y Lygia Bojunga Nunes (“A corda bamba”) (Ibíd.).

Entonces, ¿es posible plantear la existencia de una literatura infantil latinoamericana? y si esto es así, cabe preguntar, ¿existe una literatura infantil latinoamericana con voz de mujer?

América Latina incluye contextos muy dispares y diferentes: pueblos originarios que aún mantienen viva su tradición oral, amplias zonas rurales olvidadas en la geografía, centros urbanos marcados por el contraste de la miseria y la opulencia. El mestizaje de América Latina a su vez lo constituye, y tal como señala Hanán Díaz, esto es “lo que hace posible que en nuestra literatura infantil se descubran aportes de diferentes culturas, en un horizonte donde conviven préstamos del sustrato indígena, fuentes de la tradición oral africana, herencias de la conquista española y una literatura vernácula que sostiene su personalidad en una permanente búsqueda” (2011: s/n). En este panorama surgen múltiples narraciones, realistas, fantásticas, o historias de la tradición oral, pero que aún desde distintos escenarios dan cuenta de la múltiple realidad latinoamericana¹¹⁰.

A la luz de la complejidad en la que se cimienta América Latina, ¿es posible determinar características comunes que lleven a considerar la existencia de literatura infantil latinoamericana? Al respecto Hanán Díaz señala:

En una entrevista que se hizo en Radio Francia Internacional a una bibliotecaria acerca de la literatura infantil latinoamericana, ella comentó que existen dos fuertes rasgos que justifican que esta literatura a pesar de la riqueza de su mestizaje, no sea consumida entre el público francés. El predominio de la denuncia social y la militancia en narrativa, y la abundancia de formas poéticas, hacen de nuestra oferta para niños un bien de consumo poco digerible (Op. Cit.).

La existencia de una tipologización por parte de los consumidores extranjeros de lo que consideran literatura infantil latinoamericana, no otorga una respuesta concreta, pero si

¹¹⁰ “Las fronteras entre el Caribe, con sus islas de diferentes lenguas, anglófonas, francófonas, y otras donde se habla creole y papiamento, se fusionan en el continente con sus tierras altas, en los Andes y las cordilleras, abrigo de pueblos tradicionales, y sus tierras bajas, en sus desiertos y llanuras donde se ha aclimatado una cultura criolla. En otros territorios se yerguen montañas aún inexploradas o se extienden enormes selvas vírgenes como el Amazonas: refugios de historias emparentadas con los orígenes. Y en las costas salpicadas de asentamientos afroamericanos, descendientes de esclavos, cimarrones y manumisos, se alternan los ritmos de una memoria trasplantada con relatos de la picaresca y episodios de un lejano desarraigo” (Hanán Díaz, Op. Cit.)

vislumbra un eje común de articulación en ésta: la denuncia social y la utilización de las formas poéticas. El predominio de los temas sociales refleja las diferencias sociales que son corrientes en nuestros países:

esta realidad se ha sabido metaforizar en planos imaginarios, como lo logra Lygia Bojunga Nunes en su narrativa o en soluciones ficcionales como en las obras de la cubana Lydia Cabrera. Temas como el secuestro hábilmente abordado por la colombiana Irene Vasco, en *Paso a paso*; la persecución política descrita en *Prisión de honor* de Lyl Becerra de Jenkins, el régimen de terror impuesto por tantas dictaduras planteado en *La composición* del chileno Antonio Skármeta o en *El mar y la serpiente* de la argentina Paula Bombara, se alternan con tópicos realistas más cotidianos, como la dureza de crecer explorada en la voz de tres adolescentes en *Los años terribles* de la colombiana Yolanda Reyes, o la inutilidad de la guerra en la colección de cuentos *Cuando callaron las armas* de la ecuatoriana Edna Iturralde. Luis Darío Bernal Pinilla en Colombia, crea su personaje emblemático Catalino Bocachica y Graciela Montes, prolífica escritora argentina, explora temas agudos en su obra que combina con dimensiones fantásticas (Op.Cit.).

La visibilización por medio de la denuncia social constituye un elemento que articula el discurso latinoamericano, quizás por la urgencia ante una realidad impostergable y a veces descarnada que se ha naturalizado en nuestros países, es que su develamiento, pasa a ser parte del quehacer intelectual.

Más como señalamos con anterioridad, América Latina, tiene un fuerte sustrato indígena en su conformación, y tanto autoras como autores, han retratado esta realidad. Así el chileno Víctor Carvajal, con su personaje el “Chipana”, logra describir el sentirse ajeno a un contexto occidentalizado; la costarricense Lara Ríos, con su libro “Mo”, desde un plano fantástico, relata como una niña cabécar¹¹¹ recorre un camino hacia el aprendizaje; el peruano Pedro León Zamora, con “Sueño Aymara”, en el cual un grupo de niños explora el infierno aymara en busca de una amiga común, sin saber que vivirán interesantes procesos de cambio; la venezolana Laura Antillano, con la obra “Diana en la tierra wayuu”, en la cual el contexto indígena sirve para demarcar territorio con la cultura urbana.

La fantasía en toda su extensión, precisará Hanán Díaz (2011), es parte importante de la LIJ latinoamericana. Se presentan acercamientos estéticos al realismo mágico

¹¹¹ Los cabécares son una etnia indígena de Costa Rica, que mantiene sus formas tradicionales de vivencia. Referencia: <http://www.unesco.org/uy/phi/aguaycultura/pt/paises/costa-rica/pueblo-cabecar.html>

latinoamericano en las obras de los colombianos Jairo Aníbal Niño con “Zoro” y Gloria Cecilia Díaz con “El valle de los cocuyos” y la boliviana Isabel Mesa con la aventura cibernética que propone en “Trapizonda”. En mano de la argentina Liliana Bodoc, la fantasía épica se presenta con abundantes elementos mágicos, de referencias a los contornos latinoamericanos, de escenas épicas y acontecimientos increíbles, por medio de la trilogía “La saga de los confines”.

Del mismo modo señala, sobresale el relato de valor poético, de tono intimista y aproximación metafórica para describir el mundo de los sentimientos. En esa tendencia, destacan la argentina María Teresa Andruetto con “Stefano y Veladuras”, la paraguaya Renee Ferrer con “Desde el encendido corazón del monte”, el chileno Manuel Peña Muñoz con “Mágico Sur”, el venezolano Armando José Sequera con su obra “Evitare malos pasos a la gente”¹¹² y el colombiano Evelio José Rosero con “La Duenda”¹¹³. A pesar de sólo ser una aproximación, no podemos dejar de mencionar a Marina Colasanti, con sus relatos fantásticos y finales contundentes; Lygia Bojunga Nunes con su impecable manera de fusionar realidad, fantasía y humor en moldes narrativos novedosos; Ana María Machado con su aguda percepción de la realidad social y su capacidad para adoptar diferentes estilos.

Existen rasgos nítidos que identifican diferentes tendencias en la LIJ latinoamericana que sobrepasan estereotipos y visiones, con “una literatura con rasgos mestizos y proclives a la experimentación” (Hanán Díaz, 2011: s/n).

Tal como la LIJ latinoamericana, a partir de los años 70, la literatura de escritura femenina producida en América Latina se basó en una profunda indagación sobre las nuevas identidades femeninas, la cual trae al público la representación de personajes femeninos que corporizan nuevos comportamientos y grandes cuestionamientos sobre los deseos y las dificultades de las mujeres actuales (Schuck, 2008: 1).

Autoras como Clarice Lispector (Brasil), María Luisa Puga (México), Rosario Castellanos (México), Elena Garro (México), Marvel Moreno (Colombia), empezaron a escribir con voz de mujer “desafiando la gramática y la sintaxis masculinas, las únicas existentes”, se permitieron mirar, nombrarse, explayar sus posiciones vitales, siempre políticas, se permitieron sentir la injusticia a través de su cuerpo (Gargallo, 2006: 94).

¹¹² Esta obra fue ganadora del premio Casa de las Américas (1979).

¹¹³ Esta obra fue ganadora del premio Enka de Literatura Infantil (2001).

A partir de esto, surgen múltiples trabajos desde la crítica literaria feminista que apuntan al análisis de la narrativa femenina en Latinoamérica. Los trabajos de Elodia Xavier, Biruté Cipliauskaitė, Isabel Magalhaes y María Consuelo Campos, esbozan características comunes de la narrativa femenina latinoamericana¹¹⁴ (Ibíd.).

Más, no sólo existirían características comunes en la literatura de autoría femenina en, sino que como sugiere Adelaida Martínez¹¹⁵, en “Feminismo y literatura en Latinoamérica” (2002), existirían especificidades relativas a la realidad de la literatura latinoamericana.

Martínez, retrata la producción de autoras en las últimas décadas en América Latina, determinando sus principales temáticas, estilos narrativos y tendencias. Frente a esto señala que, lo que define a la literatura femenina latinoamericana es su diversa y multidimensional especificidad cultural, la cual se encuentra repartida en diecinueve países que no sólo en sus estructuras sociopolíticas, sino que además en su constitución racial, y su desarrollo histórico:

La experiencia femenina en los países andinos, con su altísimo índice de población indígena y de pobreza, difiere de la experiencia femenina en el cono sur, victimizado por la tiranía dictatorial y la censura; las dos, a su vez, son distintas de la experiencia caribeña de Cuba o Puerto Rico, países mediatizados de manera decisiva y tan diferente por el poder de los Estados Unidos (2002: s/n).

Sucede pues que la literatura femenina latinoamericana se construye desde la heterogeneidad, señala además citando a Lucía Guerra, que “es también la heterogeneidad latinoamericana la que ha permitido explorar, desde una nueva perspectiva feminista, un imaginario del mestizaje en el cual la mujer se representa con una autonomía y poder que la distingue de las imágenes construidas en la cultura europea” (Op. Cit.). Así, esta heterogeneidad nunca es ajena a los procesos históricos, porque se construye desde la experiencia.

¹¹⁴ Xavier, Elodia. 1991. *Tudo no Feminino: a Mulher na Narrativa Brasileira Contempo*; Cipliauskaitė, Biruté. 1988. *La novela femenina contemporánea*; Magalhaes, Isabel Allegro de. 1995. *O sexo dos textos e outras leituras*; Campos, Maria Consuelo. Cunha. *Gênero. En: Jobim, José Luis. 1992. Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Imago, Rio de Janeiro.

¹¹⁵ Al igual que Luiza Lobo con su trabajo titulado “A literatura de autoria feminina na América Latina”; este texto no cuenta con traducción al español, por lo cual, sólo cumple un rol referencial. Original disponible en: <http://www.cesargiusti.bluehosting.com.br/Centralit/Textos/semi1.htm>.

La literatura femenina latinoamericana está comprometida a reformar las estructuras del poder político desempeñando una función crítica en la sociedad ligada íntimamente a una comprometida lucha por la vida, evidenciable en sus propósitos de denuncia y protesta (Op. Cit.). Así, la sexualidad femenina, la denuncia de la opresión patriarcal, la búsqueda de la identidad -la cual incorpora la problemática del colonialismo-, el silencio ocasionado por la tortura política, vienen a configurarse como las temáticas principales abordadas por las escritoras; cito:

La escritora contemporánea rompe con el *status quo* y crea universos que corresponden a sus propios valores, sin negar su biología y desde su perspectiva de mujer. El resultado es un nuevo canon en la literatura: una imagen de la realidad captada con ojos de mujer y plasmada con discurso hémbrico (Martínez, 2002: s/n)

Si bien esta imagen no había estado totalmente ausente de la literatura anterior¹¹⁶, se configura desde este período con una voz y visión propia, aludiendo a una metarrelato del patriarcado latinoamericano.

¹¹⁶ El siglo diecinueve registra un aumento en el número de autoras reconocidas pero todavía aparecen esporádicamente y no siempre se aproximan a la problemática femenina desde premisas abiertamente feministas. Las escritoras de la primera generación poética del siglo XX que son incorporadas al canon imperante pese al tono de denuncia y protesta de sus escritos: Mistral (1889-1957), Agustini (1886-1914), Storni (1892-1938) e Ibarbourou (1895-1979). Véase al respecto y entre otras, las obras de: Canfield, Martha L. 1997. *Donne allo specchio. Racconti ispanoamericani fra Otto e Novecento*. Florencia: Le Lettere; Guerra, Lucía. 1994. *La mujer fragmentada*. La Habana: Casa de las Américas; Luna, Lola. 1996. *Leyendo como una mujer la imagen de la Mujer*. Barcelona: Anthropos; VV AA. 1995. *Literatura y diferencia. Escritoras colombianas del siglo XX*, Vol. 2. Medellín: Universidad de Antioquia/Unianandes; Fe, Marina. 1999. *Otramente: lectura y escritura feministas*. México: FCE. Todas estas obras, en menor o mayor medida, constataron las reticencias, molestias y dudas respecto del orden patriarcal, sin embargo “no pudieron dar vuelta a la constricción socio-sexual con el lenguaje que tenían, delatando en su literatura algo que el historiador Hayden White formuló para toda expresión escrita de las ideas, eso es que: «el pensamiento permanece cautivo del modo lingüístico en que intenta captar la silueta de los objetos que habitan el campo de su percepción» [...] La literatura, encadenada por los valores sexuales de la lengua, había positivizado los símbolos de lo masculino, convirtiendo en negativos aquellos adscritos a lo femenino. A los hombres confería movimiento, honor, seguridad, subjetividad, y a las mujeres una amalgama de sensaciones relativas a lo caótico y lo estanco.” (Gargallo, 2006: 92-93). Sin embargo, el auge de la literatura femenina en Latinoamérica empieza realmente a mediados de siglo y se sostiene en el eje geográfico México-Argentina representado por las figuras de Rosario Castellanos (1925-78) y Elena Poniatowska (b. 1933) en el extremo norte Victoria Ocampo (1890-1979) y Griselda Gambaro (b. 1928) en el extremo sur. Las escritoras de esta generación son las precursoras directas de una literatura que, tanto por la temática como por el discurso, se puede calificar de auténticamente feminista (Martínez, 2002: s/n).

En el ámbito específico de la LIJ en Latinoamérica, las escritoras han debido dar respuesta de manera constante a la existencia o no de una escritura femenina. Al respecto, la escritora argentina María Teresa Andruetto sostiene:

Si existe. Es toda la literatura escrita por mujeres. ¿Se diferencia de la masculina? Me interesa mucho la pregunta. La creación nace de lo particular, cualquiera sea la particularidad que como ser humano le quepa a quien escribe, y la condición de género no es una circunstancia menor, pero –claro– no es la única. (...) Al mismo tiempo, hay infinitas maneras de ser mujer y de escribir como la mujer que se es. Lo que quiero decir es que la escritura de las mujeres puede alcanzar todos los temas y todas las estrategias textuales y todos los usos del lenguaje y todas las posturas literarias e ideológicas, por supuesto, al igual que la escritura de los varones. Lo terrible, lo discriminatorio, es que se pretende muchas veces encasillar como “escritura femenina” (solo) la de aquellas escritoras que relatan pasiones heroicas, historias de amor, o cuentos para niños, como si el amor y la maternidad fueran las únicas preocupaciones de las mujeres, reservando las zonas de mayor experimentación, ruptura o reflexión a los varones (Klibanski, 2010: 3)¹¹⁷.

Andruetto, de manera clara y consistente presenta el panorama de la literatura y las connotaciones que se le otorgan a la escritura femenina.

Sin embargo, existen posturas diferentes que disienten de los postulados de Andruetto, en la medida que consideran que la lectura ideológica es insuficiente para remitirse a los textos literarios, tal como señala Klibanski:

Por supuesto que la literatura, al igual que otras manifestaciones de la cultura son espacios donde se producen y reproducen corrientes ideológicas, es decir, sistemas de creencias y valores. Pero quedar encorsetados únicamente en un tipo de lectura, pegada exclusivamente a la temática o el análisis de las imágenes femeninas que un texto pueda consagrar, resultará insuficiente cuando de lo que hablamos es de textos literarios (2010: 4)

Precisamente, por la condición de textos literarios y la implicancia que estos tienen en la vida de las y los individuos, es absolutamente necesario realizar un análisis ideológico de su construcción, pero no de la manera sesgada y restriccionista que lo presenta Klibanski, ya que la crítica literaria feminista apunta a la develación de la opresión que ejerce el

¹¹⁷ La cita fue extraída de una entrevista realizada a la autora por el periodista Emmanuel Rodríguez para el diario La voz del interior, a la cual denominó *Las mujeres de mi vida*. Disponible en: <http://vos.lavoz.com.ar/content/las-mujeres-de-mi-vida-1>

patriarcado en las/os individuos y no sólo se encarga o limita al análisis de la figura femenina, ya que implica una deconstrucción y subversión del sistema de creencias y valores impuestos lo cual no es, en absoluto, excluyente de la apreciación de la calidad literaria de un texto.

No se puede desconocer que históricamente la mujer ha sido catalogada como un sujeto inferior, a quien las áreas de conocimiento le estaban vedadas, comprendiendo esto, es necesario el análisis de las construcciones ideológicas que las han oprimido, puesto permiten una apertura a una sociedad más igualitaria. Puesto, tal como expresa Colasanti respecto de la literatura:

Las mujeres siempre contaron historias, adaptaron historias, crearon historias. La ciencia nos dice hoy que la estructura de su cerebro favorece el diálogo con la abstracción. Sin embargo, alejadas de la escritura y de la educación, se veían confinadas a la oralidad. La oralidad no se firma, el patrimonio que ellas tejían pasó a la historia como un patrimonio anónimo. Y, sin que nadie lo dijera, ese anonimato tenía silueta de hombre (2010: 11).

La escritura de mujer, implica el reconocimiento de la existencia igualitaria y el acceso igualitario a la escritura, pues aunque las escritoras y los escritores utilicen los mismos recursos literarios, las mismas palabras, “la mirada con la que hombres y mujeres vemos el mundo es diferente, como son diferentes los cuerpos, como son diferentes las hormonas, como es diferente la utilización del cerebro”, pues además se han construido socialmente diferentes, sus identidades han sido conformadas de manera disímil y, aunque “la escritura literaria se hace, sí, con palabras, pero vive de la mirada” (Colasanti, 2010: 12).

Sobre la base de las ideas expuestas cabe preguntarse ¿existe una literatura infantil latinoamericana con voz de mujer? Las escritoras de LIJ se han visto intrincadas en un constante cuestionamiento, discriminación y prejuicio, ya que existe una doble desvalorización de su escritura. Primeramente se les prejuicia por ser mujer y posteriormente por escribir para niños/as y/o adolescentes. La escritura de LIJ es vilipendiada a menudo, pues aún existen posicionamientos en los cuales se le considera un subgénero, no literatura propiamente tal:

Existe el concepto profundamente arraigado de que la literatura infantil no tiene el mismo valor que la literatura para adultos. Se considera que los

chicos, más inocentes y menos preparados, aceptan cualquier cosa, mientras los adultos, seres ya listos y por lo tanto superiores, son más exigentes. [...] Ahora bien, si es un producto inferior, ¿por qué lucharían los hombres por “no dejar a las mujeres la tajada mayor de esa tarta que nos atrae”? (Colasanti, 2010: 11)

De manera evidente no sólo existe una desvalorización de la mujer escritora de literatura infantil, sino además del destinatario de esta literatura, ya que “cuando alguien habla de la literatura infantil como “cosa de mujeres”, obviamente no hay que entender “escrita por mujeres” sino “cosa sin valor, nada que importe”” (Cabal, 1989: s/n). Un ejemplo planteado por la escritora Graciela Cabal puede ser muy clarificador:

Hace años, un escritor conocido, cuando se enteró de que los libros en los que yo dejé mis huesos eran, en su mayor parte, "libros para chicos", me dijo condescendiente: "Ah, bueno, literatura infantil". Y después por lo bajo: "Cosa de mujeres..." Como si esto fuera poco, antes de irse y, se ve, para levantarme el ánimo, agregó: "No te preocupes. Seguramente pronto vas a escribir un libro para grandes" (con lo que quiso decir: "un libro de verdad, como escriben los escritores de verdad". ¿Cómo escriben los hombres?) (Op. Cit.).

Esto evidencia los prejuicios de los cuales deben hacerse cargo las escritoras, los que como ya hemos señalado convergen en la idea, tan expandida, de no tipificar la escritura de mujer como tal, sino que adscribirla simplemente a escritura, del mismo modo que se realiza con la literatura infantil a literatura y su destinatario infantil, a público lector.

No es de extrañarse que aún en la actualidad exista un espacio literario cuya existencia nadie discuta: el masculino, mientras existen múltiples cuestionamientos respecto de la existencia de una literatura femenina. Al respecto, Marina Colasanti, a mi parecer muy acertadamente plantea: “a estas alturas ya tengo elementos para creer que la sociedad no quiere de hecho saber si existe una literatura femenina. Lo que quiere es poner en duda su existencia” (2004: 198). La sociedad formula estos cuestionamientos por la naturalización de una tradición patriarcal, que siendo ahistórica se ha perpetuado y con ello los roles decimonónicos, así se cuestiona aún la posibilidad de que éstas escriban y que lo hagan de manera diferente a los hombres.

Si bien, no existen estudios específicos respecto de la relación establecida entre la LIJ latinoamericana y sus autoras, podemos inferir a partir de lo esbozado hasta aquí, que si

existe la LIJ latinoamericana, también existe una escritura de mujer, la cual, no debe y no puede ser una escritura “de la mujer”.

Si la sociedad aún genera cuestionamientos respecto de la existencia de una literatura de mujer, es porque existe tal naturalización de la tradición patriarcal y sus roles decimonónicos, que muy difícilmente, por lo anterior y a lo luz de lo planteado, existirá un consenso respecto de la importancia y la calidad de la literatura infantil y su público lector; menos aún de la relación que se establece con las escritoras.

2.7. Reescribir la partitura: inter y transtextualidades

“El discurso escrito es de alguna manera parte integrante de un discurso a gran escala”
Voloshinov

La *partitura provisional* contemporánea posee una estructura flexible que permite el desarrollo, el replanteamiento, pues es parte de una transformación colectiva. En este aspecto, no es de extrañarse que la partitura provisional del cuento clásico contemporáneo no sólo incluya cambios de forma, sino que además de fondo, pues el cuento, al provenir de nuestro patrimonio oral colectivo es, en sí mismo, una partitura provisional con el cual poseemos un vínculo profundo, ante lo cual, señala Pisanty: “nos sentimos legitimados a adaptarlo a nuevas propias exigencias, a manipularlo y, en último término, incluso a reescribirlo” (1993: 88).

La literatura desde los tiempos más remotos ha circulado por todos los caminos, ha vuelto sobre los propios para releerse, reinterpretarse o dotarse de nuevas formas y sentidos. Así cada texto literario, como reflexiona M^a Sotomayor (2005), es resultado de un diálogo con textos anteriores, el que a su vez, puede ser también fuente para otros textos. Y, en la construcción de éstos intervienen, de manera evidente, múltiples factores que trascienden lo literario, porque cada texto responde, a su vez, a un sistema de convenciones estéticas y sociales que lo determinan.

En este punto, en relación al concepto de ficción de archivo¹¹⁸ planteado por Echeverría (1990), Antonia Viu (2007) plantea que la narrativa no debe ser vista como una disciplina aislada, ni mucho menos como el mero reflejo de la sociedad, sino que “como un espacio en que las convenciones que confieren legalidad a un determinado orden son exhibidas y desmanteladas” (2007: 174). Dado que la ficción de archivo comprende el discurso de la historia, ésta muestra “las convenciones que rigen la escritura de dicha historia y el hecho de que su coherencia y autoridad emanan de un período cuya estructura ideológica ya no está vigente” (Ibíd.: 175). Por lo tanto, esta ficción de archivo se encuentra presente en la partitura provisional, ya que es depositaria de conocimientos e información que conforman los discursos narrativos, y si bien, tanto Viu como Echeverría hacen alusión a la novela, los cuentos son parte de la narrativa y se construyen, al igual que la novela, en base a representaciones del mundo, lo cual no sólo habla de la historia, sino que se construyen en base a ésta.

La reescritura es un proceso en el cual se parte de textos anteriores con el objeto de generar un constructo textual distinto. Lefevere (1997)¹¹⁹ apunta a que la noción de reescritura no es sólo traducción, sino que ésta se extiende a cualquier selección determinada que proyecte la preferencia del autor y crea o induzca una imagen determinada en las y los lectores: “la reescritura manipula y lo hace de un modo eficaz” (Ibíd.: 22), por tanto, la reescritura presupone “manipulación” independiente de la razones que la origen.

Al respecto, Sotomayor señala que las teorías literarias que atienden la dimensión comunicativa, pragmática y funcional del fenómeno literario y, que “se inscriben en un paradigma no esencialista”, abordan el problema de las influencias e interconexiones entre textos como un hecho “que pone de manifiesto la importancia radical de los elementos externos al propio texto para definir y explicar su naturaleza literaria” (2005: 220). Así,

¹¹⁸ Echeverría en su libro “*Mito y Archivo*” (1990) plantea que lo característico de la narrativa hispanoamericana hoy en día es el diálogo con la historia, a lo cual denomina ficción de archivo. De esta manera, se establecen novelas, en palabras del autor, como una “compleja red intertextual que absorbe las crónicas de la conquista, otras ficciones, documentos y personajes históricos, canciones, poemas, informes científicos, figuras literarias, y mitos- una amalgama de textos que tienen significado cultural” (Echeverría en Viu, 2007: 174)

¹¹⁹ El texto citado corresponde a una traducción del original, Lefevere, A. (1992): *Translating, rewriting, and the manipulation of literary fame*. London: Routledge, el cual fue traducido por: M^a. C. África y R. Álvarez, Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

existen diversas interpretaciones acordes al carácter de las teorías que las estudien, sin embargo, todas perfilan que una obra literaria es parte de una red de elementos, que constituye y resulta de ésta.

Cuando Bajtín señala que “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro” (1985: 190) esboza el concepto de *intertextualidad* y, posteriormente cuando Genette plantea la noción de *relaciones transtextuales*, se perfila una nueva concepción en la cual quienes interpretan la obra literaria lo hacen pensando en ésta como un elemento de un sistema complejo del que forman parte elementos múltiples¹²⁰ que se interrelacionan superando el ámbito de la creación individual de/la autor/a.

El concepto de *intertextualidad*, apunta Marinkovich (1998) es esbozado por Bajtín en sus escritos sobre *Texto y género*, pero a la relación que éste establecerá entre un enunciado y otros enunciados, la denominará *dialogismo*, al respecto añadirá que “el mismo autor empleará el concepto de *heteroglosia* o voces múltiples [...] y el de *carnaval* o dinámica retórica” (Ibíd.: 731), el primero explicaría la diversidad individual en medio de una colectividad, mientras que el segundo alude a la expresión de la cultura popular mediante el cambio de papeles sociales y la inversión de las jerarquías establecidas.

Sin embargo, es Julia Kristeva, en 1967, quien define *intertextualidad* como “la existencia en un texto de discursos anteriores como precondition para el acto de significación”¹²¹. Posteriormente, Barthes (1970) añade que todo texto ya es un *intertexto* ya que, la *intertextualidad* no se relaciona con las nociones antiguas de fuente o influencia. Ahora bien, Beaugrande y Dressler (1981) van más allá y, sostienen que un texto para que pueda ser llamado como tal, debe cumplir con el requisito de la *intertextualidad*. Marinkovich, sostiene que todos los autores concuerdan que el término *intertextualidad* se refiere a:

La relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y recepción de un texto determinado y, por otro,

¹²⁰ Desde los aportes de Iuri Lotman a la teoría semiótica y el concepto del texto, nos referimos a los elementos múltiples de una obra literaria como elementos extrasistémicos, ya sean históricos, sociológicos, culturales o ideológicos.

¹²¹ Citada por Marinkovich (1998: 732)

el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa otros textos anteriores relacionados con él (1998: 173).

Para que se active este conocimiento intertextual es preciso un proceso de mediación, el cual dependerá del tiempo empleado en las actividades de procesamiento para realizar la interrelación del texto actual y los textos previos que se relacionen con él.

Genette, respecto de esto, desarrolla la noción de transcendencia textual o *transtextualidad*, la que definirá como “todo lo que pone el texto en relación, manifiesta o secreta con otros textos” (1989: 9) y, de la cual sistematiza un completo panorama de las formas de relación entre textos, estableciendo cinco grandes grupos de relaciones *transtextuales*, con diversificaciones en subgrupos específicos para cada cual: 1) *Intertextuales*: entendidas como una relación de copresencia entre dos o más textos, la que puede ser explícita e implícita; 2) *Paratextuales*: se refieren al ordenamiento del texto (pre-texto); 3) *Metatextuales*: comentario que une un texto con otro; 4) *Architextuales*: se establece una relación muda, que a lo suma se articula como una mención paratextual, pero se desprende de ella una orientación genérica; 5) *Hipertextuales*: toda relación de un texto con un texto anterior.

Atendiendo a esto, el autor precisa que no se pueden considerar estas relaciones de manera estática, sino que por el contrario, generan numerosas relaciones, a veces decisivas. Señala además, que existe un aspecto común universal de la literariedad, y es que no hay obra literaria que no evoque otra en algún grado, y según las lecturas, “Cuanto menos masiva y declarada es la *hipertextualidad* de una obra, tanto más su análisis depende de un juicio constitutivo, de una decisión interpretativa del lector” (Genette, 1989: 19), por tanto, todas las obras pueden ser hipertextuales.

Sin embargo, Genette clarifica que su concepto no abarca la hermenéutica hipertextual, sino que concibe ésta como parte de una pragmática consciente y organizada, de relación socializada entre el texto y su lector. La *hipertextualidad*, entonces, en su aspecto más definido comprende la relación de un texto B, con otro texto del que deriva: A; éste es la entidad original denominada *hipotexto*, de la cual deriva el texto B, llamado *hipertexto* (Genette, 1989). Precisa, además “aquel en el que la derivación del *hipotexto* al *hipertexto* es a la vez masiva (toda la obra B derivando de toda la obra A) y declarada de una manera más o menos oficial” (Ibíd.: 19).

Este proceso se lleva a cabo en dos formas básicas: por *transformación* simple o directa, que consiste en decir lo mismo de otra manera, o por *imitación* o transformación indirecta, que implica decir una cosa distinta de manera parecida, “a la manera de” un *hipotexto*. Cada una de estas formas actúa, o puede actuar en diferentes registros, regímenes o intenciones las que apunta Sotomayor (2005), haciendo alusión al trabajo realizado por Genette, dan lugar a una serie de variedades en las que se cuentan la parodia, el travestismo burlesco, el pastiche, la imitación satírica o seria y la trasposición.

Respecto de ésta, Genette señala que la trasposición¹²² en la literatura es la variedad más rica en operaciones técnicas e investiduras literarias, puesto posee procedimientos de diversa naturaleza, los que pueden afectar o no el contenido del *hipotexto*. Si existe una afección de éste, ya sea por cambio de personajes, lugares, valores, épocas y motivos, cambiará el sentido en el nuevo texto creado; situación poco probable si se utilizan procedimientos puramente formales, como en el caso de las traducciones.

En alusión a la traducción, Lefevere considera que ésta es el caso más paradigmático de la reescritura, pues advierte que en ella “los reescritores adaptan, manipulan, en cierta medida, los originales con los que trabajan” (1997: 21). Si bien es cierto que las traducciones conllevan un grado de manipulación por parte de los/as reescritores/as, consideramos que ésta no difiere en gran medida de otros procedimientos, ya que la reescritura en sí, implica una manipulación, pues “significa la adecuación a otro sistema de convenciones, a otro contexto cultural” (Sotomayor, 2005: 221), independiente de si es por dar respuesta a razones estéticas, sociales, culturales o, ideológicas.

La adaptación, parafraseando a Sotomayor (2005), es una forma de intertextualidad, puesto siempre existe un texto primero (hipotexto) que se modifica para hacerlo corresponder con un nuevo contexto de recepción, en el cual resulta un segundo texto adaptado (hipertexto), lo cual supone “una transformación directa con la inclusión necesaria de la finalidad: se transforma para facilitar su lectura a un público determinado” (Ibíd.: 223). Mientras que la versión, plantea la autora, sólo da cuenta de la transformación producida, principalmente en lo que se relaciona con el “modo de presentación de un texto, o sea, a su código genérico” (Ibíd.: 223). Por consiguiente, lo que define a la adaptación es

¹²² Trasposición o reescritura de un texto serio con estilo serio.

la presencia de un receptor específico, sin embargo, cuando la transformación genérica o versión, se destina a un público específico funciona un doble mecanismo de acomodación.

Las adaptaciones constituyen una de las formas de la reescritura, que Lefevere sitúa como lecturas de mayor incidencia en la etapa de formación, en la cual se accede al mundo literario, al patrimonio cultural y se forman los hábitos de cultura. Los agentes mediadores, añade Sotomayor (2005) determinan absolutamente el acceso a los textos literarios y la imagen que de ellos se construye el lector.

2.7.1. Reescribir en LIJ: adaptación y público infantil

Actualmente, la LIJ realiza adaptaciones y reinterpretaciones de los cuentos clásicos que, como hemos señalado, se encontraban modificadas por su paso de la oralidad a la escritura. Desde el campo de la investigación teórica sobre la LIJ y las adaptaciones de textos que se realizan para jóvenes, acudimos a Marc Soriano (1999), quien instala la pregunta qué es la adaptación, ante la cual reflexiona:

¿Qué es adaptar? Tal vez lo más oportuno sea comenzar por una definición simple, aun cuando, muy probablemente, nos veamos obligados luego a matizarla. **Adaptar es hacer corresponder** con. Se trata de un verbo que sólo adquiere su significado preciso en relación con su complemento de régimen. Adaptar para los niños un libro que no les estaba destinado significa someterlo a una cantidad de modificaciones - por lo general, cortes y cercenamientos- que lo conviertan en un producto que se corresponda con los intereses y el grado de comprensión de los menores, es decir, que lo vuelva asequible a este público nuevo (Ibíd.: 35)

La adaptación de relatos a la LIJ, constituye un doble replanteamiento pues además debe adecuarse a un nuevo destinatario y, haciendo eco de los postulados de Lefevere y la incidencia de estas adaptaciones en la etapa de formación, es preciso preguntarnos, ¿qué ocurre con la incorporación de ciertos relatos o fábulas a la LIJ?, ¿qué versiones se reescriben? y ¿por qué?

Si consideramos que la literatura es un sistema de interrelación, que desde sus formas más primitivas, da cuenta de un intercambio de saberes, que se manifiesta de

manera concreta en la tradición oral por medio, por ejemplo, de los cuentos que poseían y poseen múltiples versiones acordes a los lugares en los que se les cuenta. La reescritura de éstos es una reproducción de narraciones relacionadas entre sí, las que a su vez, forman parte del patrimonio cultural y se conectan de manera directa con la tradición oral.

Las adaptaciones en la LIJ constituyen un eje fundamental de ésta, puesto en sus bases, los primeros textos pensados para un público infantil constituyen adaptaciones de las recopilaciones realizadas en la tradición oral. En palabras de Soriano, la tradición no es algo nuevo, ni puede “reducirse a la **censura** ejercida por los adultos sobre ciertos libros” (Ibíd.: 35), aunque como ya hemos señalado, ésta es uno de los mecanismos importantes que se utilizan, por diversos motivos, al adaptar la literatura al público infantil.

Los cuentos de tradición oral recopilados por Basilio, Straparola, Perrault, Grimm, Pushkin, Tolstoi, Gorki, Afanásiev¹²³, Calvino¹²⁴, entre otros, señala Carranza (2012), no son otra cosa que versiones de relatos cuyo origen se pierde en la historia de la humanidad y, por lo cual, no son sino adaptaciones realizadas por individuos pertenecientes a las clases intelectuales que han decidido llevar tales relatos de la tradición oral a la escritura. Al respecto, plantea la autora:

Muchos de estos cuentos populares que hoy se circunscriben a la cultura infantil, en otras épocas no estaban destinados a los niños. Se trata de cuentos que pertenecían al folklore campesino y eran escuchados por un público heterogéneo dentro del cual los niños formaban parte. Situación que aún se conserva en algunos grupos culturales de diversas regiones del mundo, donde niños y adultos, sin distinción, comparten la escucha de un relato a cargo de un narrador oral (Ibíd.: s/n)

En definitiva, tales relatos que no fueron pensados para niñas/os en su origen, han sobrevivido siglos de historia, por medio de su adopción a la LIJ, de esta manera, lo que conocemos hoy, no son más que adaptaciones de relatos provenientes de la tradición oral.

¹²³ Para adentrarse en el análisis de los cuentos de Afanásiev revisar el artículo de Marcela Carranza “Alexandr Afanásiev y los cuentos populares rusos”, disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2011/08/alexandr-afanasiev-y-los-cuentos-populares-rusos/>

¹²⁴ Respecto de este autor, revisar un artículo relacionado con su obra y los cuentos populares italianos, de la autora Marcela Carranza, disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2011/05/dos-cuentos-populares-italianos-contados-por-italo-calvino/>

Existe un consenso respecto de la importancia de la imprenta en el siglo XVI y el acervo que heredó el sistema de libros para niños/as. Éste estaba compuesto por textos de la literatura culta que ingresaron a la literatura popular, en versiones no originales, sino en versiones populares que eran ofrecidas en ferias y plazas públicas por vendedores ambulantes. Estos textos, observa Carranza (2012), son simplificados, abreviados, e incluyen ilustraciones, además de estar destinados a otro público que el que había tenido originalmente; esta literatura formó parte de la llamada “literatura de cordel”¹²⁵.

Toda esta literatura producida bajo de reglas de adaptación para un público popular colisiona con las nuevas exigencias, propias de la instauración del concepto de niñez, el cual se encontraba y se encuentra unido de manera directa con el desarrollo del sistema escolar, por lo cual, la producción de libros para niños y niñas está condicionado por éste.

La adaptación que se realiza en la LIJ evidencia una acomodación de textos a un público infantil, un receptor que surge de una representación del concepto de niñez y el sujeto “niño o niña”, esta representación condiciona cualquier operación que se realice respecto del texto original. Al respecto, la investigadora israelí Zohar Shavit (1991), plantea que la sociedad concibe la niñez como el período más importante de la vida, por lo cual, tiende a explicar la conducta adulta, o la mayor parte, sobre la base de las experiencias de la infancia, añadiendo que la sociedad:

Está tan acostumbrada a su modo de entender lo que es la niñez, así como a la existencia de libros para niños, que olvida que ambos conceptos, niñez y libros para niños, son fenómenos relativamente nuevos; esto es, el modo en que la sociedad ve actualmente la niñez dista mucho de su modo de verla hace sólo dos siglos (Ibíd.: 01).

En efecto, la literatura para niños/as, sólo comenzó su desarrollo una vez que la literatura para adultos/as ya era considerada una institución bien establecida. Como hemos señalado en apartados anteriores, hasta el siglo XVIII no se escribían libros para niños/as, salvo raras

¹²⁵ La literatura de cordel incluía cuentos de hadas y adaptaciones de populares novelas “cultas”, como textos del tipo de: historias de santos, historias de criminales, relatos sobre toda clase de curiosidades, almanaques y calendarios, libros de medicina, de astrología, de profecías, de brujería, guías de viaje, tratados amorosos, diálogos dramáticos, obras burlescas, parodias de sermones o de tratados didácticos. Para mayor información revisar: <http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.php?ID=720>

excepciones, es en la segunda mitad del siglo XIX que la industria de los libros para niños/as comienza a desarrollarse.

De manera que el concepto de infancia es un fenómeno histórico y cultural relativamente reciente en términos históricos, que posee una vinculación directa con el surgimiento del sistema de libros para niños/as, puesto que la noción de niñez, como plantea Shavit, fue un requisito indispensable para la existencia de libros para este público específico y, fue determinante en el desarrollo de esta literatura. De manera que, cuando Marc Soriano (1999) plantea que la adaptación de textos para niños y niñas implica someterlo a modificaciones para corresponderlo a los intereses y al grado de comprensión de los y las menores, es importante precisar, que estos procesos se realizan en términos de representaciones de lo que el adaptador entiende respecto de dichos conceptos y la construcción que posee respecto del público al que destina su labor.

La noción de niñez, como fenómeno de índole histórico y cultural, se ve modificado por el tiempo y el contexto geográfico y cultural que determina a dicha noción. Así, en el siglo XIX surge la función formativa instructiva dentro del concepto de niñez, estableciéndose en ésta un rol central que se evidencia en los textos literarios destinados a los/as niños/as, en los cuales la instrucción del/la niño/a pasó a ser preponderante. Respecto de esto, Shavit señala que, las ideas básicas planteadas en el siglo XVIII en el cual la escritura para niños/as, debían ser textos escritos bajo la supervisión de adultos/as y poseer como fin la contribución al desarrollo espiritual del niño/a no ha cambiado con el tiempo, sino que el cambio se realiza en las ideas específicas en cada período respecto de la educación y la niñez. La función pedagógica exigida a los relatos para niños/as ha sido, y todavía es, plantea Shavit, una fuerza dominante en la producción de libros para niños/as, pues esta adecuación desde el punto de vista pedagógico, implicaría contribuir al desarrollo del niño/a.

Con el surgimiento de este nuevo receptor y su consideración de lector/a poco cualificado/a, al igual que el destinatario “popular”, surge la necesidad de hacer más asequible las obras, para lo cual, como señala Sotomayor (2005), utilizan mecanismos de transformación que simplifican, reducen o estimulan una respuesta afectiva, entre los cuales se encuentran:

la supresión de episodios o historias secundarias, la eliminación de frases y concisión del lenguaje, la sustitución de narración por diálogo, o del modo indirecto por el modo directo, la introducción de elementos familiares y cercanos al lector (personajes, lugares, situaciones) en forma de añadidos o continuaciones, el resumen de la historia a partir de sus momentos principales, la transformación de la forma narrativa en dramática (con acción directa y diálogo) o poética (con musicalidad y ritmo), la reescritura burlesca o desmitificadora (Ibíd.: 224).

Ahora bien, no es de extrañarse, que existan acuerdos tácitos respecto de lo que se considera una obra literaria de una lectura “fácil”. Tal como señala Laparra (1996), el primer rasgo que destaca es no sobrepasar una determinada extensión, debe además complementarse con ilustraciones, haber sido escrita por un/a autor/a de prestigio, poseer una vinculación con una novela de aventuras, incluir personajes que estén en el imaginario colectivo, tener numerosos diálogos directos, estar narrada por uno de los protagonistas, y por sobre todo, proporcionar placer al/la lector/a (Laparra en Sotomayor, 2005: 225).

En la consideración del destinatario como factor condicionante en la determinación de los mecanismos de adaptación, se suponen criterios de carácter ideológico, ligados a determinar qué se considera adecuado y que condicionan la incorporación, o en su defecto, supresión de frases, párrafos, fragmentos o capítulos. Del mismo modo, plantea Sotomayor, que las características del hipotexto y las del contexto cultural en que se producen son igualmente determinantes¹²⁶, puesto considera que el contexto impone sus ideas y códigos estéticos y que en función de ellos favorece el uso de unos u otros mecanismos de transformación del hipotexto.

Las adaptaciones suponen representaciones e ideas, respecto del destinatario, en este caso, el público infantil, por lo tanto son construcciones sociales, históricas, culturales e ideológicas. Respecto de esto, Graciela Montes (1995) sostiene:

En realidad, basta seguir mirando para darse cuenta de que todo lo que los grandes hacemos en torno de la Literatura Infantil (no sólo cuando la escribimos, sino también cuando la editamos, la recomendamos, la

¹²⁶ Si bien la autora reconoce que cualquier texto puede generar otro u otros, plantea que hay algunos que con más frecuencia se han constituido en hipotextos de creaciones posteriores. Plantea la existencia de cuatro grandes grupos: cuentos populares, clásicos de la literatura universal, clásicos del género de aventuras y clásicos de la literatura infantil. Agregaré que “cada uno de ellos, por su peculiar naturaleza, orienta en un sentido la reescritura y, sobre todo, la dota de una finalidad” (Sotomayor, 2005: 225)

compramos... o la soslayamos) tiene que ver no tanto con los chicos como con la idea que nosotros —los grandes— tenemos de los chicos, con nuestra imagen ideal de la infancia (Ibíd.: 3).

Ahora bien, podemos deducir que es posible discernir esta imagen de la infancia por medio de las adaptaciones realizadas a un texto, pues se da respuesta a una representación cargada de valores e ideas que, se extrapolan en este quehacer y se liga de manera directa e indisoluble con el concepto de niñez que posee el/la autor/a.

La especificidad del destinatario determina los procedimientos que se emplearan en la adaptación. Al respecto, Gemma Lluch ha descrito los procedimientos utilizados con más frecuencia en la LIJ, ante lo cual propone un método de análisis en relación con otros tipos de literatura y narraciones. Para esto, Lluch analiza cualquier narración infantil en tres partes. Primeramente realiza un análisis pragmático, en la cual examina la condición donde aparece el libro: la edad del niño/a, el circuito literario, la comunicación entre el autor/a y el receptor/a y por último la ideología, la que es entendida por la autora como “el conjunto de conceptos, creencias e ideales que propone y que sustentan una manera de ver el mundo” (2003: 23). Luego, se investigan los paratextos¹²⁷, que tienen una influencia en la adaptación. Para finalmente, analizar la narración, desde: la estructura, el narrador, la temporalidad, la espacialidad, los personajes, el análisis lingüístico y las relaciones entre textos¹²⁸.

Al respecto, Marcela Carranza (2012) señala que las adaptaciones que se realizan en la LIJ, en general, son posibles aplicarlas a las adaptaciones en particular, para lo cual se basa en las ideas propuestas por Maite Alvarado y Elena Massat, a quienes cita:

El encasillamiento de los lectores encuentra, por su parte, un correlato en ciertas marcas identificatorias del género, entre las cuales la repetición parece ser la más significativa y que vuelve a ligar estrechamente los productos de este mercado con la cultura de masas. Obediente a la tradición, el texto infantil suele reiterar o la estructura narrativa, o la

¹²⁷ Aquí se consideran, por ejemplo, el formato, número de páginas, cubiertas y tipografía. También se contemplan títulos (de los capítulos), prólogos, dedicatorias, y por la importancia que revisten, las ilustraciones.

¹²⁸ Lluch, valiéndose de la clasificación de las relaciones intertextuales propuestas por Genette (1982), señala que las formas más habituales de relaciones intertextuales marcadas por el autor en la LIJ son: la relación por imitación seria, la transformación por concisión o *digest*, y la transformación satírica (Lluch, 2003: 93-95).

construcción sintáctica, o el léxico, y lo hace recorriendo un repertorio no solo muy reducido sino rigurosamente codificado desde lugares tales como la normativa, la moral oficial o la enciclopedia infantil (Ibíd.: s/n)¹²⁹.

Tal como señalan Alvarado y Massat, el texto infantil es obediente a la tradición¹³⁰ y suele reiterar estructuras. En este paso, se ha consolidado una estructura clásica¹³¹, que propone y mantiene en el tiempo el cuento infantil- juvenil.

La tradición de la LIJ y todos los agentes e instituciones que intervienen en su conformación, plantea Florencia Raffaghelli (2009), ha establecido un canon más o menos estable de la forma en que deberían ser los textos para niños/as, “determinando así ciertos límites y preceptos que habían servido para imponer un principio de no-innovación, cuyo resultado más destacado había sido el exilio de la literatura infantil de la literatura “a secas”¹³²” (Ibíd.: 07). Tradición que prescribe y reglamenta no sólo lo que se debe decir o enseñar en los libros para niños/as, sino que por sobre todo, cómo hacerlo, establece los parámetros en los cuales se deben mantener las búsquedas estéticas y literarias, imponiendo poderosos preceptos formales y temáticos, sujetos a la moral y la ideología dominante.

En este panorama, han surgido numerosas propuestas textuales innovadoras que, propiciando la conjunción de diversos códigos y sistemas semánticos desarrollan la expresión artística por sobre las producciones de mercado, las imposiciones moralizantes, o los bestsellerismo de la industria¹³³.

¹²⁹ Texto citado de: Alvarado, Maite y Massat, Elena. “El tesoro de la juventud”. En: Filología. Año XXIV. Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, 1989. Pág. 45.

¹³⁰ Respecto de la tradicionalización de los clásicos, véase a Díaz Rönnér, María Adelia. “Leer a Hans Christian Andersen hoy. La cancelación de su lectura”.

¹³¹ Por estructura clásica comprenderemos el esquema quinario planteado por Gemma Lluch y el esquema de Wladimir Propp, que hemos trabajado con detalle en el apartado: 3.1. De la oralidad a la escritura.

¹³² María Teresa Andruetto reflexiona respecto de la literatura para niños y la literatura a secas en su artículo “Hacia una literatura infantil sin adjetivos”, el cual forma parte del texto “Hacia una literatura sin adjetivos”. Córdoba: Comunicarte. 2009.

¹³³ Esta acepción alude a la “literatura industrial”, la cual fabrica en serie con fines comerciales de acuerdo a estudios de mercado, sin preocuparse de su calidad estética, es en este espacio, donde los “best sellers” se desarrollan.

Se produce una revalorización de la ilustración y con ello el desarrollo de ésta y nuevos formatos en los cuales son el elemento central de la producción de sentido, este nuevo género es denominado: libro –álbum¹³⁴.

Así, cuando hablamos del libro álbum como un nuevo género en el panorama de la LIJ, lo declaramos desde una perspectiva bajtiniana y su definición genérica responde a las características que este nuevo objeto detenta y que corresponden, como se verá en lo sucesivo, a las de un contexto ampliamente dominado por la cultura de la imagen (Cabrera, 2009: 4).

La importancia del desarrollo del libro álbum, radica en la trasgresión de la textualidad lineal y simple, pues mixtura códigos semánticos diferentes, –visuales y textuales– desarrollando propuestas complejas desde el plano de significación, poniendo de manifiesto la problematización de las representaciones aceptadas sobre el destinatario infantil y rebate los supuestos simplificadores de los textos para niños/as.

Del mismo modo, la intertextualidad se destaca como una marca que evidencia el carácter relacional del libro álbum con otros discursos y en éstos alcanza una importancia radical, puesto que por medio de su utilización, se busca conectar con dos tipos de público, uno infantil y otro adulto. De manera que para poder entender los nuevos textos, el/la lector/a debe tener conocimientos a priori de otros libros, así el desarrollo de una tradición literaria constituye un eje fundamental para estas lecturas.

En base a las ideas expuestas, señalamos que la adaptación constituye el mecanismo por antonomasia utilizado en la LIJ con diferentes fines. Se desarrolla una adaptación relacionada con el público lector, puesto se considera que el destinatario específico de la LIJ, son niños y niñas, quienes son lectores/as con menos competencia literaria. En este sentido, surge la polémica respecto de la conveniencia de estas adaptaciones: si se respetan los clásicos de la literatura universal en su integridad, hasta que

¹³⁴ Para ahondar en los libros álbum, véase: Bosh, Emma. 2007. "Hacia una definición de álbum". *En: Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*. N° 5: 25-45; Colomer, Teresa. 1996. "El álbum y el texto". *En: Peonza* N° 39: 27-31.; Hanán Díaz, Fanuel. (2008). "Literatura Infantil: bordes y fronteras". Ponencia leída en el Seminario Internacional de Promoción de la Lectura "Placer de Leer", CEDILIJ.; Gutiérrez García, Francisco. 2002. "Cómo leer el álbum ilustrado". *En: Teoría*, Doc.146, Junio: 13-21. Estos textos, nos otorgan un panorama respecto del libro álbum, sus características y la implicancia de éste en el desarrollo de la LIJ.

el/la lector/a adquiera las competencias literarias, o se procura un conocimiento más temprano del contenido, personajes y mundos creados en estas obras adaptando al texto a la competencia del lector (Sotomayor, 2005: 233).

Concluiremos, por lo tanto, que no existe en la LIJ una adaptación de los cuentos clásicos, sino que una reescritura de estos. Se reescriben los cuentos clásicos, presuponiendo que el lector conoce el argumento y se propone una parodia a través de la inversión de los valores ideológicos (Lluch, 2006), no se realiza una adaptación para una determinada competencia lectora, sino que existe una actualización del cuento clásico en la LIJ contemporánea, que da respuesta a los cambios de la sociedad actual.

2.7.1.1. El humor en la LIJ: un asunto serio

En la LIJ latinoamericana existe una importante tendencia humorística de larga tradición. La escritora chilena Marcela Paz con “Papelucho”, apunta al desarrollo de un personaje infantil que denota humor por las situaciones ocurrentes y las inesperadas argumentaciones (Hanán Díaz, 2011: s/n); el absurdo¹³⁵ entendido como una “manera demoledora de ubicarse en el mismísimo centro de lo que parece lógico, estremece los cimientos de lo que se da por sentado y no solo invita a la risa sino también a la pregunta y a la crítica” (Dautant, 2009: 4), es representado de manera auténtica en los textos de la argentina María Elena Walsh (Hanán Díaz, *Ibíd.*); mientras el mexicano Francisco Hinojosa, se inscribe en el humor esperpéntico, disparatado y absurdo (Peña, 2009a: 16)¹³⁶. Sin embargo, muchas otras formas del humor se despliegan en autoras y autores de todo el continente:

En Argentina¹³⁷, Luis Pescetti juega con diversos mecanismos, situaciones de equívoco, inversiones, exageraciones y eventos inesperados; en Chile,

¹³⁵ El absurdo, señalará la venezolana Maité Dautant, se sirve de diversos recursos humorísticos: “la distorsión, la inversión o exageración de algunos aspectos del mundo real, asociaciones fortuitas de sonidos y rimas, de malentendidos, juegos de homonimia, de perversas confusiones entre los sentidos figurado y literal de las palabras, entre otros etcéteras” (2009: 5).

¹³⁶ Para ahondar en la relación con el humor en los textos de Marcela Paz, María Elena Walsh y Francisco Hinojosa, véase: Peña, 2009a.

¹³⁷ Respecto del humor en argentina, Pablo De Santis, señala que diarios y revistas —y no libros— han

Julito Cabello, personaje creado por Esteban Cabeza, decide vivir experiencias de adulto pero desde una lógica distinta; en Perú, Javier Arévalo desarrolla una divertida situación de equívocas en su novela para niños *El pollo en la batea*; en Uruguay Roy Berocoy acredita el humor en su personaje Ruperto, mientras que en Ecuador María Fernanda Heredia sobresale por la frescura con la que construye sus historias llenas de situaciones divertidas en ambientes de colegio, *Amigo se escribe con H* y *Cupido es un murciélago*. En México Francisco Hinojosa juega con la exageración como recurso de lo grotesco en *La peor señora del mundo*. Y en Colombia Triunfo Arcienagas en sus obras teatrales y narrativas sostiene situaciones de gran frescura, y desenfado arropadas por soluciones cáusticas. El humor como tendencia se manifiesta con amplia diversidad en autores de larga trayectoria y más contemporáneos (Op. Cit.)

Es a partir de los años sesenta —apunta Carranza— que la literatura acepta y exige la incorporación de otros discursos: periodismo, historieta, cine, política. Y “de allí que el humor fue siendo aceptado como una modalidad que podía ser considerada literaria, con el libro como destino natural” (2011: s/n.). Acorde a estos planteamientos y la importancia del humor en la LIJ contemporánea, cabe preguntar, ¿qué es el humor?

Desde el punto de vista científico, el humor es una habilidad que se desarrolla antes del lenguaje, y que ha sido fundamental para el desarrollo de la especie humana (Dautant, 2009: 3)¹³⁸. Está determinado por situaciones impredecibles que suponen una sorpresa y una desestructuración de lo que el cerebro considera regular y cotidiano, ya que:

sido su soporte previsible y natural. Tal como Carranza expone: “Nuestro país conoce una larga y excelente tradición humorística en el periodismo gráfico: El mosquito (1863 -1893); Don Quijote (1884 -1903); Caras y Caretas” (1898-1939) —con Fray Mocho (seudónimo de José Sixto Álvarezg) como director y principal redactor de la revista, quien recurrió al humor costumbrista como instrumento de crítica social y política—; PBT (1904); Patoruzú, de Dante Quintero —cuyo primer número sale a la calle en 1936 y a partir de allí se convirtió en una de las revistas más importantes de los años '40 y '50, llegando a tiradas de 300.000 ejemplares—; Cascabel (1941) —con periodistas, escritores y dibujantes de la talla de Discépolo, Chamico (seudónimo de Conrado Nalé Roxlo); César Bruto (seudónimo de Carlos Warnes); Lino Palacio y Oski, entre otros—; Rico Tipo, fundada a fines de 1944 por Guillermo Divito —esta revista, que circuló hasta 1972, marcaría durante muchos años la vanguardia del humor escrito y dibujado en la Argentina—; Tía Vicenta —creada por el dibujante Landrú (seudónimo de Juan Carlos Colombres)—, que apareció el 20 de agosto de 1957 y se cerró con la censura y clausura impuesta por la dictadura militar de Juan Carlos Onganía el 17 de Julio de 1966” (Carranza, 2011: s/n). El texto escrito por Pablo De Santis, lleva por título: “Risas argentinas: la narración del humor”. 2000. Disponible en: Jitrik, Noé (Director). Historia Crítica de la Literatura Argentina. La narración gana la partida. Buenos Aires: Emecé Editores.

¹³⁸ La referencia utilizada por Dautant corresponde a los estudios realizados por Alastair Clarke, reunidos en: Pattern recognition theory of humor, texto publicado en 2008, en Cumbria, por la editorial Pyrrhic House.

Constantemente establecemos, de manera inconsciente, sospechas sobre qué es lo que va suceder y tenemos experiencias acumuladas sobre los posibles resultados. Cuando esa experiencia se ve traicionada y las reglas conocidas sufren una trasgresión, se genera el efecto cómica. La risa, entonces, supone una suerte de recompensa el rendimiento intelectual por haber comprendido el sentido –o sinsentido-, de una situación, de un juego de palabras o de una broma (Ibíd.).

Así, la risa se constituye como parte del humor, Mijaíl Bajtín (2003) en sus estudios sobre Rabelais, se ocupa del humor popular y la risa, en particular la risa inmoderada, asociada al carnaval; para el autor la risa es la manifestación concreta de la liberación de las obligaciones, quizás por esto, señala era considerada como algo menor, propio de las clases bajas.

Para Gilbert K. Chesterton (2006), el humor es un término que no sólo se resiste a ser definido, sino que se precia de ser indefinible; y en general, señala el autor, se consideraría una falta de sentido del humor intentar definir el humor (Chesterton en Carranza, 2011: s/n)¹³⁹. Mientras para Sigmund Freud:

El humor no es resignado, sino rebelde; no sólo significa el triunfo del yo, sino también del principio del placer, que en el humor logra triunfar sobre la adversidad de las circunstancias reales [...] Al rechazar la posibilidad del sufrimiento, el humor ocupa una plaza en la larga serie de los métodos que el aparato psíquico humano ha desarrollado para rehuir la opresión del sufrimiento (Op. Cit.)¹⁴⁰

De este modo el humor constituye un espacio de triunfo sobre la adversidad de las circunstancias reales, así como señala Víctor Bravo, “el humorista se distancia de la realidad, relativiza la verdad, degrada los valores consagrados; de allí que en el verdadero humorista se encuentre la conciencia crítica”¹⁴¹ (Ibíd.), el humor, entonces, se constituye como una manera simbólica de trastocar las reglas, mandatos y preceptos culturales.

¹³⁹ Chesterton, Gilbert K. 2006. “El humor”. En: *Correr tras el propio sombrero (y otros ensayos)*. Selección y prólogo de Alberto Manguel. Traducción de Miguel Temprano García. Barcelona: Acantilado. Pág. 163.

¹⁴⁰ Freud, Sigmund. 1926. “El humor”. En: *Obras completas*. Tercer Tomo. Buenos Aires: Biblioteca Nueva.

¹⁴¹ Bravo, Víctor. 1997. *Figuraciones del poder y la ironía. Esbozo para un mapa de la modernidad literaria*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana-CDCHT Universidad de Los Andes.

Lo humorístico, desde el punto de vista de quien lo produce, surge cuando de manera intencional se presenta una realidad desde su reverso lo cual evidencia que indudablemente conocemos cual es el anverso; la intencionalidad, implica conocimiento, control y dominio de aquello que se produce, ya que “El texto humorístico apela al “homo ridens” que somos todos nosotros y confía en nuestra decodificación, pues sin la participación activa del lector es imposible que la risa surja” (Guerrero, 2014: s/n), es preciso la comprensión del sujeto para que el humor en potencia se convierta en acto.

Para Jaime Rest con “lo humorístico” se “designó la tesitura artística en la que prevalece un impulso hacia el regocijo originado en la evocación o descripción de situaciones que mueven a risa. [...] La comicidad admite múltiples variedades, algunas de ellas cargadas de una trágica ironía o de esa fuerza corrosiva feroz que los surrealistas exaltaban en el ‘humor negro’¹⁴²” (Ibíd.)¹⁴³. Existe, sin duda, coincidencia en que el humor, no sólo es señal de rebeldía, sino que de conciencia crítica, el cual por medio de su poder relativizador, corroe verdades y dogmas:

Chesterton no vacila en decir que “la historia del humor es la historia de la literatura” y algo parecido dice Eduardo Stilman cuando afirma: “... el humorismo no es un género, sino una actitud ante el mundo que se encuentra en todos los géneros; no hay verdadera obra de arte que no la incluya de algún modo.” Y la cita continúa... “Y no se trata de una actitud alegre: los últimos límites del humorismo lindan más con los laberintos de la desesperación que con el decorado de la felicidad convencional En realidad, el humorismo es malhumorado, un incursor de los mismos territorios que ambicionan la úlcera, la demencia y el suicidio” (Ibíd.)

El humor considerado una actitud se desarrolla en todos los géneros y no sólo literarios. En este sentido, se puede encontrar en todo discurso social existente, ya sea en la televisión, la radio, el cine, el teatro, la música, las artes gráficas, la plástica, etc.

El humor se presenta en la literatura desde tiempos antiguos, prueba de ello son la comedia griega de Aristófanes, la comedia romana, la poética de Aristóteles¹⁴⁴ y los planteamientos realizados por los filósofos cínicos:

¹⁴² Para mayor información véase: Stilman, Eduardo. 1967. “El humor negro”. En: El humor negro. Antología ilustrada. Selección y notas de Eduardo Stilman. Ilustraciones de Hermenegildo Sabat. Buenos Aires: Editorial Brújula.

¹⁴³ Rest, Jaime. 1991. Conceptos de literatura moderna. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

¹⁴⁴ Este sitúa la comedia por debajo de la tragedia.

Para los cínicos¹⁴⁵, la risa, la ironía, la sátira fueron instrumentos de conocimiento, formas de dismantelamiento del pensamiento oficial (incluido el de Platón, por ejemplo). Entre estos filósofos existió uno: Menipo, a quien debemos un género en particular: la sátira menipea; género que, según Bajtín, dio origen a la novela polifónica moderna. Otro antiguo que revalorizó la risa y en particular el pensamiento de los filósofos cínicos fue Luciano de Samósata (Siria, s. II d.C.). (Carranza, 2011: s/n)

El humor en la cultura occidental suele remontarse a las antiguas fiestas dionisiacas, a las saturnales romanas y el carnaval medieval. De este último se ocupa Bajtín, quien pone el acento en la cultura cómica popular, entendida como una cultura del humor “bajo”, el cual era rechazado a menudo por la cultura oficial; en este humor popular -al que Bajtín caracterizará como humor de la plaza pública- tienen lugar la parodia, lo grotesco y la preponderancia del cuerpo (Ibíd.).

En las/os niñas/os el humor se desarrolla desde muy pequeñas/os de manera correlacional con el entendimiento y la adquisición del lenguaje; en la medida que obtengan mayor conocimiento y manejo del lenguaje podrán ir comprendiendo estructuras humorísticas cada vez más complejas (Dautant, 2009: 3).

Un buen libro para niñas y niños, señalará la venezolana Maité Dautant, ha de ofrecer distintas visiones del humor, grados y complejidad, de manera que el diálogo entre el texto y el lector se enriquezca (2009: 4). En este sentido, el escritor británico Roald Dahl, en su texto “Cuentos en versos para niños perversos”, utiliza la parodia, el humor negro y la ironía para denunciar la literatura ofrecida a las/os niñas/os, la cual consideraba “rosada, tonta cursi, azucarada y falsificada”, con lo cual también cuestionó el concepto de infancia que opera detrás de este tipo de literatura. En la misma línea James Finn Garner escribió un libro paródico: “Cuentos infantiles políticamente correctos”, que no es sino la denuncia irónica de las exigencias de un mundo “bien pensante” hacia los cuentos clásicos para niños/as (Ibíd.). El humor actúa como fuerza desacralizadora y desenmascaradora de un discurso que se pretende incuestionable, tal como señala Carranza, “El discurso del “deber

¹⁴⁵ Sobre los filósofos cínicos: Onfray, Michel. Cinismos. Retrato de los filósofos llamados perros. Traducción de Alcira Bixio. Buenos Aires, Paidós, 2002.

ser” de lo “políticamente correcto” es puesto en evidencia en su hipocresía y esclerosis mediante las operaciones llevadas a cabo por la ironía” (Ibíd.).

No obstante, el humor posee un poder liberador, que no sólo se refiere de manera exclusiva al sentido social o político, sino que constituye un nivel de la conciencia o el pensamiento, como señala Bajtín:

La risa y la cosmovisión carnavalesca, que están en la base del grotesco, destruyen la seriedad unilateral y las pretensiones de significación incondicional e intemporal y liberan a la vez la conciencia, el pensamiento y la imaginación humana, que quedan así disponibles para el desarrollo de nuevas posibilidades. De allí que un cierto estado carnavalesco de la conciencia precede y prepara los grandes cambios, incluso en el campo de la ciencia (2003: 44)

Conciencia por medio de la cual se desarrolla la posibilidad de evidenciar, remover ideas anquilosadas, dogmas, esquemas perceptivos cristalizados, de manera de preparar así los grandes cambios de pensamiento.

Cabe señalar que si bien lo realizado por Bajtín, tiene un objeto de estudio determinado: el carnaval, el de la plaza pública, que ocupó un lugar preponderante en la literatura renacentista, y específicamente en Rebelais, no se puede desconocer que perviven elementos de la cultura popular en la cultura y literatura actuales, aun cuando mucho de su horizonte ideológico se haya modificado a través de los siglos. Hecho que cobra especial preponderancia si recordamos que buena parte del acervo de la LIJ se constituyó a partir de textos que sin estar dirigidos explícitamente a las/os niños, eran leídos por ellas/os.

El humor carnavalesco instaaura un mundo al revés, donde los bufones se suben al púlpito a dar misa, y los pobres son coronados; en la literatura, por ello, existen personajes recurrentes que aluden a esta conversión:

El pícaro que vence al poderoso es una imagen recurrente en la literatura popular y se remonta a uno de los textos más antiguos conservados en nuestra cultura: La Odisea de Homero, cuando el inmenso e iracundo Cíclope es derrotado por Odiseo, alguien tan insignificante y pequeño, alguien que lo vence mediante un juego de palabras. Y luego está David y Goliat del Antiguo Testamento, y El gato con botas, El sastrecillo valiente, Pedro Urdemales —importado de España y radicado en América—, Pulgarcito y tantas otras historias originarias de la cultura popular que fueron formando parte de la literatura que destinamos a los niños (Carranza, 2011: s/n)

Esta lógica de la permutación constante de lo alto y lo bajo, del frente y del revés, posee un carácter ambivalente de la parodia carnavalesca que determina un modo de comprender la realidad, deliberadamente contradictorio y relativista.

El humor en la literatura, señala Guerrero (2014), es un constructo, una forma del discurso, una manera de decir, que se desarrolla por el esfuerzo de las escritoras y escritores; como discurso puede emplear diversos recursos literarios¹⁴⁶ como “el juego de palabras cuando apela a los variados sentidos de los términos empleados; la ironía, cuando lo que se dice explícitamente apunta hacia otro significado oculto cargado de comicidad; el sarcasmo, cuando hay una burla cruel; la sátira, cuando se critica duramente a la sociedad; la hipérbole, cuando existe una exageración de los elementos que puede llevar a la caricatura o a lo grotesco; la parodia, cuando nos burlamos de un discurso al repetirlo o citarlo; etcétera” (Ibíd.: s/n). Por lo tanto, el humor se puede construir de diversas y disímiles maneras determinadas por las escritoras y escritores que desarrollen el texto, ya que el lenguaje y las formas literarias, como plantea Dautant (2009) proponen múltiples y recursos para experimentar el humor a través de los libros.

Ahora bien, en la LIJ, plantea la argentina Marcela Carranza existe una exigencia en el uso del lenguaje, el cual debe ser relacional con aquello que habitualmente es considerado “adecuado” y “aceptable” para niñas y niños, por lo cual se utiliza la censura de cualquier palabra o referencia soez:

Las partes carnavalescas del cuerpo y las acciones a ellas ligadas están determinadamente prohibidas en este consenso acerca de un cuento apropiado para niños. Es difícil pensar en un libro infantil donde los personajes copulen, agonicen o defequen. Sin embargo en los cuentos populares es frecuente la aparición de elementos escatológicos, y muchos de estos cuentos han pasado al acervo infantil, aunque claro está, adaptados. No es casual que a menudo los adultos mediadores cuestionen estos relatos, y que sobre ellos se ejerzan todo tipo de censuras y mutilaciones. Ejemplo de ello es Tío Lobo un cuento popular italiano, recopilado por Italo Calvino en *El Pájaro Belverde*, y editado en otra versión por. Se trata de un cuento admonitorio que como muchos cuentos tradicionales tiene un final negativo (otra violación a lo “adecuado” en la literatura infantil); es decir la niña muere, en este caso devorada por el lobo. En este cuento, Carmela —la protagonista, una gordita glotona—

¹⁴⁶ Para ahondar en las estrategias utilizadas en la narrativa infantil contemporánea, véase: Hinojosa, Francisco. 2005. “Las estrategias de subversión en la narrativa infantil contemporánea.”. *En: AlterTexto*. Revista del Departamento de Letras. N° 5. Vol. 3, enero-junio.

permuta los buñuelos que su madre envía a Tío Lobo por mierda de burro, y el vino por meada de perro. Además, ella se ha perdido los buñuelos de la maestra por demorarse y quedarse dormida en el baño. Finalmente el lobo se come a Carmela porque “así se come Tío Lobo a todas las niñas golosas y mentirosas” (2011: s/n)

En efecto, existe un tabú escatológico que distintos autoras/es contemporáneos se han atrevido a trasgredir, como el caso de “Un cuento de amor y de amistad”¹⁴⁷ de Luis María Pescetti, o de Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch con el texto “Del Topito Birolo y de todo lo que pudo haberle caído en la cabeza”¹⁴⁸.

Lo escatológico “invita a los lectores al juego trasgresor de exponer aquello que se supone no debe ser mencionado” (Dautant, 2009: 6), del mismo modo como para el grotesco popular, como indica Bajtín (2003), el diablo, la muerte, la locura no constituyen elementos negativos sino por el contrario, este es utilizado como mecanismo de creación e inspiración¹⁴⁹. Ahora bien, el humor escatológico frecuentemente asociado a las funciones corporales, señala Dautant, puede apuntar también a otros elementos que sean considerados repugnantes por las/os adultas/os¹⁵⁰, y si bien suele asociarse a con las/os niñas/os pequeñas/os, este tipo de humor es disfrutado por todo tipo de lectores (Ibíd.). Ya que el humor, como plantea Guerrero, en todas sus formas “provoca placer en su rebelión contra lo establecido, lo imperativo o demandante y hasta contra la razón” (2014: s/n).

¹⁴⁷ A diferencia del texto de Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch, en esta historia el término “caca” se repite constantemente; y se utiliza acompañando el nombre de los personajes, “El juego con la rima y por supuesto el efecto humorístico de la frase incluyente de la palabra “caca” opera más allá de una historia premeditadamente sencilla y carente de interés en sí misma” (Carranza, 2011: s/n)

¹⁴⁸ Este texto relata una historia, casi detectivesca, en la que un pequeño topo, luego de que un animal defeque en su cabeza, sale en busca del culpable. En esta Investigación presencia diversas formas que la materia fecal adquiere en los distintos animales, sin embargo, en este texto, existe una deliberada omisión de la palabra clave, “caca” —o sus múltiples sinónimos—. Ausencia compensada con creces por las ilustraciones y descripciones detalladas de olor, color, consistencia, ruido al caer y tamaño del objeto en cuestión (Carranza, 2011: s/n).

¹⁴⁹ José Guadalupe Posada (1852-1913) nutrió su obra del imaginario popular mexicano y la fiesta popular del Día de los muertos; utiliza las calaveras como método de denuncia de las miserias de la sociedad de época, para lo cual satiriza a políticos, tiranos y clases altas extranjerizantes. Del mismo modo que Carlos Cotte en su texto “Chumba la cachumba”, un libro de rimas tradicionales publicado en Venezuela, realiza parodias necrológicas de obras famosas y referentes de alta cultura. Javier Villafañe en “El panadero y el diablo” relata como el panadero es interceptado por el diablo de las tres colas, quien desea apoderarse de todo el pan. En la tradición de la picaresca, el diablo es finalmente vencido por el panadero, haciendo el papel de tonto frente al público de niñas/os.

¹⁵⁰ En esta consideración encontramos, por ejemplo, el texto “La Mosca” de Gustavo Lambracht, autor conocido como Gusti.

Quizás porque la LIJ proviene de la tradición de la cultura popular, del mismo modo que la parodia, esta se ha asentado como uno de los procedimientos predominantes de la literatura infantil actual. En la LIJ el humor y en particular el humor paródico pueden hallarse presente tanto en la ilustración como en el texto, o en la relación entablada entre ambos lenguajes¹⁵¹. La parodia en la imagen —al igual que en los textos escritos— puede actuar como un mecanismo de autorreferencialidad, en el cual la imagen revela su ficción reflexionando sobre sí misma. Así, el humor paródico actúa como mecanismo desacralizador en el sentido de la subversión del orden lógico, arriba/abajo o burla/homenaje, para lo cual se vale incluso de objetos culturales de alta estima social¹⁵². En este sentido, los cuentos infantiles, son sumamente permeables y flexibles a los enunciados de la cultura, estableciendo diálogos con diferentes lenguajes y objetos culturales; la parodia y otras manifestaciones humorísticas, evidencian esta flexibilidad con diversos propósitos, pero siempre desde el relativismo que proporciona el humor.

El humor en la literatura otorga la posibilidad concreta de presentar a niñas y niños juegos con el lenguaje y la realidad, “contribuye a formar lectores críticos, capaces de interpretar los múltiples sentidos de un texto y conscientes de que hay diversas maneras de ver lo mismo” (Dautant, 2009: 7), lo que favorece de manera directa el entendimiento de las subjetividades individuales, asociadas a las múltiples posibilidades de interpretar los acontecimientos de la sociedad.

En la LIJ se desarrolla por sobre todo el elemento humorístico, el cual es acompañado de un tratamiento paródico de los personajes, el cual como señala Lucrecia López “sólo es posible si el lector es capaz de percibir el elemento paródico, es decir, debe conocer el texto base que se transforma, se modifica y en definitiva que produce el efecto humorístico” (2011: 7), por esto los cuentos clásicos son electos para su transformación paródica, ya que por su universalización conforman parte del imaginario social de todas/os las/os individuos, lo que hace posible evidenciar el efecto humorístico que se intenta lograr.

¹⁵¹ Ejemplo de esto son los textos del autor inglés Anthony Browne, donde el humor suele cobrar especial protagonismo en las imágenes. Véase, entre otros: *Willy el soñador*.

¹⁵² Ejemplo de esto es “El Gran libro de los retratos de animales” de Svjetlan Junaković el cual tiene la particularidad de ser un libro construido principalmente a partir del juego paródico a través de la ilustración. Junaković permuta los retratos de caballeros y damas realizados por artistas consagrados por retratos de todo tipo de animales

2.7.2. Interrelaciones

La reescritura no es un campo exclusivo de la LIJ, sino más bien, que de todo texto literario en el cual el/la lector/a conozca el argumento del texto y pueda leer esta versión desde una mirada actual, pero con el conocimiento del texto original.

En este sentido, estableceremos una relación entre la reescritura en la LIJ y la Nueva Novela Histórica Hispanoamericana¹⁵³, abocándonos principalmente, pero no de manera excluyente, a los mecanismos que utilizan para escribir un texto a partir de otro o de un personaje. Para lo cual, asentaremos las bases del contexto histórico y las acepciones conceptuales atinentes.

En términos generales, en el contexto histórico latinoamericano, el decenio de 1970 es una década de grandes crisis políticas, como sostiene María Cristina Pons (1999), fracasan las guerrillas urbanas, los proyectos socialistas, los sistemas de gobiernos populares, existe un resurgimiento de las dictaduras militares en América Latina, además del nacimiento del crimen institucionalizado de las corporaciones militares y paramilitares en el poder.

Mientras la década de 70 fue para América Latina la década de la crisis política, la del 80 es la de la crisis económica y, si bien, las élites siempre se benefician de estos periodos, la gran mayoría empobreció. A nivel mundial, comienza un proceso de “globalización”, producto de la creciente transnacionalización de la cultura, la política y la economía y con ello los movimientos sociales de resistencia como los movimientos ecológicos o feministas.

Tanto en la década del 70 como el 80 se proyecta desde Europa Occidental a Latinoamérica, un debate sobre la validez de los grandes discursos del siglo XIX, que dominaban la historia, pues, existe una disconformidad frente a las versiones canonizadas e insatisfactorias de la historia. Así, los cambios en los modos de producción material y simbólica de la realidad social, se reflejan más allá de los modos de representación, sino que además en la visión y versiones de la historia que en ella se proponga (Pons, 1999: 141-146).

¹⁵³ En lo sucesivo, el concepto de Nueva Novela Histórica Hispanoamericana, se reconocerá con la abreviatura N. N. H.

Ya en los 90, la política neoliberal instaurada en el globo afecta a la producción literaria y cultural en general. Al igual que en toda época, se establece una relación entre el modo de producción dominante de una sociedad y los modos de producción de un texto, así bajo el régimen neoliberal comienza a desarrollarse una predilección por la producción de ciertos géneros literarios y, vinculado a esto, el fenómeno del *bestsellerismo* producto de la mercantilización de éstos¹⁵⁴. Las editoriales y sus políticas, instados por el mercado, no sólo ofrecen productos perecederos que respondan en la trama al gusto del público masivo, sino que además, fijan y determinan valores, construyen y limitan significaciones

Para María Cristina Pons la N. N. H. refleja las condiciones de producción material y simbólica de la realidad social. El nivel histórico manejado por estas novelas, busca cuestionar la historia oficial, releer de manera crítica y desmitificadora el pasado a través de la reescritura de la historia, para lo cual las formas y las estrategias autorreflexivas buscan centrar su atención en el carácter ficticio de los textos y de la reconstrucción del pasado representado.

Resulta contingente los postulados de Mijail Bajtín, quien sostiene que los géneros tienen medios y métodos de percibir, conceptualizar y evaluar una realidad; son portadores de un contenido ideológico y portadores de una forma y un “lenguaje” que expresa una determinada actitud hacia esa realidad (1985: 133). Tanto la escritura de novelas históricas, como los cuentos no son actividades puramente literarias y mucho menos inocentes, de este modo se comprende que sus producciones manifiesten un cambio en el plano político como socio-histórico.

Entre los métodos utilizados por la N.N.H. para su reescritura es preciso señalar que ésta tiende a presentar el lado antiheroico o antiépico del pasado, puesto no es sólo una recuperación de los silencios o del lado oculto en torno a las figuras de la historia, sino también se enfocan en aspectos, figuras o acontecimientos marginales, desconocidos, olvidados o ignorados por las historias oficiales, apelando a los pasados silenciados, o silencios que perduran.

¹⁵⁴ Respecto de esto, véase: Díaz Rönnér, María Adelia. 1989. *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/209974270/Diaz-Ronner-Cara-y-cruz-de-la-literatura-infantil>

Si bien en algunas novelas los personajes y situaciones narradas se basan en hechos históricamente verificados, en otras, la reconstrucción del pasado se realiza mediante elementos imaginados, que se representan ficticios, o como si se hubieran producido realmente, dentro de un contexto de acontecimientos históricamente conocidos y reconocibles. Independiente de la forma en que se realice, se posee certeza de su intención, Pons, señala:

Se trata de recoger a historia “de abajo”, si se piensa en lo representado y, “desde abajo”, si se piensa en el punto de vista de quien narra. Esta inflexión de la escritura supone una ética: implica la opción de no otorgarles un lugar de privilegio a los artífices de los cambios y las acciones que “hicieron historia” y de reivindicar, en cambio, a los que sufrieron sus consecuencias, o actuaron desde los márgenes sin dejar rastro (1999: 156).

Es indudable que nunca está ausente un cuestionamiento al discurso de la historia, el institucionalizado, oficializado y encubridor. Así, sean cuales fueren las opciones o modos narrativos utilizados, se pone en relieve que las condiciones actuales requieren una mirada revisora crítica hacia el pasado, de modo de cuestionar la historia oficial, las verdades construidas y respaldadas por los grupos hegemónicos de poder.

La novela histórica ha sido sensible a los cambios históricos, literarios y filosóficos propios de la contemporaneidad, aunque en estas perduren ciertas estructuras (Pons, 1999: 158). Del mismo modo que los cuentos clásicos actuales, poseen estructuras que han sido institucionalizadas, no sólo con respecto a los mecanismos de forma que se utilizan: el caso del modelo quinario, o las funciones establecidas por Vladimir Propp, sino que también de fondo: la necesidad de responder a preceptos morales y pedagógicos. Para clarificar esta reorganización permanente, nos valdremos de los preceptos de Fernando Aínsa (2003), quien señala:

La memoria de la cultura se fija en una suerte de memoria generativa, gracias a la cual el pasado genera su propio futuro. La cultura se auto-organiza en forma permanente, jerarquiza los textos de su propia memoria en función de parámetros y códigos variables. Entre esos códigos están los de escritura y los de lectura (Ibíd.: 10).

La memoria de la cultura fija y determina la tradicionalización de ciertos textos y sus respectivas estructuras, pues aun cuando éstos presenten códigos y parámetros variables, asientan las bases de la organización y jerarquización de los textos.

Las novelas históricas contemporáneas se distancian de la narrativa que las precede pues no proponen totalizaciones, sino más bien, la recuperación de lo particular, lo singular, lo heterogéneo, y la dimensión del tiempo histórico, en la cual tanto pasado como presente son tiempos cambiantes, no concluidos. Además, intentan subrayar la ubicación, en términos espacio-temporales e ideológicos, desde donde se produce el discurso y la (re) escritura de la historia. Implican un cuestionamiento en términos históricos y culturales a la manera en que los límites y los significados de “pertenencia” son construidos a partir de identidades y exclusiones, que frecuentemente escapan de toda crítica (Pons, 1999: 160).

Respecto de esto y la nueva novela, Pons señala que “implica reconocer que hay algo arriba y en el centro con lo cual se relaciona, de otra manera se daría una fragmentación y una despolitización de la escritura de la historia” (Ibíd.: 161). Al igual que estas novelas que intentan poner en relieve una historia escrita de y desde los márgenes, la literatura infantil no sexista bajo los mismos postulados, plantea el reconocimiento de las estructuras de poder que nos determinan como sujetos.

Tal como sostiene Aínsa (2003), con respecto al discurso histórico, existe una relación intertemporal por medio de la cual se preserva la memoria de un individuo o de un pueblo, se crea el contexto objetivo en el cual se expresan modos de pensar, las representaciones del mundo, las creencias e ideologías.

Entonces, si la historia como construcción discursiva, puede ser percibida como un proceso de ficcionalización¹⁵⁵, que puede implicar no sólo la omisión de material, sino que además su selección, organización e incluso su invención, podemos señalar que ésta responde a una partitura provisional, inmersa en un largo proceso de transformaciones y elecciones que construye y determina la historia.

Actualmente, a juicio de Aínsa, asistimos a la ruptura del modelo estético único. En esta ruptura se ha cedido a una polifonía de estilos y modalidades narrativas que pueden

¹⁵⁵ El concepto de ficcionalización es propuesto por Hayden White. Al respecto véase “La historia como proceso narrativo de construcción de sentido”. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4559/3522>

coexistir en el seno de una misma obra. Sin embargo, al igual que en la reescritura de los cuentos clásicos, en la nueva novela se reconocen caracteres comunes, las que el autor clasifica en: 1) relectura y cuestionamiento del discurso historiográfico, 2) la impugnación de las versiones oficiales de la historia, 3) la abolición de la “distancia épica” de la novela histórica tradicional, 4) degradación de los mitos constitutivos de la nacionalidad, 5) textualidad histórica de discurso narrativo e invención mimética, 6) los tiempos simultáneos de la nueva novela, 7) multiplicidad de puntos de vista y verdad histórica, 8) diversidad de modos de expresión, 9) la reescritura del pasado por el arcaísmo, 10) el pastiche y la parodia.

Por su parte, Seymour Menton (1993) plantea una definición de la N. N. H. a través del estudio de un grupo de novelas que parecen distanciarse de las manifestaciones tradicionales del género y coinciden en una serie de rasgos formales e ideológicos, relacionados con el despertar de una conciencia descolonizadora. A diferencia de Aínsa, quien establece diez caracteres comunes en la N. N. H., Menton señala que serían seis rasgos fundamentales: 1) la subordinación en distintos grados de la producción mimética de cierto período histórico a la presentación de algunas ideas filosóficas, aplicables a todos los períodos del pasado, presente y futuro; 2) distorsión consiente de la historia mediante omisiones, exageraciones y anacronismos; 3) ficcionalización de personajes históricos reales a diferencia de personajes ficticios; 4) presencia de la metaficción o los comentarios del narrador sobre el proceso de creación; 5) intertextualidad; y 6) los conceptos bajtianos de lo dialógico, lo carnavalesco, la parodia y la heteroglosia.

De los planteamientos realizados por Menton (1993) y Aínsa (2003) es posible determinar la existencia de características comunes en los procedimientos utilizados en la reescritura de la N.N.H. y la reescritura de los cuentos clásicos, como: el cuestionamiento del discurso historiográfico, la impugnación de las versiones oficiales de la historia, la abolición de la “distancia épica” de la novela histórica tradicional, multiplicidad de puntos de vista y verdad histórica, la distorsión consiente de la historia mediante omisiones, exageraciones y anacronismos, la intertextualidad, la diversidad de modos de expresión, el pastiche y la parodia, y la utilización de los conceptos bajtianos. Precisaremos que esta características pueden o no desarrollarse simultáneamente en una obra, más se establecen

de una u otra manera como mecanismos utilizados por la LIJ en la reescritura de los cuentos clásicos.

Desde la perspectiva de María Cristina Pons, el concepto N. N. H. implica “una relectura crítica y desmitificada de pasado a través de la reescritura de la historia” (1996: 95). Esta relectura supone cuestionamiento y se efectúa utilizando varios recursos estilísticos y estrategias narrativas como: ausencia de narrador omnisciente, presencia de diferentes tipos de discurso y sujetos de dichos discursos, anacronismos históricos, uso de la ironía, la parodia y lo burlesco.

Al igual que en los cuentos clásicos contemporáneos, la nueva novela relee y reescribe la historia oficial, desacralizando mitos, por medio de procedimientos como la ironía¹⁵⁶, o la parodia, el deliberado “pastiche”, la utilización de la hipérbole y lo grotesco (Aínsa, 2003: 02).

La desconfianza hacia los discursos totalizadores, ha generado que surja un cuestionamiento a este tipo de proyecciones, para lo cual, tal como señala Menton, la N. N. H., utiliza conceptos bajtianos para criticar la oficialidad¹⁵⁷. Para comprender de qué manera la utilización de estos conceptos en la Nueva Novela Histórica permite realizar un cuestionamiento a las proyecciones tradicionales, precisaremos de manera individual cada acepción, aun cuando comprendemos la interdependencia de éstos, con el fin de establecer de manera clara cada significación.

Lo *dialogico*, es entendido como la capacidad de proyectar múltiples interpretaciones de un mismo suceso o sujeto representado. Para esto, es preciso posicionarnos desde la perspectiva de que todo discurso resulta de la interacción de variados conocimientos, experiencias y conciencias, por lo cual, se construye en base a visiones y representaciones de mundos. Bajtín, señala que lo *dialogico*, posee como finalidad apoyar la “comprensión de la relatividad de las verdades y las autoridades dominantes” (2003: 16), demostrando que no existen verdades absolutas, ya que toda

¹⁵⁶ La ironía, plantea Dautant, demanda a las y los lectores la capacidad de entender que alguien puede o está diciendo algo distinto de lo que realmente quiere decir. Para lo cual, la distorsión y la simulación que supone la ironía, puede ser percibida en un discurso por medio de marcadores irónicos, que las y los lectores deben saber encontrar en el texto, para lo cual, deben ubicarse rápidamente en el contexto de los personajes y la historia (2009: 6).

¹⁵⁷ Entendemos el concepto de oficialidad como el conjunto de reglas pertenecientes a la escritura formal, al igual que los comportamientos, sectores y sujetos considerados pertenecientes a los mecanismos escriturales establecidos.

reconstrucción escritural puede ser interpretada desde diversas perspectivas. Ejemplo de esto es la reconstrucción de un hecho o sujeto del pasado y su reinterpretación a partir de problemáticas actuales, lo cual constituye una experiencia dialógica, entre el pasado aludido y el presente como fuente de resignificación.

Respecto del concepto *carnavalesco*, es necesario precisar que este proviene del concepto *carnaval*, el cual Bajtín plantea como triunfo, como una especie de liberación transitoria, que a diferencia de la fiesta oficial, se encuentra fuera del alcance de la concepción dominante, oponiéndose a toda perpetuación, perfeccionamiento y reglamentación, pues existe una abolición provisional de las relaciones jerárquicas, sean estas de privilegios, reglas o tabúes, que apunta a un porvenir aún incompleto. A lo que añade Bajtín:

La abolición de las relaciones jerárquicas poseía una significación muy especial. En las fiestas oficiales las distinciones jerárquicas se destacaban a propósito, cada personaje se presentaba con las insignias de sus títulos, grados y funciones y ocupa el lugar reservado a su rango. Esta fiesta tenía por finalidad la consagración de la desigualdad, a diferencia del carnaval en el que todos eran iguales y donde reinaba una forma especial de contacto libre y familiar entre individuos normalmente separados en la vida cotidiana por las barreras infranqueables de su situación, su fortuna, su empleo, su edad y su situación familiar (2003: 15)

El carnaval supone una experiencia colectiva, en la cual se encuentran elementos pertenecientes a la cultura popular, que han sido eliminados de la cultura oficial. De este modo, se convierte en un espacio de confluencia liberado de relaciones jerárquicas y valores ideológicos, establecidos por el poder dominante. Lo *carnavalesco*, proviene de este tipo de celebraciones, lo cual parafraseando a Bajtín (2003), constituye todos los elementos, costumbres y comportamientos que derivan de dicha celebración, entre los que se destacan las exageraciones humorísticas de los personajes, la cual representa a través de la risa la liberación de las obligaciones.

En el carnaval se integran distintos personajes como los *Bobos*, quienes hacen visible la inclusión de los personajes excluidos socialmente (Bajtín, 2003:10). Con estos personajes, surge el *humor bobo*, (Ibíd.: 17) en donde dichos personajes ríen e ironizan respecto de la crueldad existente en la vida, como también de sus propios defectos, características e incapacidades –físicas o mentales-. Respecto de los cuentos populares y la concepción carnavalesca, Roberto Darnton, señalará que estos cuentos:

[Son] Considerados fantasías de represalia, los cuentos parecen insistir en el tema de la humillación. El débil astuto se burla del opresor poderoso levantando un coro de risa a sus costillas, de preferencia mediante una estratagema obscena. (...) Pero la risa, hasta la rabelesiana, tiene un límite. Cuando concluye las cosas vuelven a su lugar (...) La picardía ofrece una manera de hacerle frente a una sociedad cruel, y no una fórmula para vencerla (Darnton en Carranza, 2011: s/n)

Quizás por lo anterior, es que lo *carnavalesco*, considera aspectos grotescos, como las deformaciones y funciones del cuerpo humano, mediante lo cual se pretende evidenciar el carácter biológico del hombre, con sus limitaciones y debilidades. En esta concepción carnavalesca, el lenguaje utiliza un registro coloquial, relacionándose de esta manera con estos componentes. Por lo tanto, el lenguaje utilizado se vale del plano corporal del ser humano, lo que lo constituye a la vez que es vivaz y alegre, también como obsceno; para esto se vale de juramentos, dichos populares, refranes, maldiciones y groserías. Este uso del lenguaje se aparta de todo lo aceptable o esperable dentro del discurso formal, canónico y oficial.

La concepción de *lo alto* y *lo bajo*, para Bajtín, son considerados elementos carnavalescos, lo cual explica mediante las concepciones y el sentido topográfico que de éstos se tienen, y cómo en el realismo grotesco, la degradación de lo sublime no posee un carácter relativo o formal. Señala:

Lo <<alto>> es el cielo; lo <<bajo>> es la tierra; la tierra es el principio de absorción (la tumba y el vientre) y a la vez de nacimiento y resurrección (el seno materno). Este es el valor topográfico de lo alto y lo bajo en su aspecto cósmico. En su faz corporal que no está nunca separada estrictamente de su faz cósmica, lo alto está representado por el rostro (la cabeza); lo bajo por los órganos genitales, el vientre y el trasero. El realismo grotesco y la parodia medieval se basan en estas manifestaciones absolutas. Rebajar consiste en aproximar a la tierra concebida como un principio de absorción y *al mismo tiempo* de nacimiento; al degradar se amortaja y se siembra a la vez, se mata y se da a luz algo superior. Degradar significa entrar en comunión con la vida de la parte inferior del cuerpo, el vientre y los órganos genitales, y en consecuencia también con los actos como el coito, el embarazo, el alumbramiento y la absorción de alimentos y la satisfacción de las necesidades naturales. La degradación cava la tumba corporal para dar lugar a un *nuevo* nacimiento. De allí que no tenga exclusivamente un valor negativo sino también positivo y regenerador: es *ambivalente* es a la vez negación y afirmación (2003:25).

Esta ambivalencia planteada por Bajtín es la proposición de una visión trasgresora, en la cual el mundo es entendido como un todo cambiante. Así, existe una inversión en los conceptos y en la lógica, mediante lo cual, lo reconocido como inferior es elevado a un carácter divino, y lo divino o sagrado es degradado a lo terrenal.

La *parodia*, parafraseando a Bajtín (2003), es entendida como una forma de las más antiguas y difundidas para presentar de manera directa las palabras ajenas, para lo cual se basa en la creación de un “doble”, personaje o texto, que tiene como finalidad derrocar al sujeto aludido. Este cometido se realiza por medio de la presentación del “doble” con ciertas características psicológicas o físicas que resulten contrarias, o ajenas, a las atribuidas tradicionalmente asociados al referente.

Para que la parodia exista es preciso la creación consciente de parte del autor, puesto éste es producto de una imitación, por cual implica una selección del hipotexto –el texto parodiado- sobre el cual se realizará la creación, pues sólo de esta manera se hacen posible las nuevas interpretaciones:

En la parodia el intersticio es deliberado y de la exhibición de la parodia surge el sentido nuevo. La parodia supone “un comentario crítico” sobre lo peculiar de una textualidad asumida. La parodia no debe verse siempre como una imitación burlesca, sino también en un sentido etimológico: “el canto paralelo” (Aínsa, 2003: 18).

Para el autor, la diferencia que se establece entre una parodia y una imitación mimética es la relación dialéctica que la parodia establece con su modelo. De este modo, el nuevo sentido que surge de la parodia permite nuevas interpretaciones de textualidades asumidas que contribuyen a la desacralización de la tradicionalización.

Respecto de esto y la N. N. H., Aínsa plantea que la reescritura paródica otorga la clave que puede sintetizar la nueva narrativa histórica:

La historiografía al ceder a la mirada demoledora de la parodia novelesca y a la distancia crítica del descreimiento novelesco que transparente el humor, cuando no el grotesco o el “esperpento” de la tradición hispánica que va de Quevedo a Valle Inclán, permite recuperar la olvidada condición humana. Gracias a la ironía, la irrealdad de los hombres convertidos en símbolos en los manuales de historia recobra su realidad auténtica. Paradójicamente, la perspectiva paródica rehumaniza

personajes históricos a los que se había transformado en hombres de mármol (2003:19).

Esta perspectiva paródica, aludida por el autor, se desarrolla mediante el sarcasmo y la burla, proyectando de esta manera una visión irónica de estos personajes, evidenciando el sentido crítico y cuestionador al hipotexto aludido.

Por último, el concepto de *heteroglosia* será entendido como la diversidad de discursos o niveles del lenguaje que conforman un texto (Bajtín 2003:45), la cual posee como finalidad reunir las diversas visiones del pasado de las múltiples voces que participaron en él. Esto implica escribir la historia desde y a través de la totalidad de lenguajes que conforman la sujeción y estructuración de la existencia, puesto conlleva la representación de todas las perspectivas y cosmovisiones que habitan en la realidad aludida.

Las actualizaciones de los cuentos clásicos comparten con la N.N.H. mecanismos de reescritura que desarrollan, principalmente, los conceptos bajtianos de lo dialógico, lo carnavalesco, la parodia y la heteroglosia, ya que permiten recopilar y decodificar acontecimientos del pasado desde diversos posicionamientos, ofreciendo visiones alternativas y divergencias respecto de lo que se considera histórico y canonizado. Este hecho es fundamental en la recuperación de los discursos de la periferia, de lo privado, cotidiano y marginado, ya que de este modo se recuperan los espacios no canónicos, las historias no dichas; se construye una partitura provisional que considera y escribe desde las voces de la exclusión histórica, en este aspecto, la reescritura desde una perspectiva de género otorga voz a la opresión histórica de las mujeres.

CAPÍTULO 3: PERSONAJES PRESTADOS DE CUENTOS YA CONTADOS¹⁵⁸

“Y he aquí que los años han pasado y hemos vivido y olvidado tanto, pero esos pequeños, insignificantes cuentos, esos granos de arena en el inmenso mar de la literatura siguen ahí latiendo en nosotros”.
Julio Cortázar

Como hemos señalado a lo largo de esta investigación, la adaptación de un texto conlleva una serie de elecciones que fijan los procedimientos que se utilizan en este proceso, los cuales, a su vez, son determinados por la especificidad del destinatario.

Respecto de la adaptación realizada en la LIJ, Gemma Lluch (2003) ha descrito los procedimientos utilizados con mayor frecuencia en este campo, ante lo cual propone un método de análisis que permite su relación con otros tipos de literatura y narraciones¹⁵⁹.

Del método desarrollado por Lluch, nos abocaremos el análisis de la fase tres, que consiste en el análisis de la narración, desde: la estructura, el narrador, la temporalidad, la espacialidad, los personajes, el análisis lingüístico y las relaciones entre textos. Además, de realizar un análisis de la ideología que constituye al texto de estudio.

Cabe señalar, que nuestro análisis parte de la convicción de que los comportamientos de hombres y mujeres tienen un sustrato social, más que natural, por lo cual puede ser variable¹⁶⁰. En este sentido, la construcción a la que aludimos tiene su origen en aspectos sociales, culturales y psicológicos que han sido asignados de manera diferenciada a mujeres y hombres, permitiendo la adquisición de pautas de comportamiento que hacen posible la feminidad y la masculinidad, lo que se traduce en los roles de género (Márquez, 2007).

¹⁵⁸ He tomado como referente para el título de este capítulo el texto que Silvia Schujer tituló “De los cuentos descontados con personajes prestados” puesto permite pensar la relación entre los mecanismos utilizados en la reescritura de los cuentos clásicos, además de propiciar un horizonte de expectativas acorde al análisis que le sigue.

¹⁵⁹ El método de análisis propuesto por Lluch ha sido desarrollado en detalle, en el Capítulo 2: Fundamentos teóricos; apartado 2.7.1. Reescribir en LIJ: adaptación y público infantil.

¹⁶⁰ Esta relación ha sido desarrollada en profundidad en el Capítulo1: Marco Referencial; apartado 1.1.2. Consideraciones en torno a la infancia: socialización y construcción de identidad.

Por lo anterior, la metodología utilizada se desarrollará acorde a las teorías de perspectivas de género¹⁶¹ puesto, y de acuerdo a lo planteado por Ortega, Torres y Salguero (2001), nos permite un análisis relacional de hombres y mujeres, donde no sólo se releva el desarrollo de la conducta humana, sino que además se cuestiona el valor asignado a los actos de hombres y mujeres. Con esta perspectiva teórica es posible evidenciar y develar los símbolos disponibles en la cultura que forman hexis corporales y habitus diferenciados, que influyen en la construcción de la identidad subjetiva de los individuos.

En consideración con lo planteado, en el proceso de construcción social de las diferencias entre lo femenino y lo masculino, las representaciones sociales se convierten en una herramienta importante que permiten explicar cómo los cuentos infantiles contribuyen en la construcción de roles de género en niñas y niños. Del mismo modo, intentaremos determinar si existe relación entre la escritura de mujer y los patrones de construcción de las y los personajes, los cuales planteamos, inciden en la construcción de las y los individuos desde la primera infancia y determinan patrones e ideales de género en niñas y niños.

En el análisis del discurso de la narración, nos enfocaremos en los mecanismos de reescritura utilizados en la actualización del cuento clásico en la LIJ latinoamericana contemporánea, estableciendo una correlación con los mecanismos utilizados para el desarrollo de la Nueva Novela Histórica Hispanoamericana. En consecuencia, la perspectiva de género, será eje articulador del análisis propuesto.

3.1. “Dos amigas famosas”

“Dos amigas famosas” es un texto de la escritora argentina Silvia Schujer, publicado por primera vez en 1992 en el libro “Cuentos cortos, medianos y flacos”, de la colección “Libros del malabarista” de la editorial Colihue, Argentina.

¹⁶¹ Revisar Capítulo 2: Fundamentos teóricos; apartado 2.4. Crítica literaria feminista.

“Cuentos cortos, medianos y flacos”, es un libro de cuentos que incluye historias de animales y personas, que son contadas a partir de juegos de palabras e incluyen personajes que son parte del imaginario social colectivo de niñas y niños.

Silvia Schujer, recupera e inventa como en “Dos amigas famosas”, donde da respuesta a la utilización de personajes conocidos universalmente, como el caso de *Cenicienta* y *Caperucita*¹⁶², ambos personajes de cuentos tradicionales: *Cenicienta* y *Caperucita Roja*, más actualiza su discurso a las necesidades de la sociedad actual.

Si bien, el público infantil como destinatario de la LIJ, está en constante revisión, acorde a los nuevos preceptos y concepciones que se desarrollan respecto de niñas y niños, esto no impide que al momento de determinar un receptor las y los autores de LIJ consideren edad, capacidades y expectativas de su público lector (Lluch, 2003: 24-25).

Así, la percepción del tiempo en niñas y niños se vuelve un factor clave a la hora de esta elección, para lo cual el estudio de Carretero, Pozo y Asencio (1983, 1989) resumido por Lluch (2003: 52-53) permite evidenciar cómo “la construcción de las nociones temporales es un proceso dilatado en el tiempo y de una complejidad creciente” (Lluch, 2003: 52) que se ve reflejado en la división de las edades:

Entre los 4 y 6 años: capacidad de ordenar pequeños elementos temporales; Entre los 6 y 9 años: adquieren progresivamente los principales sistemas convencionales de medición del tiempo, primero de manera absoluta y después en relación con otros elementos; A partir de los 9 años: aparecen capacidades nuevas: comprensión del tiempo cíclico, la coordinación de diferentes sistemas temporales y la utilización de marcas convencionales. Desde los 12-14 años: consciente del carácter convencional y arbitrario de las unidades de medición del tiempo (Op. Cit.)

Respecto de la división de las edades y la adquisición de estereotipos de género¹⁶³ la autora M^a Inés Monjas (2004), señala que niños y niñas empiezan a adquirir estereotipos y roles de género en los años preescolares (desde 1 año hasta 5 años y medio), el cual se desarrolla, principalmente, en relación con las características físicas, ocupaciones y actividades para

¹⁶² Para ahondar en la concepción de cuento clásico, sírvase revisar el Capítulo 2: Fundamentos teóricos; apartado 2.3. Los clásicos: cuentos y autores.

¹⁶³ La relación entre la división de las edades y socialización diferencial entre niñas y niños, ha sido desarrollada en el Capítulo 1; apartado 1.1.2. Consideraciones en torno a la infancia: socialización y construcción de identidad.

cada sexo. En la niñez intermedia, definida por la autora entre los 6 a 11 años aproximadamente, niños y niñas son conscientes de los estereotipos, pero añaden a los estereotipos de actividades y ocupaciones, los rasgos de personalidad y los ámbitos académicos; es decir, se añade a la diferencia biológica, la construcción social de las características correspondientes a cada sexo. En los años adolescentes, entre los 12 y 20 años aproximadamente, plantea la autora existe conformidad con los roles de género, principalmente al inicio de la adolescencia, tras lo cual comienza una disminución paulatina (2004: 11).

En esta consideración del público lector, la literatura ofrecida a niñas y niños puede ser crucial en la construcción de las y los individuos, determinando patrones e ideales de género en niñas y niños. Por lo anterior, la determinación de un texto a un rango etario constituye un punto fundamental en la conformación de nuevos modos relacionales, más justos e igualitarios, pues como señalamos con anterioridad, a temprana edad se adquieren y determinan roles de género, por lo cual, los libros infantiles no sexistas, o con postulados no decimonónicos, pueden contribuir al ejercicio del pensar una sociedad más justa.

Cabe señalar, que no podemos afirmar si las y los autores de los textos tienen incidencia en las determinaciones editoriales respecto de la calificación de su texto a un determinado rango etario. Más, es posible evidenciar que cada texto se encuentra en una edición para una edad particular, o en su defecto, se vende acorde a una clasificación que alude a una determinada edad.

En “Cuentos cortos, medianos y flacos” (Schujer, 1992), no existe una delimitación de edad para la lectura del texto:

Estos libros son para: • Los valientes que leen solos. • Para los curiosos que recién empiezan, pero saben pedir ayuda. • Para los pininos que no distinguen la O de un huevito, pero pueden pedir que se los cuenten. • Para los chicos que quieren libros "todos llenos de letras", como los de los grandes (1992; s/n)

La edad “adecuada”, por lo tanto, no se encuentra en el mismo texto, ni en el sitio web de la editorial del libro, sino que son las librerías quienes determinan a que rango etario venden

qué libro; en este caso, se estima su lectura a partir de los seis años¹⁶⁴. No obstante, es posible deducir que los lineamientos editoriales consideran este texto y los de su colección, como posible lectura de “todos” quienes deseen leer este texto, ya que alude a quienes saben leer y a quienes no; en la consideración del público lector no existe una escritura generizada, se oculta lo femenino, lo cual es reconocible en las faltas de significado, en la omisión. Al utilizar un lenguaje que sólo presenta una forma, se toma ésta como una y la misma para todos, por consecuencia, masculino.

Este texto, posee como particularidad la ausencia de ilustraciones. La única ilustración presente en el libro es esta imagen:



(Schujer, 1992)

La cual se encuentra al inicio de cada sección, más no existen ilustraciones de cada cuento, este hecho responde al interés editorial de la colección:

Libros de la colección Libros del Malabarista (...) Son libros llenos de letras, sin ilustraciones, para que las imágenes broten de la imaginación de los lectores y se llenen de música y colores al gusto de cada uno (Ed. Colihue, 2014)

Esta concepción de la ilustración como una herramienta que origina y propicia concepciones se condice con lo planteado por Urdiales (1996), quien señala que la imagen envía poderosos mensajes. En consideración con esto, la posibilidad de imaginar sin restricción implica un respeto por la capacidad creativa de niñas y niños, quienes pueden, ver, sentir, pensar e imaginar de manera autónoma sin las directrices ni lineamientos de las y los adultos.

¹⁶⁴ La librería paídos, ofrece este título en la sección “A partir de los seis años”.
<http://www.libreriapaidos.com/9789505815548/CUENTOS+CORTOS,+MEDIANOS+Y+FLACOS>

“Dos amigas famosas” forma parte de la sección “De los cuentos descontados con personajes prestados”, lo cual permite crear un horizonte de expectativas acorde al título de la sección y del propio cuento; la decodificación del título supone “una reconstrucción mental del proceso por el cual el título ha sido producido” (Cayuela, 2000: 38). La mención a personajes prestados conlleva pensar en componentes intertextuales del texto, del mismo modo la adjetivación de “famosas”, ya que alude a un carácter de universalización; de lo anterior y acorde sólo a la lectura de los títulos, ya que no existen dedicatorias en la sección ni el propio cuento, se desprende un proceso de reescritura.

3.1.1. Ideología¹⁶⁵: Identidad femenina y relaciones de poder

La ideología, es entendida por Lluch como “el conjunto de conceptos, creencias e ideales que propone y que sustentan una manera de ver el mundo” (2003: 23). Pero, cómo se transmite y reconoce la ideología de fondo en cada texto. Se utilizan recursos muy diversos: “la parodia de determinadas actitudes, las perspectivas que adopta el narrador, el personaje al que se le da protagonismo, la valoración de determinadas conductas u opiniones dentro del relato, el tipo de lectura que se propone relaciones intertextuales que se valoran, etc.” (Lluch, 2003: 44). De allí, la importancia del análisis de los textos, puesto que cada texto transmite una visión de mundo, de la cual se desprende el conjunto de elementos que lo constituyen.

“Dos amigas famosas”, es una reescritura combinada de dos cuentos de hadas tradicionales: Caperucita Roja y Cenicienta. Este texto juega abiertamente con los tópicos de los cuentos de hadas, omitiendo por completo la trama que las y los lectores conocen, aludiendo de manera explícita a la popularidad de estas narraciones. Por lo anterior, utiliza personajes universalmente conocidos de estos cuentos y desarrolla un nuevo relato.

El cuento de hadas “Cenicienta” se conoce en varias versiones folclóricas y escritas. El eje narrativo de este relato constituye la historia de una muchacha maltratada por su madrastra y hermanastras, quien con ayuda de una hada madrina, participa

¹⁶⁵ En el Capítulo 2: Fundamentos teóricos; apartado 2.5. Aproximaciones conceptuales: ideología y género, se desarrolla en profundidad esta conceptualización y la implicancia de ésta en las teorías de perspectiva de género.

secretamente en un baile, organizado por el rey, que tiene como objetivo que el príncipe escoja a su futura esposa; la muchacha enamora al príncipe y se casan con una gran y feliz boda. Dado que Cenicienta debe huir a toda prisa antes que sean las 12 am. pierde uno de sus zapatos de cristal que, posteriormente, es encontrado por el príncipe y utilizado para reconocer a la joven de la fiesta. Esta pieza de la narración fue incluida por Perrault en su cuento titulado “Cenicienta o el zapatito de cristal”, en el cual, la madrastra maltrata a Cenicienta por su “dulzura y bondad sin igual”, mientras el padre no genera una oposición; éste no constituye, prácticamente, parte de esta versión. Ante la convocatoria de la fiesta en el palacio, se le prohíbe a la muchacha asistir, mientras sus hermanastras se preparan para el baile –no comen durante días, se aprietan la cintura con demasiada fuerza- con el fin de ser las asistentes más bellas. Con la ayuda de su hada madrina Cenicienta va al baile y encandila al príncipe, producto de su hermosura. Cuando ésta escapa del baile es encontrada por el príncipe gracias a la prueba de la zapatilla de cristal. Posteriormente, las hermanastras son perdonadas por su maldad. Finalmente, el príncipe y Cenicienta se casan.

En estas versiones el punto de discordia entre Cenicienta, su madrastra y hermanastras, es la belleza de ésta. Belleza que será a la vez castigo y premio, ya que gracias a ésta enamora al príncipe y puede marcharse de su casa, dejando atrás las penurias vividas. La moraleja final del cuento, se relaciona también con la belleza, más coloca ahínco en que ésta sin bondad, no posee valor:

Hermosas, este don
vale más que el estar bien peinadas;
para acabar rindiendo un corazón,
gentileza, bondad y gracias son
los verdaderos dones de las hadas;
sin ellos, de este modo,
nada se puede, más con ellos todo (Perrault, 2001: 152)

No obstante, Cenicienta es descrita como “la más hermosa que se haya podido ver jamás”, de manera inevitable es más hermosa que sus hermanastras, lo que suscita sus maltratos:

El cuento de Perrault se caracteriza por presentar de forma extremadamente explícita el contraste que tiene lugar entre la protagonista y sus hermanastras en estos dos niveles. El físico y el moral. Así Cenicienta encarna los conceptos de belleza tanto como de virtud; las segundas, en cambio, demuestran su inequidad en el modo dominante en

que se dirigen a Cenicienta y tratan de alcanzar la belleza a fuerza de realizar todo tipo de sacrificios (Fernández R. 1997, en Marković, 2009: 144)¹⁶⁶

Cabe señalar, que la participación de la protagonista, Cenicienta, es pasiva, ya que esta sólo obedece a otros, llámese madrastra o hada madrina, en ambos casos, aunque con distintos resultados, sólo acata decisiones. En consecuencia, la historia se remite a mostrar personajes femeninos buenos y malvados, quienes reciben premios o castigos, según sea el caso.

En la versión de los hermanos Grimm (1983), existe daño físico a los personajes malvados, ya sea auto infringido o como castigo; ambas hermanastras para pasar la prueba de la zapatilla se mutilan parte de sus pies, una un dedo y la otra el talón. Posteriormente, son castigadas con ceguera, por medio, de la utilización de aves que le picotean los ojos.

Marković (2009), plantea que existen tres arquetipos patriarcales dominantes en la cultura occidental: la mujer hermosa, la rivalidad femenina y la mujer en el hogar, “estos tres arquetipos, presentes también en alguna parte en Cenicienta, están subvertidos en las reescrituras feministas del cuento” (Ibíd.: 144). El concepto de universalidad de la belleza femenina, y el hecho que éste sea definido por el hombre, es puesto en cuestionamiento por las teóricas feministas, del mismo modo la rivalidad femenina, comúnmente ligada a la competencia de belleza entre pares que tiene como fin, objetivo y premio, conseguir marido, por tanto los arquetipos planteados son deducibles de manera secuencial y consecuente con los patrones impuestos respecto de las consideraciones de lo que debe ser y hacer una mujer.

En las reescrituras del cuento clásico Cenicienta, Fernández Rodríguez (1997, en Marković, 2009) señala que se evidencian de manera clara dos estrategias principales de deconstrucción y reescritura: la primera consiste en evidenciar el propio mito, quitándoles los ribetes de romanticismo de la presentación para lo cual se utiliza la ironía y el humor; la segunda estrategia, busca una alternativa, en la cual cambia la trama a patrones actuales acorde a una visión no patriarcal de la mujer.

¹⁶⁶ El texto de Fernández Rodríguez citado por Marković, corresponde a: Fernández Rodríguez. 1997. Las re/escrituras contemporáneas de Cenicienta. Oviedo: Universidad de Oviedo.

En 1967, bajo el nombre de “Caperucita Roja” se publica la versión de Charles Perrault, la que constituye la primera versión literaria de este cuento folclórico, y en la cual recibe el nombre metonímico según la ropa que lleva¹⁶⁷. La trama de este relato se desarrolla en el bosque, donde una niña enviada por su madre a la casa de su abuela, se encuentra con el lobo, quien desea comérsela, más no puede porque hay leñadores. Caperucita le cuenta en detalle como es la casa de su abuela, ante lo cual el lobo decide ir allí, para lo cual toma el camino más corto, mientras la niña camina lentamente disfrutando del bosque. El lobo, ya en la casa de la abuela, se come a la anciana, se viste como ella, se mete en la cama y espera a la niña. Cuando la niña llega éste la invita a acostarse con él, a lo que ella accede, para lo cual se desnuda y lo acompaña. Caperucita le hace preguntas al lobo, quien creía era su abuela, sobre sus dientes, ojos, orejas, brazos, piernas, boca; finalmente, el lobo se la come. Este cuento, claramente, no posee un final feliz, sin embargo y acorde a los planteamientos de Perrault¹⁶⁸ se desarrolla una moraleja:

Vemos aquí que los adolescentes
Y más las jovencitas
Elegantes, bien hechas y bonitas,
Hacen mal en oír a ciertas gentes,
Y que no hay que extrañarse de la broma
De que a tantas el lobo se las coma (Perrault, 2001: 123)

De manera evidente, se alecciona a las jóvenes de los peligros de la seducción a la que se encuentran expuestas, expresada en la figura del lobo, elocuente y coqueto.

En la versión de los hermanos Grimm, Caperucita, al igual que el texto de Perrault es enviada a la casa de su abuelita. Más esta “graciosa muchachita” recibe instrucciones más detalladas de su madre, respecto de lo que debe hacer, enfatizando en su comportamiento. De igual manera, el encuentro de la niña con el lobo, es descrito con mayor ahínco; el lobo le indica a Caperucita los placeres del bosque y cómo ella debería descubrirlos desatendiendo a las palabras de su madre. El lobo realiza esta acción para llegar primero a la casa de la abuelita y de esa manera, comerse a ambas, ya que percibe a la niña como “un rico bocado” (Grimm, 1983: 79). Al igual que en la versión de Perrault,

¹⁶⁷ Al respecto Zipes (1994, en Lluch, 2003) señala que *Chaperon* era una palabra que designaba al gorro que llevaban las mujeres aristocráticas y de la clase media.

¹⁶⁸ Véase Capítulo 2: Fundamentos teóricos, apartado 2.3. Los clásicos: cuentos y autores.

la niña le dice al lobo la ubicación exacta de la casa de su abuela; cuando ésta llega a casa – se había desviado para recoger flores- encuentra al lobo vestido con las ropas de su abuela. La niña hace preguntas alusivas a su cuerpo, más las ironías e impropiedades del cortesano francés de fines del siglo XVII fueron dejadas a un lado, ya que en este cuento, dos siglos más tarde, Caperucita no se acuesta con el lobo. Esta versión del cuento posee un final feliz, ya que un cazador encuentra al lobo -decide averiguar qué tiene dentro de su cuerpo- saca a la abuela y la niña aún vivas. En su lugar, le colocan piedras. La abuela y la niña consiguen engañarlo y matarlo.

Esta versión, no tiene alusiones a contenido sexual salvo por la exclamación del cazador al ver al lobo, categorizando a este de pecador, lo cual es aún más ambiguo, ya que no se puede establecer una relación directa y concreta entre ese diálogo y una referencia más o menos explícita a un contenido sexual en el cuento. La versión realizada por los hermanos Grimm, no sólo introduce la figura del cazador y el consiguiente final feliz, sino que éstos hicieron que el lobo se vistiera con el camisón de la abuela y que Caperucita permaneciera vestida al lado de la cama. Además, introdujeron los consejos de la madre, por lo cual, Caperucita merece lo que le pasa por ser desobediente, y para reforzar su enseñanza, sumaron un segundo final en el cual la niña se encuentra con otro lobo al cual ignora. Por consecuencia, elimina la sexualidad y la crueldad de la historia, creando un relato moralizante y doctrinante respecto de la disciplina y la obediencia.

La reescritura que realiza Schujer (1992) se basa en la utilización de los personajes principales para la creación de una nueva trama, en la cual los personajes femeninos son desarrollados desde la perspectiva de género, como sujetos del feminismo. El sujeto del feminismo, para Lauretis (1999), está dentro y fuera de la ideología de género, por lo cual desarrolla una doble visión.

Doble visión evidenciable en el transcurso de la trama, en la que en un principio Cenicienta como Caperucita pelean sin necesidad de una justificación:

Cada vez que Caperucita Roja llegaba a la parte del cuento en que debía juntar flores del bosque para su abuelita, Cenicienta le pateaba la canasta y salía corriendo. Y, cada vez que podía, Caperucita ensuciaba las páginas del cuento de Cenicienta para que su horrible madrastra la hiciera limpiar más y más. Todo ¿por qué? Quién sabe... Nadie en aquel libro lo entendía (Schujer, 1992: s/n).

Este hecho da cuenta de los arquetipos presentes en los cuentos de hadas, en los cuales existe una rivalidad femenina, sin mediar motivo aparente. Esta construcción arquetípica, no hace más que asentar y perpetuar las relaciones de poder del patriarcado, del mismo modo que las representa y recrea, ya que el modo relacional de las protagonistas da cuenta, de alguna manera de los preceptos hegemónicos del proceder de “la mujer”. Tal como plantea Teresa De Lauretis (1999), las tecnologías del género se evidencian en los cuerpos en las relaciones sociales y en los comportamientos de los agentes:

—¡Sos una tonta! —solía decirle la Cenicienta. Y repetía que sólo a una tonta se la comen los lobos.
—¡Y vos una fregona! —le contestaba Caperucita enojadísima.
Y como en estos casos, en los demás tampoco perdían oportunidad de hacerse rabiarse hasta las lágrimas (Op. Cit)

Este comportamiento da cuenta de una representación de las concepciones que constituyen nuestro imaginario social, en cuanto las protagonistas, desde su posición de mujer, critica y exhorta a la otra, con preceptos sociales machistas respecto de lo que debe o no hacer una mujer, así se catalogan de fregona y tonta, respectivamente. Siendo el último epíteto, un caso paradigmático de las representaciones patriarcales, ya que se culpa a Caperucita de tonta porque se la comió el lobo, como si éste no tuviese responsabilidad alguna en la situación, siendo la única e indiscutible culpable la joven, ya que fue “tonta” al no prevenir el comportamiento natural del lobo.

Ante este precepto inherente a la “naturaleza femenina”, Schujer realiza una subversión por medio del desarrollo de un nuevo modo relacional, en el cual ambas mujeres, sujetos del feminismo, se ayudan:

Habrà sido el susto, sí, del susto, que sin darse cuenta (o sin pensarlo demasiado) se fueron acercando una a la otra, cada vez más hasta darse la mano. Habrà sido del susto, sí del susto. Un poco más seguras entonces frente al peligro, salieron a la calle y lograron por fin dar un paseo. Entre zapato y zapatilla disfrutaron de la tarde como nunca. Como amigas, mejor dicho (...) Y entonces ellas me lo contaron todo. Con lujo de detalles. Y que se habían hecho tan amigas en esos días que no querían volver más hasta sus cuentos (Op. Cit.)

La relación de amistad en las protagonistas, surge entonces de la necesidad de contención y apoyo, ante lo cual la respuesta natural, no es el ejercicio de una rivalidad hegemónica, sino

que por el contrario, se establece una relación de sororidad, de *affidamento*, es decir, fueron capaces de reconocer sus diferencias, pero en la base del respeto de estas diferencias establecieron un lazo de confianza y apoyo.

Ahora bien, esta relación de *affidamento* es desarrollada a su vez, desde la misma ideología patriarcal, en cuanto no existía un relacionamiento entre las protagonistas y no existiría, sino fuese de manera circunstancial:

¿Que si habían sido amigas antes? Para nada. No se podían ni ver. Se la pasaban peleando de un cuento a otro como perro y gato. Como perro y gato que se pelean, claro. Desde que las habían puesto en el mismo libro – aunque en distintas historias - Caperucita y Cenicienta no hacían más que insultarse, sacarse la lengua o espiarse con maldad (Op. Cit.)

Este hecho reviste importancia, ya que acorde a los postulados del Lauretis el sujeto del feminismo posee una doble visión, que permite ver y observar desde dentro de la ideología, a la vez que se encuentra fuera de ella. Este hecho es evidenciable en la reinvención de los personajes femeninos desde los postulados androcéntricos, más con una visión más amplia capaz de subvertir el arquetipo de la rivalidad femenina.

No obstante, la construcción de los personajes femeninos desmitifica arquetipos, los personajes masculinos presentes en el relato, no hacen más que perpetuar las relaciones de poder de la cultura androcéntrica:

- ¡Fueraa! —gritaron a coro los siete enanos de Blancanieves. Y como Cenicienta y Caperucita no se movieron, fue el propio Gato con Botas quien las puso de patitas en la calle (Op. Cit.)

Se evidencia, por lo tanto, una replicación del modelo, en cuanto se desarrollan los personajes masculinos desde el constructo de la superioridad masculina. Esta se ve determinada simbólicamente en los espacios de acceso al poder, son los personajes masculinos quienes tienen la autoridad para exiliar a las protagonistas de sus propios cuentos, no los personajes femeninos implícitos en el cuento como Blancanieves; la mujer está siempre definida al lado de la pasividad o la inexistencia. Estas prácticas discursivas, actúan de “tecnología del género”, puesto nombran, definen, plasman o representan la

feminidad y/o la masculinidad, y al tiempo que la nombran, la definen, plasman, representan y crean.

Diremos pues, que existe una creación consciente o inconsciente por parte de Schujer, que a la vez que replica el modelo patriarcal existente, subvierte, de manera exclusiva en la creación de los personajes femeninos, ciertos preceptos dominantes respecto de cómo se comportan, o debiesen comportarse las mujeres.

Este hecho, tiene fundamento en la existencia material del individuo que escribe, ya que las prácticas materiales de sus ideas, son reguladas y definidas, a su vez, por el aparato ideológico material de donde proceden sus ideas. Lo cual cobra mayor relevancia, al señalar que la autora de este relato, es una mujer, que por el sólo hecho de serlo, ha estado inserta en una instanciación diferencial respecto de los sujetos masculinos, la cual repercute de manera directa en la construcción de su subjetividad femenina, y por resultado, de lo que entiende por “mujer”.

En consecuencia, tal como señala Sotomayor (2005), en la creación de una obra intervienen múltiples factores que trascienden el ámbito literario:

porque cada texto responde a un sistema de convenciones sociales y estéticas determinado, propio del momento histórico en que se crea, que explica tanto las características del mensaje como las razones por las que fue creado o la función que implícita o explícitamente se le atribuye (Ibíd.: 218)

Existe por tanto, una construcción y una (auto) representación de las relaciones sociales de género que construyen y esculpen las formas culturales hegemónicas de cada sociedad, mediante modelos y representaciones de la feminidad y masculinidad.

En este sentido, la adaptación del cuento, cualquiera fuere el sentido en pro de la igualdad de género vislumbra alternativas de decisión e invita a romper con preceptos e ideales de lo que deben ser y hacer hombres y mujeres.

3.1.2. La narración: visiones para nuevas versiones

En la LIJ, el tratamiento de la estructura de la narración es organizada de manera cronológica y desarrolla una progresión lineal. Para Lluch (2003) el relato infantil necesita imprescindiblemente un final feliz, el que puede desarrollarse de tres diversos modos: un retorno al punto de partida, un retorno al punto de partida con un nuevo equilibrio y una ruptura con el inicio de la historia por los conflictos y angustias iniciales (Ibíd.: 47-50). En el caso de las versiones de Cenicienta y Caperucita roja, tanto de los Grimm como Perrault, nos encontramos que utilizan el final por medio de la ruptura. Hecho que se desarrolla de igual manera en la reescritura realizada por Schujer, este hecho, se suscita por la estructura prototípica de los cuentos de hadas, el esquema quinario: 1) situación inicial, 2) inicio del conflicto, 3) conflicto, 4) resolución, y, 5) situación final (Lluch, 2003). Dado que existe una reiteración de estructuras, es posible evidenciar la tradicionalización y consolidación de una estructura clásica que propone y mantiene el cuento infantil-juvenil actual.

Desde el punto de vista de la narrativa, las versiones de Perrault como los Grimm, desarrollan su relato desde una voz narrativa “heterodiegética” (Lluch, 2003: 64), es decir, es un narrador ausente de la obra, mientras que en el cuento de Schujer, cuanto con una voz “homodiegética” (Op. Cit.):

¿Que si habían sido amigas antes? Para nada. No se podían ni ver. Se la pasaban peleando de un cuento a otro como perro y gato. Como perro y gato que se pelean, claro.

Desde que las habían puesto en el mismo libro –aunque en distintas historias - Caperucita y Cenicienta no hacían más que insultarse, sacarse la lengua o espiarse con maldad (Schujer, 1992: s/n)

De esta manera se desarrolla un relato, en el cual, la autora simula ser testigo de la historia contada. Y por otra parte se presenta una voz “autodiegética”, es decir, la narradora evidencia su participación como protagonista de la historia:

Y entonces ellas me lo contaron todo. Con lujo de detalles. Y que se habían hecho tan amigas en esos días que no querían volver más hasta sus cuentos.

—¡Ajáa! —pensé.

—¡Ajá! —volví a pensar.

Y ahí no más decidí escribir esta historia. Papel y lapicera en mano, un cuento nuevo donde Caperucita y Cenicienta no se tendrán ya que separar (Op.Cit.)

En este posicionamiento del narrador, se devela además, el ejercicio material de la escritura por parte del ser real que escribe, es decir, la autora. Este hecho, cobra relevancia ya que se establece un posicionamiento de la persona material que escribe, sexuada en femenino o masculino. Existe, por lo tanto, la necesidad por parte de la mujer escritora de situarse en el campo de la autoría, de evidenciarse desde su propio reconocimiento, aun cuando no establezca una señal gráfica de ello por medio de la utilización del sujeto femenino.

Este hecho da cuenta del contexto social en el que se encuentra realizado este texto, a principios de los noventa, donde las ideas feministas llevan décadas de asentamiento y repercusión social en América Latina. La afirmación de la mujer escritora, involucra un reconocimiento de una literatura femenina, en la cual se escribe desde el conocimiento de un lenguaje individual, tras un proceso de autodefinición respecto de los constructos sociales de la sociedad patriarcal en el cual se deja atrás el territorio neutro de la utopía andrógina en la literatura.

Aun cuando no es posible evidenciar una literatura femenina latinoamericana, basándonos en que está se encuentra fuertemente influida por la denuncia social dada la necesidad de visibilizar las inequidades a las que se encuentran sometidos los pueblos de América Latina, en su defecto, es posible determinar la existencia de la necesidad de posicionarse en la autoría, más no existe un reconocimiento total y efectivo de las ideas feministas, en cuanto no existe una trasgresión del lenguaje masculino, por lo tanto, y como sabemos, lo femenino no se nombra y no existe. A lo que se añade la existencia de arquetipos sociales respecto de los constructos masculinos y femeninos.

Ahora bien, en consideración con lo planteado en este trabajo, consideramos que no se puede determinar con certeza, si existe una correspondencia con una literatura femenina, ya que existen infinitos modos de ser mujer, y en consecuencia, de escribir como mujer, considerando esto, el lenguaje puede y debe ser utilizado, acorde a las necesidades propias de quien escribe respecto de su texto literario, para lo cual puede utilizar diversas estrategias textuales, modos, temáticas y estilos.

Por otra parte, aunque “la escritura literaria se hace, sí, con palabras, vive de la mirada” (Colasanti, 2010: 12), por lo tanto, la escritura de mujer, implica el reconocimiento de la existencia igualitaria y el acceso igualitario a la escritura, pues aunque las escritoras y los escritores utilicen los mismos recursos literarios, las mismas palabras, “la mirada con la que hombres y mujeres vemos el mundo es diferente, como son diferentes los cuerpos, como son diferentes las hormonas, como es diferente la utilización del cerebro” (Op. Cit.), pues además se han construido socialmente diferentes, sus identidades han sido conformadas de manera disímil.

En esta conformación del relato, se evidencia la sociedad actual por pequeñas marcas textuales presentes en el texto:

De patitas en los estantes, para ser más exactos. Porque el libro del que las habían echado, estaba en el estante de una librería (...) Es ahí donde yo las descubrí una tarde mientras leía un libro recién comprado (Schujer, 1992)

Estas marcas dan cuenta del asentamiento de una cultura occidental capitalista, en la cual, los libros son bienes de consumo que son ofrecidos en las librerías, por los cuales se debe pagar.

Esto difiere respecto de la temporalidad narrativa de los textos de Perrault, ya que este no sólo retrata su propia clase social, al tomar los relatos orales como base de sus creaciones literarias, sino que también dejó constancia del sufrimiento de las clases menos favorecidas. De igual manera, los hermanos Grimm plasman una realidad histórica en el contexto en que sitúan sus cuentos, respecto de la creación de sus personajes.

Según Lluch (2003), se hacen personajes de dos elementos esenciales. Primero escogen un nombre, que puede ser propio, común o del oficio. Segundo, este nombre está agregado con rasgos, atributos, semas o adjetivos calificativos. Los que a su vez se dividen en dos tipos: los que desarrollan rasgos del ser y los que desarrollan rasgos de la acción: los primeros producen personajes estáticos con muchos adjetivos y sustantivos, mientras que los rasgos de acción construyen personajes dinámicos mediante la utilización de muchos verbos. Existe por lo tanto, al parecer de Lluch, un desarrollo de personajes en oposición acorde a determinadas características, lo que a nuestro parecer, se sustenta en el desarrollo

dicotómico mediante las oposiciones binarias que se han asentado en las relaciones sociales.

Los personajes protagonistas de los textos “Cenicienta” y “Caperucita Roja” de Perrault no están dotados de recursos de lo maravilloso, salvo el lobo, quien puede hablar, lo demás se remite a elementos mágicos como la zapatilla de cristal de Cenicienta. En su defecto, señala Navone:

Las descripciones de ambientes y situaciones de la vida contemporánea son muy abundantes. Perrault nos cuenta historias viejas, pero las sitúa en escenarios conocidos para los lectores de su época. La sociedad del Antiguo Régimen detentaba una gran desigualdad social; tanto los poderosos como los más humildes aparecen retratados en los cuentos (2012: s/n).

Acorde a lo expresado por Navone, es posible determinar que las circunstancias de producción de los textos dan respuesta al contexto¹⁶⁹ social de la época. Para ejemplificar, el caso de “Cenicienta”, en la narración cuando la heroína llega al baile, se describen los pormenores del banquete ofrecido por el príncipe, dando cuenta de la estratificación social de la época. Del mismo modo, cuando la protagonista, les pregunta a sus hermanas como les fue en el baile; ellas responden que había una princesa desconocida, sumamente hermosa a la cual el príncipe atendió especialmente y que había sido muy gentil con ellas pues les había convidado naranjas y limones que el príncipe le había dado. El hecho de que Cenicienta galardonara a sus hermanas con frutos cítricos, da cuenta del poder adquisitivo de la alta burguesía, ya que estos frutos eran artículos de lujo en la época, que eran importados de China o Portugal:

Lo mismo puede decirse de la casa de los padres de Cenicienta, en la que abundan los grandes espejos “en los que las personas pueden verse de cuerpo entero”, artículos excesivamente caros en esa época pues se importaban de Venecia (Navone, 2012)

La descripción de la burguesía de la época de Perrault, no sólo da cuenta de la extravagancia en la ostentación del dinero y el poder, sino que además presenta por medio

¹⁶⁹ El contexto de algo es la situación en la que algo se incrusta, dentro de la cual es considerado como parte de algo más amplio (Dooley R. y Stephen H. L. 2007)

del desarrollo de sus personajes los modos de ascensión social y económica. Así, Cenicienta, un personaje con rasgos del ser, estático, cargado de adjetivos y sustantivos, evidencia el modo de ascensión social de las mujeres: el casamiento. Para el logro de este objetivo, la adjetivación del personaje, nos da luces respecto de las cualidades ideales para este fin:

tenía una hija, pero de una **dulzura y bondad** sin par (...) La pobre muchacha aguantaba todo con **paciencia** (...) Cenicienta, con sus míseras ropas, no dejaba de ser cien veces más **hermosa** que sus hermanas que andaban tan ricamente vestidas (...) Llamaron a Cenicienta para pedirle su opinión, pues **tenía buen gusto** (...) ella **era buena** y las peinó con toda perfección (...) Entonces se hizo un gran silencio: el baile cesó y los violines dejaron de tocar, tan absortos estaban todos contemplando **la gran belleza** de esta desconocida (...) Bailó con **tanta gracia** que fue un motivo más de admiración (...) Cenicienta las hizo levantarse y les dijo, abrazándolas, que las **perdonaba** de todo corazón y les rogó que siempre la quisieran (...) Cenicienta, que era tan buena como hermosa (Perrault, 2001)¹⁷⁰

De este modo, la construcción de la mujer responde a ideales de belleza, bondad, paciencia y perdón, características que le permitirán alcanzar su objetivo: la ascensión social, por medio del matrimonio. Este ascenso se evidencia, señala Navone (2012), por la evolución de la vestimenta de Cenicienta, la cual es descrita minuciosamente, y conforme se acerca a su objetivo –casarse con el príncipe– son más los detalles costosos que se enumeran, haciendo hincapié en la evolución de sus ropajes, volviéndolos “más deslumbrantes aún que los anteriores” (Perrault, 2001). Mientras que el príncipe, por ejemplo, se desarrolla desde la construcción de un personaje con rasgos del ser activo:

El hijo del rey **dio** un baile al que invitó a todas las personas distinguidas (...) El hijo del rey, a quien **le avisaron** que acababa de llegar una gran princesa que nadie conocía, **corrió** a recibirla; **le dio la mano** al bajar del carruaje y **la llevó** al salón donde estaban los comensales (...) El hijo del rey **la colocó** en el sitio de honor y en seguida **la condujo** al salón para bailar con ella (...) el príncipe **no probó**, ocupado como estaba en **observarla** (...) el príncipe **le había obsequiado** (...) el príncipe se **lo había pedido** (...) el hijo del rey **no se conformaba** y que **daría todo** en el mundo por saber quién era (...) El hijo del rey **estuvo** constantemente a su lado y **diciéndole** cosas agradables (...) El príncipe **la siguió**, pero no pudo **alcanzarla** (...) el príncipe **recogió** con todo cuidado (...) el hijo del

¹⁷⁰ Las negritas son propias.

rey hizo proclamar al son de trompetas que **se casaría** con la persona cuyo pie se ajustara a la zapatilla (...) **Fue conducida** ante el joven príncipe (Perrault, 2001)¹⁷¹

En consecuencia, el personaje del príncipe es desarrollado de manera generalizada, no existe un nombre que lo identifique, sólo se acude a la substitución léxica¹⁷² para referirse a este desde el posicionamiento social que posee, el hijo del rey. En este sentido, la atribución de cualidades activas, es extrapolable a la condición genérica de éste, es decir, los hombres son seres activos que toman decisiones respecto de lo que hacen y deben hacer otras personas, en este caso, la mujer. No existe como en el caso de Cenicienta, referencia a cualidades o valores, sólo se hace hincapié en su vida de acción significativa¹⁷³. En este contexto social, también se encuentra Caperucita, quien se presenta más abajo en la pirámide social, representada como una pequeña burguesa habitante de una aldea, la cual no es rica, sin embargo, no se encuentra en los escalafones más bajos, no pasa hambre.

En el caso de los hermanos Grimm, quienes reescribieron sus textos en el siglo XIX, dan cuenta de los modelos femeninos y masculinos, “que se ajustaban a la concepción del mundo de su época: mujeres sumisas, pasivas y obedientes que necesitaban de la fuerza y la inteligencia de un hombre para salvarse” (Navone, 2012: s/n). En consideración con lo planteado, la concepción de mundo desde la visión dicotómica de dos polos opuestos, en la cual las oposiciones se encuentran mediadas en función de los patrones masculinos, en desmedro de lo femenino, se ha perpetuado históricamente –en ningún caso, exclusiva ni excluyentemente- en la LIJ. Se configuran sujetos sexuados, por medio de *habitus* diferenciados, donde la subjetividad socializada reproduce imágenes estereotipadas de comportamientos “femeninos” y “masculinos”. Cabe señalar que la *hexis* representada en los personajes masculinos y femeninos, en mayor o menor medida, no han sido

¹⁷¹ Las negritas son propias.

¹⁷² “En la substitución léxica, las formas en cuestión son diferentes, pero el referente o la denotación es la misma” (Dooley R. y Stephen H. L. 2007: 24)

¹⁷³ En el siglo XIX, según lo planteado por Gilbert y Gubar (1998), la mujer ángel fue representada por el concepto de “ángel de la casa”. Este constituía el modelo femenino de pureza, el cual definía por antonomasia la pureza contemplativa como femenina, en contraposición a la acción significativa, la que era adscrita a lo masculino. Esta pureza relaciona a la mujer con la vacuidad, se las presenta carentes de identidad, carentes de yo. Así, el ángel de la casa no tiene historia propia, existe para ayudar a otros, en sí misma no es grande ni extraordinaria, pero posee las artes para agradar a los hombres.

considerablemente trastocadas, lo cual es evidenciable en la constitución de temperamentos, hábitos y maneras de ser de los personajes.

En consecuencia, desde el siglo XIX, se representan relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, lo cual y a luz de lo analizado respecto del cuento creado por Schujer da cuenta que aún dos siglos después la sociedad sigue regida por preceptos de siglos pasados, respecto de lo que han de ser hombres y mujeres.

El espacio y la época son marcas lingüísticas, que se encuentran sobre todo al inicio del relato. Así el narrador indica a los lectores algún mundo donde ocurre la historia (Lluch, 2003: 69-71). Las marcas utilizadas por los Grimm y Perrault no dan cuenta de una representación temporal por medio de fechas específicas o inespecíficas, de igual modo, reescribe Schujer. En este sentido, la temporalidad de las narraciones es evidenciable por el contexto de éstas, sin embargo, éste se encuentra sujeto a nuestra contextualización, interna y externa¹⁷⁴, lo que conlleva pensar el mundo textual desde nuestras propias representaciones mentales, por lo cual, cada lectura u análisis realizado se encuentra delimitado por nuestro propio entendimiento, aun cuando el o la hablante¹⁷⁵ deje indicios o señales lingüísticas que ayudan a los y las oyentes¹⁷⁶ a formar una representación mental adecuada respecto de su propia creación.

El texto de Schujer, presenta un lenguaje actualizado, que no presenta dificultades para el/la lector/a-niño/a, ya que es contemporáneo. Además utiliza un registro¹⁷⁷ conocido por los niños y las niñas, puesto, en su gran mayoría, asisten a instituciones educativas a los 6 años de edad, lugar donde se enfrentan al registro formal utilizado en los textos literarios.

No podemos determinar en base sólo a este texto si existe un estilo individual por parte de la hablante, sin embargo, existen marcas lingüísticas en el texto que dan cuenta de pertenencia geográfica (real o ficticia), dado la utilización del lenguaje: “¡Sos una tonta! (...) ¡Y vos una fregona!; este empleo de la forma pronominal vos, para dirigirse a la

¹⁷⁴ Vea Dooley R. y Stephen H. L. 2007. “Contexto y contextualización”.

¹⁷⁵ El termino *hablante* utilizado como la persona que emite el discurso, en este caso, escrito.

¹⁷⁶ Utilizaremos este término de manera homologable a receptor, quien recibe el discurso o texto.

¹⁷⁷ Dooley R. y Stephen H. L. 2007, valiéndose de los preceptos de Halliday (1978), define registro como el término para referirse al lenguaje que utilizamos o escribimos según el tipo de situación. En este se presentan dos dimensiones: campo y tenor. El campo dicta relación con el tipo de transacción que tiene lugar entre el hablante y el oyente, mientras que el tenor, hace referencia a la relación interpersonal establecida entre estos.

interlocutora, corresponde al “voseo dialectal americano”¹⁷⁸ (RAE, 2005). Este “voseo” implica acercamiento y familiaridad, por lo cual, se desprende el establecimiento de una relación simétrica entre las protagonistas de la historia.

El voseo en Hispanoamérica se da en la mayor parte de sus países en diferentes grados, sin embargo, se declaran áreas de voseo generalizado Argentina, Uruguay y Paraguay (RAE, 2005); en estos países, las formas de voseo son aceptadas sin reservas en todas las clases sociales y sin reparos de utilización en la norma culta escrita u oral¹⁷⁹. La utilización de *sos* responde, al voseo culto: “se usan *has*, *sos* y *vas* como formas de presente de indicativo de haber, ser e ir, respectivamente” (DPD, 2005). Por lo tanto, el voseo presente en la narración, da cuenta de pertenencia no sólo a Hispanoamérica, sino que a áreas geográficas de voseo generalizado, ya que la utilización de ésta en el lenguaje literario es aceptada y utilizada sin resguardos.

Considerando que, el empleo del cuento clásico en la reescritura realizada por Schujer se basa en la utilización de personajes canonizados, no es admisible realizar un análisis respecto de la actualización del lenguaje, ya que este texto no realiza una adaptación, desde la perspectiva tradicional de la LIJ, en tanto, no utiliza clásicos universales y los acomoda a un público infantil, entendido reduccionistamente, como carentes de conocimientos. Por el contrario, revalida la utilización del conocimiento universal adquirido por medio de la lectura de los cuentos clásicos y utiliza personajes canónicos para la realización de una reescritura por medio de un juego intertextual que da cuenta de las posibilidades creativas en la elaboración de literatura para niñas y niños.

La reescritura realizada por Schujer constituye una partitura provisional que, como hemos estudiado en apartados anteriores, da cuenta del origen del cuento ligado a la

¹⁷⁸ En términos generales, se denomina «voseo» el empleo de la forma pronominal *vos* para dirigirse al interlocutor. Se distinguen dos tipos: “1. Voseo reverencial: Consiste en el uso de *vos* para dirigirse con especial reverencia a la segunda persona gramatical, tanto del singular como del plural. Esta fórmula de tratamiento de tono elevado, común en épocas pasadas, solo se emplea hoy con algunos grados y títulos, en actos solemnes, o en textos literarios que reflejan el lenguaje de otras épocas. *Vos* es la forma de sujeto (*vos decís*) y de término de preposición (*a vos digo*), mientras que *os* es la forma de complemento directo (*os vi*) y de complemento indirecto sin preposición (*os digo*); 2. Voseo dialectal americano: Más comúnmente se conoce como «voseo» el uso de formas pronominales o verbales de segunda persona del plural (o derivadas de estas) para dirigirse a un solo interlocutor. Este voseo es propio de distintas variedades regionales o sociales del español americano y, al contrario que el voseo reverencial, implica acercamiento y familiaridad” (RAE, DPD, 2005)

¹⁷⁹ El voseo, en los países del Río de la Plata, ha sido explícitamente reconocido como legítimo por parte de la Academia Argentina de Letras.

tradición oral, más implica además una elección y selección individual inscrita en un marco de incipientes cambios en las sociedades latinoamericanas¹⁸⁰.

En los años 90, se ha asentado en el globo la política neoliberal capitalista, la cual se vislumbra en el trabajo realizado por Schujer, por medio de la representación del modelo económico imperante a través del contexto en que se desarrolla la trama, donde se evidencia el desarrollo de un intercambio de bienes por capital económico. En este momento surge la N. N. H. latinoamericana que refleja, a juicio de Pons (1999) las condiciones de producción material y simbólica de la realidad social. Estas novelas persiguen el cuestionamiento de la oficialidad, por medio de la relectura crítica y desmitificadora del pasado, para lo cual desarrollan la reescritura de la historia¹⁸¹.

Tanto la reescritura desarrollada por Schujer como por diversas autoras latinoamericanas¹⁸², son resultado de un diálogo con textos anteriores. La construcción de un texto literario no sólo responde a componentes literarios, sino que además a múltiples factores que trascienden esta área, ya que cada texto, a su vez, responde a un sistema de convenciones estéticas y sociales que lo determinan (Sotomayor, 2005). Es por esto, que la narrativa no deber ser vista de manera aislada, ya que comprende el discurso de la historia y evidencia “las convenciones que rigen la escritura de dicha historia” (Viu, 2007: 175), en este sentido, el cuento como parte de la narrativa se desarrolla bajo las mismas convenciones estéticas y sociales.

De este modo, una obra literaria es parte de una red de elementos, que a la vez que la constituye, resulta de ésta. Esta relación intertextual¹⁸³, se relaciona por un lado, con los

¹⁸⁰ Los cambios vividos en las sociedades latinoamericanas son desarrollados con mayor detalle en el apartado 2.7.2. Interrelaciones, del Capítulo 2: Fundamentos teóricos.

¹⁸¹ La relación que se establece entre los mecanismos utilizados por la N.N.H. latinoamericana y la reescritura en la LIJ, son desarrollados en profundidad en: 2.7.2. Interrelaciones.

¹⁸² En la reescritura de cuentos clásicos en autoras latinoamericanas se suele desarrollar una escritura feminista, más no ligada a la LIJ. Este es el caso de la argentina Luisa Valenzuela con “Cuentos de hades”; Silvina Ocampo con “Jardín de infierno” y “Cornelia frente al espejo”; Ana María Shua con su libro “Casa de las geishas”; la puertorriqueña Rosario Ferré con “Arroz con leche” o su novela “La Bella durmiente”. Aunque si bien, la mexicana Rosa Castellanos no ha realizado una reescritura de cuentos clásicos, en “Mujer que sabe latín” realiza un importante estudio sobre escritoras de América Latina, donde propone el uso del humor como estrategia tanto de crítica como de liberación al orden patriarcal que oprime a las mujeres. Cabe señalar que se desarrolla además una escritura feminista latinoamericana (véase 2.6.1. Escribiendo en género: la voz femenina latinoamericana y literatura infantil) donde la denuncia social suele presentarse de manera articuladora y vertical al relato.

¹⁸³ Revisar apartado 2.7. Reescribir la partitura: inter y transtextualidades.

proceso de producción y recepción de un texto y “el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa otros textos anteriores relacionados con él” (Marinkovich, 1998: 173). El conocimiento intertextual al que se alude, es activado, en el caso del texto de Schujer, en un principio por las relaciones paratextuales, en las cuales el título de la narración nos posiciona en un horizonte de expectativas que da cuenta de un conocimiento generalizado: “Dos amigas famosas”, lo famoso, expone la RAE (2005), se relaciona con aquello que tiene fama y renombre, que es insigne y excelente en su especie, por lo anterior, el adjetivo calificativo del título realiza el proceso de mediación en la activación del conocimiento intertextual, entre el texto actual y los textos previos.

Ahora bien, la trascendencia textual (Genette, 1989) de la obra analizada, no se limita a la utilización de relaciones transtextuales paratextuales, además desarrolla relaciones intertextuales e hipertextuales. La presencia de estas relaciones de cuenta de su literariedad, la cual implica la evocación, en algún grado, a otra obra; esto se evidencia al nombrar personajes de cuentos de hadas que no corresponden a los cuentos de los que surgen las protagonistas, como el gato con botas o los siete enanitos de blancanieves. Existe por tanto, una declaración abierta en la obra, de la relación hipertextual, dando cuenta de la reescritura de un cuento de hadas, por medio de la evocación de personajes famosos de éstos.

Este proceso de reescritura, se lleva a cabo por transformación indirecta, en la cual se dice una cosa distinta de manera parecida, y si bien Schujer no utiliza las frases típicas de los cuentos de hadas como: “había una vez” o “vivieron felices para siempre”, la narración posee la estructura quiniaria prototípica de los cuentos clásicos infantiles. Esta transformación, acorde a lo planteado por Genette (1989), es realizada por medio de la trasposición que afecta el contenido del hipotexto utilizado, y de esta manera, cambia el sentido en el nuevo texto creado. Esta consideración permite evidenciar el trabajo de reescritura realizado por Schujer, ya que si bien se realiza por medio del desarrollo de una estructura prototípica, esto suele desarrollarse así en la narrativa, como en la N.N.H., donde perduran ciertas estructuras que asientan las bases de la organización y jerarquización de textos, aun cuando ésta ha sido sensible a los cambios históricos literarios y filosóficos de la contemporaneidad.

Como la reescritura no se limita al campo de la LIJ, los procedimientos utilizados para este proceso son, en muchos casos, similares a otras áreas de estudios, ya que las estrategias autorreflexivas de la reescritura dan cuenta de un proceso de cavilación respecto del pasado representado en las obras literarias.

Por lo tanto, los métodos utilizados por Schujer se asemejan a los utilizados en el desarrollo de la N.N.H., considerando que muchas veces estas narraciones se enfocan en aspectos, figuras o acontecimientos, en el caso de “Dos amigas famosas”, en las figuras de las historias oficiales, más apela a la narración de elementos desconocidos: la rivalidad femenina entre las “princesas” de los cuentos de hadas. Desde un punto de vista crítico, evidentemente, no se desarrolla en Schujer, el cuestionamiento desmitificador al discurso patriarcal de la historia, como en la N.N.H., por lo cual, consideramos que responde a un encubrimiento del discurso de la historia oficializada, el cual se asienta en la naturalización de la dominación masculina y que es presentado en la partitura provisional que determina la historia de esta narración.

En este contexto, se ha dado paso a una polifonía de estilos y modalidades narrativas, en las cuales, es posible establecer características comunes en los procedimientos utilizados por la N.N.H. y la reescritura de los cuentos clásicos¹⁸⁴. Entre las características afines, la reescritura de Schujer utiliza como procedimientos escriturales la intertextualidad, la presencia de metaficción por medio de la utilización de frases parentéticas como: “Quién sabe... Nadie en aquel libro lo entendía”, “quedaron arrinconadas quién sabe cuánto tiempo” (Schujer, 1992: s/n), la diversidad de modos de expresión evidente en la construcción misma de la historia, la cual se desarrolla fuera de la historia conocida, y por último, la utilización de conceptos bajtianos de lo carnavalesco y la parodia.

Los conceptos bajtianos en Schujer, no son desarrollados de manera simultánea y constante en el transcurso de la narración, más es posible identificar su manifestación. Así, se desarrolla lo carnavalesco, entendido como una especie de liberación transitoria que se encuentra fuera del alcance de la concepción dominante, en el transcurso de la trama cuando las protagonistas, expulsadas de sus cuentos, se encuentran ajenas a los preceptos impuestos en su universo social: “salieron a la calle y lograron por fin dar un paseo. Entre

¹⁸⁴ Estos procedimientos son desarrollados en detalle en: 2.7.2. Interrelaciones.

zapato y zapatilla disfrutaron de la tarde como nunca.” (Schujer, 1992: s/n). Este salir a la calle, implica un gesto de liberación, en el cual celebran y disfrutan conforme se alejan de la obligación de responder a los ideales de comportamiento social.

En la misma línea, el lenguaje utilizado da cuenta de esta concepción carnavalesca y, aunque si bien, no se vale del plano corporal humano, utiliza refranes populares:

Se la pasaban peleando de un cuento a otro como perro y gato
(...) no tardó en convertirse en un flor de problema.
(...) estaban más asustadas que cocodrilo en el dentista
(...) entre dimes y diretes, flautas y pitos (Schujer, 1992: s/n)

Estos refranes significan cosas diferentes cada cual, más dan cuenta del uso del lenguaje, asociado a un registro coloquial, lo cual se relaciona con los componentes de lo carnavalesco.

De igual manera se desarrolla la concepción de lo alto y lo bajo, por medio de la degradación “social”, recordemos que las protagonistas son exiliadas de sus hogares, los cuentos, frente a lo cual “empezaron a bajar con rumbo al piso” (Op. Cit.). Esta degradación se presenta a su vez, como plantea Bajtín (2003) de manera ambivalente, con un valor negativo y positivo, el cual se desarrolla en dicho orden conforme sucede la historia, por lo tanto, rebajar como principio de absorción, es entendido a su vez, como nacimiento “al degradar se amortaja y se siembra a la vez, se mata y se da a luz algo superior” (Ibíd.: 25), el cual, en el caso de nuestras protagonistas, surge con la sororidad femenina.

En el caso de la parodia, esta se realiza con las personajes protagonistas, las cuales son representadas de manera disímil a sus canonizadas, tradicionalizadas y universales historias, en las cuales responden a ideales de pureza contemplativa, sino que se les atribuyen características psicológicas contrarias a las atribuidas al referente:

— ¡Sos una tonta! —solía decirle la Cenicienta. Y repetía que sólo a una tonta se la comen los lobos. — ¡Y vos una fregona! —le contestaba Caperucita enojadísima. Y como en estos casos, en los demás tampoco perdían oportunidad de hacerse rabiar hasta las lágrimas. Cada vez que Caperucita Roja llegaba a la parte del cuento en que debía juntar flores del bosque para su abuelita, Cenicienta le pateaba la canasta y salía corriendo. Y, cada vez que podía, Caperucita ensuciaba las páginas del cuento de Cenicienta para que su horrible madrastra la hiciera limpiar más y más.

Así nos encontramos con “princesas” groseras y belicosas que no descansan en sus intentos de molestar, ofuscar y denostar a su compañera. Existe por tanto, una creación consciente por parte de la autora, ya que sólo de esta manera puede observarse la parodia, para lo cual, debe conocerse el hipotexto, el texto parodiado, para que surja el nuevo sentido e interpretaciones de textualidades asumidas que contribuyen a la desacralización (Aínsa, 2003). Esta perspectiva paródica humaniza estos personajes y los dota de sentimientos comunes que no se relacionan con los ideales de bondad que siguen los personajes femeninos de los cuentos tradicionales.

Esta reescritura constituye una partitura provisional que responde al discurso histórico oficial patriarcal, más involucra la desacralización de personajes históricos, las protagonistas de la historia, lo cual, desde una perspectiva de género, da cuenta de un trabajo incipiente más no responde a la reescritura no sexista de un cuento, sino que consideramos se construye como una crítica implícita no dirigida.

CONSIDERACIONES FINALES

La intención de nuestra indagación ha sido, investigar la formación y renovación en la construcción de género de los personajes femeninos de cuentos clásicos: Cenicienta y Caperucita Roja en la reescritura realizada por la argentina Silvia Schujer, en “Dos amigas famosas”, desde un enfoque feminista. Especialmente, lo relacionado con los mecanismos de reescritura utilizados, considerando el contexto de las relaciones de poder sociales y culturales que influyen en la construcción de dichas identidades.

Desde este punto de vista, asumimos que la construcción de la identidad es un proceso colectivo y social que se conforma desde los primeros años y que se encuentra estrechamente ligada al concepto de infancia y las representaciones que adultas y adultos poseen de niños y niñas. Estas representaciones y, por lo tanto, sus influencias se encuentran adscritas a un marco histórico y social que determina cada sociedad y que, en consecuencia, establece conductas, normas e ideales específicos para hombres y mujeres.

Este proceso se lleva a cabo a través de la acción simbólica colectiva, por medio de la socialización, en la cual la familia y los agentes sociales son parte importante en la conformación de la identidad generizada. A medida que crecen niñas y niños, desarrollan aquellos patrones de conductas sociales considerados acordes o deseables a su sexo adoptando en conjunto roles de género, los que a su vez, son presentados en base a estereotipos de género que se encuentran en el orden simbólico con el cual las sociedades fabrican las ideas de lo que han de ser hombres y mujeres.

La identidad generizada, de esta manera, responde a un largo proceso de transformación social y no a una evolución vital. En este proceso la socialización que se desarrolla entre niñas y niños es de manera diferencial, bajo una lógica asimétrica con respecto a los sexos, en la cual lo femenino se encuentra subvalorado y constreñido a los designios masculinos; las diferencias biológicas han construido y justificado el discurso patriarcal de opresión de un sexo por sobre otro.

Estas representaciones sociales encuentran espacios de perpetuación en la literatura, por medio de la construcción de personajes masculinos y femeninos y los modos relacionales presentados entre estos. Por tanto, y ante la evidencia plausible de la objetivación de la mujer en la literatura, surge la crítica literaria feminista que critica

abierta y públicamente al patriarcado y su discurso, pues posee como precepto que la literatura se encuentra encajonada en artefactos ideológicos, que a su vez, la construyen.

Esta mirada teórica, desde sus distintos enfoques permite dilucidar los entramados simbólicos, las relaciones de poder, las oposiciones binarias (bajo la forma de hexis corporales) y la naturalización de la socialización diferencial (desarrollada por medio del habitus), por lo cual, permite un análisis integrador del devenir social en el que surgen los discursos. Este hecho es fundamental, si consideramos las implicancias de la socialización diferencial de las y los sujetos, en la cual se otorga una valoración distinta respecto de las características psicológicas y sociales de cada sexo, lo cual, produce fuertes impactos en la construcción de las subjetividades femeninas.

La reproducción de la dominación masculina se realiza por medio de agentes singulares e instituciones que incentivan las diferencias sexuales, expresado en las prácticas cotidianas donde se impone y entrega una imagen estereotipada del comportamiento “masculino” y femenino”. Estas imágenes provienen de un imaginario social instituyente, que a la vez que crea, determina, por medio de la socialización realizada por las mismas instituciones, las que a su vez perpetúan y consagran el orden social androcéntrico, en el cual se ha eternizado la estructura de la división sexual.

Existe, por lo tanto, un principio arbitrario con el cual se ha realizado la construcción social naturalizada de los géneros, establecido por medio de un orden simbólico que instituye la violencia simbólica y determina una socialización basada en la subordinación de las mujeres. Esta construcción posee fuerzas estructurantes que la mantienen, de manera de perpetuar la dominación masculina, por medio de su adscripción a una naturaleza biológica, que en sí misma, es una construcción social naturalizada. Esta biologización social es la que determina construcciones identitarias que se instalan en los cuerpos desarrollando habitus diferenciados.

En la biologización social, actúa una compleja tecnología política que se evidencia en los cuerpos, en las relaciones sociales y los comportamientos, lo que De Lauretis, denominó las tecnologías del sexo; este relacionamiento social es erigido por medio de la ideología, que para la autora funciona como tecnología del género, pues tiene como función constituir individuos en hombres y mujeres. Esta ideología, señala, puede ser observada como mistificación desde un afuera, en el cual el sujeto del feminismo puede posicionarse,

ya que es consciente de estar dentro y fuera de la ideología y, por lo tanto, de poseer una doble visión.

Los cuerpos, en consideración a lo planteado, se esculpen acorde a las formas culturales hegemónicas de cada sociedad. En este sentido, cada época y sociedad, como hemos señalado, construye modos relacionales que son replicados en la literatura y que, de alguna manera, erige a su vez nuestra identidad. Así es que, y considerando que esta identidad se moldea desde la primera infancia, la literatura que ofrecemos a niñas y niños es crucial en la conformación de hombres y mujeres más justas e igualitarias. De acuerdo con esto, la LIJ posee un rol preponderante en la conformación de niños y niñas considerando que los primeros acercamientos de éstos con el mundo letrado, se da en mayor medida, por medio de la lectura de cuentos.

Las lecturas que realizan niñas y niños, se desarrolla desde el nacimiento, por medio del entendimiento de cuanto les rodea, así al leer o decodificar los símbolos de las letras construyen y se desenvuelven en un mundo letrado, el que a su vez, se les presenta en primera instancia de manera oral, a través de la lectura realizada por un tercero que media entre el texto escrito y el lector no alfabetizado, y en segunda instancia, por la lectura de cuentos infantiles, considerados el texto por excelencia para niñas y niños.

Entonces, cuando se lee un cuento a un niño o una niña, se lee a su vez, modos de mirar el mundo, se leen tradiciones, se lee la ideología que lo constituye, se lee cultura. Así, los cuentos infantiles actuales conllevan un sinfín de relaciones e historias que parten desde la tradición oral. Con el paso a la escritura, se desarrolla no sólo un cambio sino una parcelación, un filtro ideológico que determina qué textos se escriben y cuáles no. Y, de manera soslayada se crea y sustenta el poder masculino por sobre el femenino, ya que las mujeres, narradoras orales por antonomasia, fueron relegadas a ser entes pasivos, se les alejó de las letras y el poder. Los hombres, constituyeron el canon y la medida de toda escritura, así nace la lucha por la autoría por parte de las mujeres, ya que fueron excluidas de manera arbitraria del mundo de las letras. Nace así una hegemonía literaria masculina.

Este hecho se sustenta en el poder de creación, las mujeres narradoras no eran peligrosas para el poder patriarcal, ya que la literatura oral era perecedera y se limitaba, básicamente, a la repetición no sólo de fórmulas, sino que de historias. La mujer creadora,

constituye una amenaza ya que puede elaborar un discurso que evidencie las arbitrariedades históricas de la dominación masculina.

Las mujeres han sido sometidas a los designios masculinos, pensadas y creadas bajo una lógica patriarcal que determina qué es y qué se entiende por mujer. Ante este hecho, la crítica literaria feminista, ha desarrollado múltiples perspectivas y enfoques que permiten evidenciar y replantear el concepto de mujer y la escritura femenina, o de mujer, lo cual no ha estado exento de debate, ya que el modelo de la historia de la literatura es patriarcal, y por ende, no es apto para explicar la situación de la mujer escritora.

Aún existe una lucha por el reconocimiento de una literatura femenina, cuando está comprobado que biológicamente nos constituimos de manera distinta, pensamos de manera distinta, y por lo tanto, escribimos de modos diferentes. Negar la existencia de una literatura femenina, implica negarse a reconocer un lenguaje individual, implica la negación de las diferencias que nos constituyen.

En América Latina, la literatura infantil presenta características comunes, aún con la diversa y multidimensional especificidad cultural que constituye el continente. En la literatura infantil latinoamericana, la escritura de mujer se desarrolla desde el cuestionamiento de las identidades femeninas, lo que conlleva la representación de nuevos personajes femeninos, más reales y tangibles que dan cuenta de los cuestionamientos de las mujeres actuales. Existe el desarrollo de una escritura desde la heterogeneidad, que desarrolla rasgos comunes, como el sustrato indígena o la denuncia social, sustentados en la necesidad de denuncia y protesta.

Las escritoras se han visto intrincadas en múltiples cuestionamientos, lo cual se incrementa si éstas se desarrollan en el campo de la LIJ, ya que éste ha sido considerado históricamente como un subgénero. Existe una desvalorización de la mujer escritora de literatura infantil, que subyace desde la concepción de la mujer literata a lo cual se añade su escritura para niños y niñas, la cual suele ser catalogada de fácil o sin calidad literaria.

La escritura de cuentos infantiles, por parte de las escritoras, constituye en sí misma una partitura provisional, a lo que se añade lo contemporáneo, por el ejercicio mismo de la escritura de mujer. El cuento infantil es en sí una partitura provisional que da cuenta de las múltiples versiones que fueron unificadas en su traspaso a la literatura escrita, y en consecuencia, tradicionalizado. Esta tradicionalización se realiza, en gran medida, por

la lectura de estos en las escuelas y por constituirse de manera específica para el público lector infantil. Así, se canonizaron sus autores como precursores de la LIJ; esto conlleva la replicación de las estructuras que estos utilizaron.

Actualmente, la partitura provisional contemporánea, incluye cambios de fondo y forma, los últimos se realizan de manera aislada, ya que se mantiene la estructura clásica del modelo quinario, más los cambios de fondo se desarrollan en las historias, valores e ideales de manera de ser más adecuados a las necesidades actuales de las sociedades. Cabe señalar, que tras la tradicionalización de autores, surge además, la unificación en una versión, por medio del desarrollo de dichas historias en un formato audiovisual, realizado por Walt Disney, quien termina por asentar una versión, y por ende, una visión de los cuentos clásicos.

Los cambios que se desarrollan a la estructura provisional del cuento clásico, se despliegan de manera ligada a las nuevas necesidades de la sociedad y por lo tanto, trascienden el espacio literario, ya que implica la lectura de múltiples textos que dialogan entre sí y con los demás.

En este sentido, la reescritura del cuento clásico conlleva el diálogo con los mecanismos de reescritura utilizados en otras áreas de la narrativa, como la novela. En América Latina, se desarrolla la Nueva Novela Histórica Contemporánea, que implica, al igual que la escritura femenina en la LIJ, la relectura de los procesos históricos, la desmitificación y el evidente cuestionamiento a las historias no dichas. Se les otorga voz a aquellos/as que no han sido incorporados en las historias de la oficialidad, o a aquellos/as que sí han sido incorporados/as, pero desde el sometimiento.

Con estas características comunes no es de extrañarse que los mecanismos de reescritura utilizados puedan ser desarrollados por ambos, más aún si se considera el contexto común, social y político, en el que se desarrollan estas expresiones. En la LIJ latinoamericana, se utiliza por sobre todo el humor como herramienta de subversión, de igual modo, que en la escritura femenina latinoamericana representada, por ejemplo, en la mexicana Rosario Castellano, con su texto “Mujer que sabe latín”, donde postula que el humor es el mecanismo ideal para subvertir los preceptos impuestos por el patriarcado sobre las mujeres.

El caso de Cenicienta y Caperucita en “Dos amigas famosas” constituye un ejemplo de análisis respecto de la formación y renovación en la construcción de los personajes y aunque si bien, el texto trabajado no es, a la luz de lo analizado, un texto feminista o no sexista, da cuenta de la evolución ideológica en las construcciones de género respecto de sus antecesores, los clásicos.

El texto realizado por Schujer, subvierte algunos patrones de los modos relacionales entre mujeres, más estos se encuentran desarrollados desde la perspectiva patriarcal imperante y no constituyen por ello un texto trasgresor donde se presente un discurso alternativo. En consecuencia, consideramos que este desarrollo se encuentra de forma aislada, ya que existe un contexto histórico-político que sustenta esta creación, que de una u otra forma, influye de manera consciente o inconsciente a la creación literaria.

Por otra parte, identificamos la visibilización de la escritura de mujer, en cuanto se presenta como escritora, sin embargo, no existen marcas de género en el texto, lo cual, consideramos que responde a la necesidad de autoría y reivindicación de la mujer escritora, donde se escribe desde una supuesta y falsa utopía andrógina para que no exista una subvaloración de su literatura.

A raíz del análisis realizado, determinamos que las estructuras que conforman nuestra cultura y asientan el poder patriarcal se encuentran adosadas en el imaginario colectivo, del cual hombres y mujeres formamos parte, y que están tan deshistorizadas y naturalizadas que no existe un cuestionamiento real y efectivo respecto de esta arbitrariedad.

Ahora bien, el desarrollo teórico de este trabajo constituye un excelente material para el análisis de un corpus mayor de literatura infantil latinoamericana, aun cuando pueda ser utilizado en el análisis de otra literatura que utilicen la reescritura de cuentos clásicos para su creación.

En conclusión, creemos que la práctica de discursos alternativos no es una simple cuestión de elección, sino que implica el desentrañamiento de prácticas y discursos totalizadores que de una u otra manera, nos enfrentan a constricciones subjetivas personales como socioestructurales. Por lo cual, la interpretación y re-interpretación de los textos exige un análisis del lenguaje, que constituye la revisión de la realidad social, ya que si el

lenguaje es patriarcal la ideología que lo conforma, de manera sutil o evidente se correlaciona con esa posición.

Tal como señalamos en el transcurso de este trabajo, creemos fundamental para el avance en relación con las equidades e igualdades de género, desnaturalizar las esencialidades y hacerse cargo de las propias contradicciones desde el plano de la praxis cultural, rompiendo con los dogmas sociales que condicionan nuestras elecciones y que tienen como fin perpetuar las oposiciones binarias entre géneros.

En consecuencia, consideramos que la literatura escrita por mujeres, es en sí mismo, un acto de subversión y lucha.

ANEXOS

ANEXO 1: La Caperucita Roja, Charles Perrault (1697)

En tiempo del rey que rabió, vivía en una aldea una niña, la más linda de las aldeanas, tanto que loca de gozo estaba su madre y más aún su abuela, quien le había hecho una caperuza roja; y tan bien le estaba que por caperucita roja conocíanla todos. Un día su madre hizo tortas y le dijo:

-Irás a casa de la abuela a informarte de su salud, pues me han dicho que está enferma. Llévale una torta y este tarrito lleno de manteca.

Caperucita roja salió enseguida en dirección a la casa de su abuela, que vivía en otra aldea. Al pasar por un bosque encontró al compadre lobo que tuvo ganas de comérsela, pero a ello no se atrevió porque había algunos leñadores. Preguntola a dónde iba, y la pobre niña, que no sabía fuese peligroso detenerse para dar oídos al lobo, le dijo:

-Voy a ver a mi abuela y a llevarle esta torta con un tarrito de manteca que le envía mi madre.

-¿Vive muy lejos? -Preguntole el lobo.

-Sí, -contestole Caperucita roja- a la otra parte del molino que veis ahí; en la primera casa de la aldea.

-Pues entonces, añadió el lobo, yo también quiero visitarla. Iré a su casa por este camino y tú por aquel, a ver cuál de los dos llega antes.

El lobo echó a correr tanto como pudo, tomando el camino más corto, y la niña fuese por el más largo entreteniéndose en coger avellanas, en correr detrás de las mariposas y en hacer ramilletes con las florecillas que hallaba a su paso.

Poco tardó el lobo en llegar a la casa de la abuela. Llamó: ¡pam! ¡pam!

-¿Quién va?

-Soy vuestra nieta, Caperucita roja -dijo el lobo imitando la voz de la niña. Os traigo una torta y un tarrito de manteca que mi madre os envía.

La buena de la abuela, que estaba en cama porque se sentía indispuesta, contestó gritando:

-Tira del cordel y se abrirá el cancel.

Así lo hizo el lobo y la puerta se abrió. Arrojo encima de la vieja y la devoró en un abrir y cerrar de ojos, pues hacía más de tres días que no había comido. Luego cerró la puerta y fue a acostarse en la cama de la abuela, esperando a Caperucita roja, la que algún tiempo después llamó a la puerta: ¡pam! ¡pam!

-¿Quién va?

Caperucita roja, que oyó la ronca voz del lobo, tuvo miedo al principio, pero creyendo que su abuela estaba constipada, contestó:

-Soy yo, vuestra nieta, Caperucita roja, que os trae una torta y un tarrito de manteca que os envía mi madre.

El lobo gritó procurando endulzar la voz:

-Tira del cordel y se abrirá el cancel.

Caperucita roja tiró del cordel y la puerta se abrió. Al verla entrar, el lobo le dijo, ocultándose debajo de la manta:

-Deja la torta y el tarrito de manteca encima de la artesa y vente a acostar conmigo.

Caperucita roja lo hizo, se desnudó y se metió en la cama. Grande fue su sorpresa al aspecto de su abuela sin vestidos, y le dijo:

-Abuelita, tenéis los brazos muy largos.

-Así te abrazaré mejor, hija mía.

-Abuelita, tenéis las piernas muy largas.

-Así correré más, hija mía.

-Abuelita, tenéis las orejas muy grandes.

-Así te oiré mejor, hija mía.

-Abuelita, tenéis los ojos muy grandes.

-Así te veré mejor, hija mía.

Abuelita, tenéis los dientes muy grandes.

-Así comeré mejor, hija mía.

Y al decir estas palabras, el malvado lobo arrojose sobre Caperucita roja y se la comió.

Moraleja

La niña bonita,
la que no lo sea,
que a todas alcanza
esta moraleja,
mucho miedo, mucho,
al lobo le tenga,
que a veces es joven
de buena presencia,
de palabras dulces,
de grandes promesas,
tan pronto olvidadas
como fueron hechas.

ANEXO 2: La Caperucita Roja, Hermanos Grimm (1812)

Había una vez una adorable niña que era querida por todo aquél que la conociera, pero sobre todo por su abuelita, y no quedaba nada que no le hubiera dado a la niña. Una vez le regaló una pequeña caperuza o gorrito de un color rojo, que le quedaba tan bien que ella nunca quería usar otra cosa, así que la empezaron a llamar Caperucita Roja.

Un día su madre le dijo: “Ven, Caperucita Roja, aquí tengo un pastel y una botella de vino, llévaselas en esta canasta a tu abuelita que esta enfermita y débil y esto le ayudará. Vete ahora temprano, antes de que caliente el día, y en el camino, camina tranquila y con cuidado, no te apartes de la ruta, no vayas a caerte y se quiebre la botella y no quede nada para tu abuelita.

Y cuando entres a su dormitorio no olvides decirle, “Buenos días”, ah, y no andes curioseando por todo el aposento.”

“No te preocupes, haré bien todo”, dijo Caperucita Roja, y tomó las cosas y se despidió cariñosamente. La abuelita vivía en el bosque, como a un kilómetro de su casa.

Y no más había entrado Caperucita Roja en el bosque, siempre dentro del sendero, cuando se encontró con un lobo. Caperucita Roja no sabía que esa criatura pudiera hacer algún daño, y no tuvo ningún temor hacia él.

-“Buenos días, Caperucita Roja,” dijo el lobo.

-“Buenos días, amable lobo.”

-“¿A dónde vas tan temprano, Caperucita Roja?”

- “A casa de mi abuelita.”

- “¿Y qué llevas en esa canasta?”

- “Pastel y vino. Ayer fue día de hornear, así que mi pobre abuelita enferma va a tener algo bueno para fortalecerse.”

- “¿Y adonde vive tu abuelita, Caperucita Roja?”

- “Como a medio kilómetro más adentro en el bosque. Su casa está bajo tres grandes robles, al lado de unos avellanos. Seguramente ya los habrás visto,” contestó inocentemente Caperucita Roja.

El lobo se dijo en silencio a sí mismo: “¡Qué criatura tan tierna! qué buen bocadito - y será más sabroso que esa viejita. Así que debo actuar con delicadeza para obtener a ambas fácilmente.” Entonces acompañó a Caperucita Roja un pequeño tramo del camino y luego le dijo:

“Mira Caperucita Roja, que lindas flores se ven por allá, ¿por qué no vas y recoges algunas? Y yo creo también que no te has dado cuenta de lo dulce que cantan los pajaritos. Es que vas tan apurada en el camino como si fueras para la escuela, mientras que todo el bosque está lleno de maravillas.”

Caperucita Roja levantó sus ojos, y cuando vio los rayos del sol danzando aquí y allá entre los árboles, y vio las bellas flores y el canto de los pájaros, pensó:

-“Supongo que podría llevarle unas de estas flores frescas a mi abuelita y que le encantarán. Además, aún es muy temprano y no habrá problema si me atraso un poquito, siempre llegaré a buena hora.”

Y así, ella se salió del camino y se fue a cortar flores. Y cuando cortaba una, veía otra más bonita, y otra y otra, y sin darse cuenta se fue adentrando en el bosque. Mientras tanto el lobo aprovechó el tiempo y corrió directo a la casa de la abuelita y tocó a la puerta.

- “¿Quién es?” preguntó la abuelita.

- “Caperucita Roja,” contestó el lobo.

- “Traigo pastel y vino. Ábreme, por favor.”

- “Mueve la cerradura y abre tú,” gritó la abuelita, “estoy muy débil y no me puedo levantar.”

El lobo movió la cerradura, abrió la puerta, y sin decir una palabra más, se fue directo a la cama de la abuelita y de un bocado se la tragó. Y enseguida se puso ropa de ella, se colocó un gorro, se metió en la cama y cerró las cortinas.

Mientras tanto, Caperucita Roja se había quedado colectando flores, y cuando vio que tenía tantas que ya no podía llevar más, se acordó de su abuelita y se puso en camino hacia ella. Cuando llegó, se sorprendió al encontrar la puerta abierta, y al entrar a la casa, sintió tan extraño presentimiento que se dijo para sí misma: “¡Oh Dios! que incómoda me siento hoy, y otras veces que me ha gustado tanto estar con abuelita.”

Entonces gritó: “¡Buenos días!”, pero no hubo respuesta, así que fue al dormitorio y abrió las cortinas. Allí parecía estar la abuelita con su gorro cubriéndole toda la cara, y con una apariencia muy extraña.

- “¡Oh, abuelita!” dijo, “qué orejas tan grandes que tienes.”
- “Es para oírte mejor, mi niña,” fue la respuesta.
- “Pero abuelita, qué ojos tan grandes que tienes.”
- “Son para verte mejor, querida.”
- “Pero abuelita, qué brazos tan grandes que tienes.”
- “Para abrazarte mejor.”
- “Y qué boca tan grande que tienes.”
- “Para comerte mejor.”

Y no había terminado de decir lo anterior, cuando de un salto salió de la cama y se tragó también a Caperucita Roja.

Entonces el lobo decidió hacer una siesta y se volvió a tirar en la cama, y una vez dormido empezó a roncar fuertemente. Un cazador que por casualidad pasaba en ese momento por allí, escuchó los fuertes ronquidos y pensó, ¡Cómo ronca esa viejita! Voy a ver si necesita alguna ayuda. Entonces ingresó al dormitorio, y cuando se acercó a la cama vio al lobo tirado allí. “¡Así que te encuentro aquí, viejo pecador!” dijo él “¡Hacía tiempo que te

buscaba!” Y ya se disponía a disparar su arma contra él, cuando pensó que el lobo podría haber devorado a la viejita y que aún podría ser salvada, por lo que decidió no disparar.

En su lugar tomó unas tijeras y empezó a cortar el vientre del lobo durmiente. En cuanto había hecho dos cortes, vio brillar una gorrita roja, entonces hizo dos cortes más y la pequeña Caperucita Roja salió rapidísimo, gritando:

“¡Qué asustada que estuve, qué oscuro que está ahí dentro del lobo!”, y enseguida salió también la abuelita, vivita, pero que casi no podía respirar. Rápidamente, Caperucita Roja trajo muchas piedras con las que llenaron el vientre del lobo. Y cuando el lobo despertó, quiso correr e irse lejos, pero las piedras estaban tan pesadas que no soportó el esfuerzo y cayó muerto.

Las tres personas se sintieron felices. El cazador le quitó la piel al lobo y se la llevó a su casa. La abuelita comió el pastel y bebió el vino que le trajo Caperucita Roja y se reanimó. Pero Caperucita Roja solamente pensó: “Mientras viva, nunca me retiraré del sendero para internarme en el bosque, cosa que mi madre me había ya prohibido hacer.”

También se dice que otra vez que Caperucita Roja llevaba pasteles a la abuelita, otro lobo le habló, y trató de hacer que se saliera del sendero. Sin embargo Caperucita Roja ya estaba a la defensiva, y siguió directo en su camino. Al llegar, le contó a su abuelita que se había encontrado con otro lobo y que la había saludado con “buenos días”, pero con una mirada tan sospechosa, que si no hubiera sido porque ella estaba en la vía pública, de seguro que se la hubiera tragado.

- “Bueno,” dijo la abuelita, “cerraremos bien la puerta, de modo que no pueda ingresar.”

Luego, al cabo de un rato, llegó el lobo y tocó a la puerta y gritó: “¡Abre abuelita que soy Caperucita Roja y te traigo unos pasteles!”

Pero ellas callaron y no abrieron la puerta, así que aquel hocicón se puso a dar vueltas alrededor de la casa y de último saltó sobre el techo y se sentó a esperar que Caperucita

Roja regresara a su casa al atardecer para entonces saltar sobre ella y devorarla en la oscuridad. Pero la abuelita conocía muy bien sus malas intenciones. Al frente de la casa había una gran olla, así que le dijo a la niña: “Mira Caperucita Roja, ayer hice algunas ricas salsas, por lo que trae con agua la cubeta en las que las cociné, a la olla que está afuera.” Y llenaron la gran olla a su máximo, agregando deliciosos condimentos. Y empezaron aquellos deliciosos aromas a llegar a la nariz del lobo, y empezó a aspirar y a caminar hacia aquel exquisito olor. Y caminó hasta llegar a la orilla del techo y estiró tanto su cabeza que resbaló y cayó de bruces exactamente al centro de la olla hirviente, ahogándose y cocinándose inmediatamente.

Y Caperucita Roja retornó segura a su casa y en adelante siempre se cuidó de no caer en las trampas de los que buscan hacer daño.

ANEXO 3: La Cenicienta, Charles Perrault (1697)

Había una vez un gentilhombre que se casó en segundas nupcias con una mujer, la más altanera y orgullosa que jamás se haya visto. Tenía dos hijas por el estilo y que se le parecían en todo. El marido, por su lado, tenía una hija, pero de una dulzura y bondad sin par; lo había heredado de su madre que era la mejor persona del mundo.

Junto con realizarse la boda, la madrastra dio libre curso a su mal carácter; no pudo soportar las cualidades de la joven, que hacían aparecer todavía más odiables a sus hijas. La obligó a las más viles tareas de la casa: ella era la que fregaba los pisos y la vajilla, la que limpiaba los cuartos de la señora y de las señoritas sus hijas; dormía en lo más alto de la casa, en una buhardilla, sobre una mísera pallas, mientras sus hermanas ocupaban habitaciones con parquet, donde tenían camas a la última moda y espejos en que podían mirarse de cuerpo entero.

La pobre muchacha aguantaba todo con paciencia, y no se atrevía a quejarse ante su padre, de miedo que le reprendiera pues su mujer lo dominaba por completo. Cuando terminaba sus quehaceres, se instalaba en el rincón de la chimenea, sentándose sobre las cenizas, lo que le había merecido el apodo de Culocenizón. La menor, que no era tan mala como la mayor, la llamaba Cenicienta; sin embargo Cenicienta, con sus míseras ropas, no dejaba de ser cien veces más hermosa que sus hermanas que andaban tan ricamente vestidas.

Sucedió que el hijo del rey dio un baile al que invitó a todas las personas distinguidas; nuestras dos señoritas también fueron invitadas, pues tenían mucho nombre en la comarca.

Helas aquí muy satisfechas y preocupadas de elegir los trajes y peinados que mejor les sentaran; nuevo trabajo para Cenicienta pues era ella quien planchaba la ropa de sus hermanas y plisaba los adornos de sus vestidos. No se hablaba más que de la forma en que irían trajeadas.

-Yo, dijo la mayor, me pondré mi vestido de terciopelo rojo y mis adornos de Inglaterra.

-Yo, dijo la menor, iré con mi falda sencilla; pero en cambio, me pondré mi abrigo con flores de oro y mi prendedor de brillantes, que no pasarán desapercibidos.

Manos expertas se encargaron de armar los peinados de dos pisos y se compraron lunares postizos. Llamaron a Cenicienta para pedirle su opinión, pues tenía buen gusto. Cenicienta las aconsejó lo mejor posible, y se ofreció incluso para arreglarles el peinado, lo que aceptaron. Mientras las peinaba, ellas le decían:

-Cenicienta, ¿te gustaría ir al baile?

-Ay, señoritas, os estáis burlando, eso no es cosa para mí.

-Tienes razón, se reirían bastante si vieran a un Culocenizón entrar al baile.

Otra que Cenicienta les habría arreglado mal los cabellos, pero ella era buena y las peinó con toda perfección.

Tan contentas estaban que pasaron cerca de dos días sin comer. Más de doce cordones rompieron a fuerza de apretarlos para que el talle se les viera más fino, y se lo pasaban delante del espejo.

Finalmente, llegó el día feliz; partieron y Cenicienta las siguió con los ojos y cuando las perdió de vista se puso a llorar. Su madrina, que la vio anegada en lágrimas, le preguntó qué le pasaba.

-Me gustaría... me gustaría... Lloraba tanto que no pudo terminar. Su madrina, que era un hada, le dijo:

-¿Te gustaría ir al baile, no es cierto?

-¡Ay, sí!, -dijo Cenicienta suspirando.

-¡Bueno, te portarás bien!, -dijo su madrina-, yo te haré ir.

La llevó a su cuarto y le dijo:

-Ve al jardín y tráeme un zapallo.

Cenicienta fue en el acto a coger el mejor que encontró y lo llevó a su madrina, sin poder adivinar cómo este zapallo podría hacerla ir al baile. Su madrina lo vació y dejándole solamente la cáscara, lo tocó con su varita mágica e instantáneamente el zapallo se convirtió en un bello carruaje todo dorado.

En seguida miró dentro de la ratonera donde encontró seis ratas vivas. Le dijo a Cenicienta que levantara un poco la puerta de la trampa, y a cada rata que salía le daba un golpe con la varita, y la rata quedaba automáticamente transformada en un brioso caballo; lo que hizo un tiro de seis caballos de un hermoso color gris ratón. Como no encontraba con qué hacer un cochero:

-Voy a ver -dijo Cenicienta-, si hay algún ratón en la trampa, para hacer un cochero.

-Tienes razón, -dijo su madrina-, anda a ver.

Cenicienta le llevó la trampa donde había tres ratones gordos. El hada eligió uno por su imponente barba, y habiéndolo tocado quedó convertido en un cochero gordo con un precioso bigote. En seguida, ella le dijo:

-Baja al jardín, encontrarás seis lagartos detrás de la regadera; tráemelos.

Tan pronto los trajo, la madrina los trocó en seis lacayos que se subieron en seguida a la parte posterior del carruaje, con sus trajes galoneados, sujetándose a él como si en su vida hubieran hecho otra cosa. El hada dijo entonces a Cenicienta:

-Bueno, aquí tienes para ir al baile, ¿no estás bien aperada?

-Es cierto, pero, ¿podré ir así, con estos vestidos tan feos?

Su madrina no hizo más que tocarla con su varita, y al momento sus ropas se cambiaron en magníficos vestidos de paño de oro y plata, todos recamados con pedrerías; luego le dio un par de zapatillas de cristal, las más preciosas del mundo.

Una vez ataviada de este modo, Cenicienta subió al carruaje; pero su madrina le recomendó sobre todo que regresara antes de la medianoche, advirtiéndole que si se quedaba en el baile un minuto más, su carroza volvería a convertirse en zapallo, sus caballos en ratas, sus lacayos en lagartos, y que sus viejos vestidos recuperarían su forma primitiva. Ella prometió a su madrina que saldría del baile antes de la medianoche. Partió, loca de felicidad.

El hijo del rey, a quien le avisaron que acababa de llegar una gran princesa que nadie conocía, corrió a recibirla; le dio la mano al bajar del carruaje y la llevó al salón donde estaban los comensales. Entonces se hizo un gran silencio: el baile cesó y los violines dejaron de tocar, tan absortos estaban todos contemplando la gran belleza de esta desconocida. Sólo se oía un confuso rumor:

-¡Ah, qué hermosa es!

El mismo rey, siendo viejo, no dejaba de mirarla y de decir por lo bajo a la reina que desde hacía mucho tiempo no veía una persona tan bella y graciosa. Todas las damas observaban

con atención su peinado y sus vestidos, para tener al día siguiente otros semejantes, siempre que existieran telas igualmente bellas y manos tan diestras para confeccionarlos. El hijo del rey la colocó en el sitio de honor y en seguida la condujo al salón para bailar con ella. Bailó con tanta gracia que fue un motivo más de admiración.

Trajeron exquisitos manjares que el príncipe no probó, ocupado como estaba en observarla. Ella fue a sentarse al lado de sus hermanas y les hizo mil atenciones; compartió con ellas los limones y naranjas que el príncipe le había obsequiado, lo que las sorprendió mucho, pues no la conocían. Charlando así estaban, cuando Cenicienta oyó dar las once y tres cuartos; hizo al momento una gran reverenda a los asistentes y se fue a toda prisa.

Apenas hubo llegado, fue a buscar a su madrina y después de darle las gracias, le dijo que desearía mucho ir al baile al día siguiente porque el príncipe se lo había pedido. Cuando le estaba contando a su madrina todo lo que había sucedido en el baile, las dos hermanas golpearon a su puerta; Cenicienta fue a abrir.

-¡Cómo habéis tardado en volver! -les dijo bostezando, frotándose los ojos y estirándose como si acabara de despertar; sin embargo no había tenido ganas de dormir desde que se separaron.

-Si hubieras ido al baile -le dijo una de las hermanas-, no te habrías aburrido; asistió la más bella princesa, la más bella que jamás se ha visto; nos hizo mil atenciones, nos dio naranjas y limones.

Cenicienta estaba radiante de alegría. Les preguntó el nombre de esta princesa; pero contestaron que nadie la conocía, que el hijo del rey no se conformaba y que daría todo en el mundo por saber quién era. Cenicienta sonrió y les dijo:

-¿Era entonces muy hermosa? Dios mío, felices vosotras, ¿no podría verla yo? Ay, señorita Javotte, prestadme el vestido amarillo que usáis todos los días.

-Verdaderamente -dijo la señorita Javotte-, ¡no faltaba más! Prestarle mi vestido a tan feo Culocenizón... tendría que estar loca.

Cenicienta esperaba esta negativa, y se alegró, pues se habría sentido bastante confundida si su hermana hubiese querido prestarle el vestido.

Al día siguiente las dos hermanas fueron al baile, y Cenicienta también, pero aún más ricamente ataviada que la primera vez. El hijo del rey estuvo constantemente a su lado y diciéndole cosas agradables; nada aburrida estaba la joven damisela y olvidó la recomendación de su madrina; de modo que oyó tocar la primera campanada de medianoche cuando creía que no eran ni las once. Se levantó y salió corriendo, ligera como una gacela. El príncipe la siguió, pero no pudo alcanzarla; ella había dejado caer una de sus zapatillas de cristal que el príncipe recogió con todo cuidado.

Cenicienta llegó a casa sofocada, sin carroza, sin lacayos, con sus viejos vestidos, pues no le había quedado de toda su magnificencia sino una de sus zapatillas, igual a la que se le había caído.

Preguntaron a los porteros del palacio si habían visto salir a una princesa; dijeron que no habían visto salir a nadie, salvo una muchacha muy mal vestida que tenía más aspecto de aldeana que de señorita.

Cuando sus dos hermanas regresaron del baile, Cenicienta les preguntó si esta vez también se habían divertido y si había ido la hermosa dama. Dijeron que sí, pero que había salido escapada al dar las doce, y tan rápidamente que había dejado caer una de sus zapatillas de cristal, la más bonita del mundo; que el hijo del rey la había recogido dedicándose a contemplarla durante todo el resto del baile, y que sin duda estaba muy enamorado de la bella personita dueña de la zapatilla. Y era verdad, pues a los pocos días el hijo del rey hizo proclamar al son de trompetas que se casaría con la persona cuyo pie se ajustara a la zapatilla.

Empezaron probándola a las princesas, en seguida a las duquesas, y a toda la corte, pero inútilmente. La llevaron donde las dos hermanas, las que hicieron todo lo posible para que

su pie cupiera en la zapatilla, pero no pudieron. Cenicienta, que las estaba mirando, y que reconoció su zapatilla, dijo riendo:

-¿Puedo probar si a mí me calza?

Sus hermanas se pusieron a reír y a burlarse de ella. El gentilhomme que probaba la zapatilla, habiendo mirado atentamente a Cenicienta y encontrándola muy linda, dijo que era lo justo, y que él tenía orden de probarla a todas las jóvenes. Hizo sentarse a Cenicienta y acercando la zapatilla a su piecico, vio que encajaba sin esfuerzo y que era hecha a su medida.

Grande fue el asombro de las dos hermanas, pero más grande aun cuando Cenicienta sacó de su bolsillo la otra zapatilla y se la puso. En esto llegó la madrina que, habiendo tocado con su varita los vestidos de Cenicienta, los volvió más deslumbrantes aún que los anteriores.

Entonces las dos hermanas la reconocieron como la persona que habían visto en el baile. Se arrojaron a sus pies para pedirle perdón por todos los malos tratos que le habían infligido. Cenicienta las hizo levantarse y les dijo, abrazándolas, que las perdonaba de todo corazón y les rogó que siempre la quisieran.

Fue conducida ante el joven príncipe, vestida como estaba. Él la encontró más bella que nunca, y pocos días después se casaron. Cenicienta, que era tan buena como hermosa, hizo llevar a sus hermanas a morar en el palacio y las casó en seguida con dos grandes señores de la corte.

Moraleja

En la mujer rico tesoro es la belleza,
el placer de admirarla no se acaba jamás;
pero la bondad, la gentileza
la superan y valen mucho más.

Es lo que a Cenicienta el hada concedió
a través de enseñanzas y lecciones

tanto que al final a ser reina llegó
(Según dice este cuento con sus moralizaciones).

Bellas, ya lo sabéis: más que andar bien peinadas
os vale, en el afán de ganar corazones
que como virtudes os concedan las hadas
bondad y gentileza, los más preciados dones.

Otra moraleja

Sin duda es de gran conveniencia
nacer con mucha inteligencia,
coraje, alcurnia, buen sentido
y otros talentos parecidos,

Que el cielo da con indulgencia;
pero con ellos nada ha de sacar
en su avance por las rutas del destino
quien, para hacerlos destacar,
no tenga una madrina o un padrino.

ANEXO 4: La Cenicienta, Hermanos Grimm (1812)

Un hombre rico tenía a su mujer muy enferma, y cuando vio que se acercaba su fin, llamó a su hija única y le dijo: -Querida hija, sé piadosa y buena, Dios te protegerá desde el cielo y yo no me apartaré de tu lado y te bendeciré. Poco después cerró los ojos y espiró. La niña

iba todos los días a llorar al sepulcro de su madre y continuó siendo siempre piadosa y buena. Llegó el invierno y la nieve cubrió el sepulcro con su blanco manto, llegó la primavera y el sol doró las flores del campo y el padre de la niña se casó de nuevo.

La esposa trajo dos niñas que tenían un rostro muy hermoso, pero un corazón muy duro y cruel; entonces comenzaron muy malos tiempos para la pobre huérfana. No queremos que esté ese pedazo de ganso sentada a nuestro lado, que gane el pan que coma, váyase a la cocina con la criada. -La quitaron sus vestidos buenos, la pusieron una basquiña remendada y vieja y la dieron unos zuecos. -¡Qué sucia está la orgullosa princesa! -decían riéndose, y la mandaron ir a la cocina: tenía que trabajar allí desde por la mañana hasta la noche, levantarse temprano, traer agua, encender lumbre, coser y lavar; sus hermanas la hacían además todo el daño posible, se burlaban de ella y la vertían la comida en la lumbre, de manera que tenía que bajarse a recogerla. Por la noche cuando estaba cansada de tanto trabajar, no podía acostarse, pues no tenía cama, y la pasaba recostada al lado del hogar, y como siempre estaba, llena de polvo y ceniza, la llamaban la Cenicienta.

Sucedió que su padre fue en una ocasión a una feria y preguntó a sus hijastras lo que querían las trajese. -Un bonito vestido -dijo la una. -Una buena sortija, -añadió la segunda. -Y tú Cenicienta, ¿qué quieres? le dijo. Padre, traedme la primera rama que encontréis en el camino. -Compró a sus dos hijastras hermosos vestidos y sortijas adornadas de perlas y piedras preciosas, y a su regreso, al pasar por un bosque cubierto de verdor, tropezó con su sombrero en una rama de zarza, y la cortó. Cuando volvió a su casa dio a sus hijastras lo que le habían pedido y la rama a Cenicienta, la cual se lo agradeció; corrió al sepulcro de su madre, plantó la rama en él y lloró tanto que regada por sus lágrimas, no tardó la rama en crecer y convertirse en un hermoso árbol. La Cenicienta iba tres veces todos los días a ver el árbol, lloraba y oraba y siempre iba a descansar en él un pajarillo, y cuando sentía algún deseo, en el acto la concedía el pajarillo lo que deseaba.

Celebró por entonces el rey unas grandes fiestas, que debían durar tres días, e invitó a ellas a todas las jóvenes del país para que su hijo eligiera la que más le agradase por esposa. Cuando supieron las dos hermanastras que debían asistir a aquellas fiestas, llamaron a la

Cenicienta y la dijeron. -Péinanos, límpianos los zapatos y ponles bien las hebillas, pues vamos a una boda al palacio del rey. La Cenicienta las escuchó llorando, pues las hubiera acompañado con mucho gusto al baile, y suplicó a su madrastra se lo permitiese. -Cenicienta, la dijo: estás llena de polvo y ceniza y ¿quieres ir a una boda? ¿No tienes vestidos ni zapatos y quieres bailar? -Pero como insistiese en sus súplicas, la dijo por último: -Se ha caído un plato de lentejas en la ceniza, si las recoges antes de dos horas, vendrás con nosotras: -La joven salió al jardín por la puerta trasera y dijo: -Tiernas palomas, amables tórtolas, pájaros del cielo, venid todos y ayudadme a recoger. Las buenas en el puchero, las malas en el caldero.

Entraron por la ventana de la cocina dos palomas blancas, y después dos tórtolas y por último comenzaron a revolotear alrededor del hogar todos los pájaros del cielo, que acabaron por bajarse a la ceniza, y las palomas picoteaban con sus piquitos diciendo pi, pi, y los restantes pájaros comenzaron también a decir pi, pi, y pusieron todos los granos buenos en el plato. Aun no había transcurrido una hora, y ya estaba todo concluido y se marcharon volando. Llevó entonces la niña llena de alegría el plato a su madrastra, creyendo que le permitiría ir a la boda, pero la dijo: -No, Cenicienta, no tienes vestido y no sabes bailar, se reirían de nosotras; mas viendo que lloraba añadió: -Si puedes recoger de entre la ceniza dos platos llenos de lentejas en una hora, irás con nosotras. -Creyendo en su interior, que no podría hacerlo, vertió los dos platos de lentejas en la ceniza y se marchó, pero la joven salió entonces al jardín por la puerta trasera y volvió a decir: -Tiernas palomas, amables tórtolas, pájaros del cielo, venid todos y ayudadme a recoger. Las buenas en el puchero, las malas en el caldero.

Entraron por la ventana de la cocina dos palomas blancas, después dos tórtolas, y por último comenzaron a revolotear alrededor del hogar todos los pájaros del cielo que acabaron por bajarse a la ceniza y las palomas picoteaban con sus piquitos diciendo pi, pi, y los demás pájaros comenzaron a decir también pi, pi, y pusieron todas las lentejas buenas en el plato, y aun no había transcurrido media hora, cuando ya estaba todo concluido y se marcharon volando. Llevó la niña llena de alegría el plato a su madrastra, creyendo la permitiría ir a la boda, pero la dijo: -Todo es inútil, no puedes venir, porque no tienes

vestido y no sabes bailar; se reirían de nosotras. -La volvió entonces la espalda y se marchó con sus orgullosas hijas.

En cuanto quedó sola en casa, fue la Cenicienta al sepulcro de su madre, debajo del árbol, y comenzó a decir:

Arbolito pequeño,
dame un vestido;
que sea, de oro y plata,
muy bien tejido.

El pájaro le dio entonces un vestido de oro y plata y unos zapatos bordados de plata y seda; en seguida se puso el vestido y se marchó a la boda; sus hermanas y madrastra no la conocieron, creyendo sería alguna princesa extranjera, pues les pareció muy hermosa con su vestido de oro, y ni aun se acordaban de Cenicienta, creyendo estaría mondando lentejas sentada en el hogar. Salió a su encuentro el hijo del rey, la tomó de la mano y bailó con ella, no permitiéndola bailar con nadie, pues no la soltó de la mano, y si se acercaba algún otro a invitarla, le decía: -es mi pareja.

Bailó hasta el amanecer y entonces decidió marcharse; el príncipe la dijo: -Iré contigo y te acompañaré: -pues deseaba saber quién era aquella joven, pero ella se despidió y saltó al palomar, entonces aguardó el hijo del rey a que fuera su padre y le dijo que la doncella extranjera había saltado al palomar. El anciano creyó que debía ser la Cenicienta; trajeron una piqueta y un martillo para derribar el palomar, pero no había nadie dentro, y cuando llegaron a la casa de la Cenicienta, la encontraron sentada en el hogar con sus sucios vestidos y un turbio candil ardía en la chimenea, pues la Cenicienta había entrado y salido muy ligera en el palomar y corrido hacia el sepulcro de su madre, donde se quitó los hermosos vestidos que se llevó el pájaro y después se fue a sentar con su basquiña gris a la cocina.

Al día siguiente; cuando llegó la hora en que iba a principiar la fiesta y se marcharon sus padres y hermanas, corrió la Cenicienta junto al arbolito y dijo:

Arbolito pequeño,
dame un vestido;
que sea, de oro y plata,
muy bien tejido.

Dióle entonces el pájaro un vestido mucho más hermoso que el del día anterior y cuando se presentó en la boda con aquel traje, dejó a todos admirados de su extraordinaria belleza; el príncipe que la estaba aguardando la cogió de la mano y bailó toda la noche con ella; cuando iba algún otro a invitarla, decía: -Es mi pareja. Al amanecer manifestó deseos de marcharse, pero el hijo del rey la siguió para ver la casa en que entraba, más de pronto se metió en el jardín de detrás de la casa. Había en él un hermoso árbol muy grande, del cual colgaban hermosas peras; la Cenicienta trepó hasta sus ramas y el príncipe no pudo saber por dónde había ido, pero aguardó hasta que vino su padre y le dijo: -La doncella extranjera se me ha escapado; me parece que ha saltado el peral. El padre creyó que debía ser la Cenicienta; mandó traer una hacha y derribó el árbol, pero no había nadie en él, y cuando llegaron a la casa, estaba la Cenicienta sentada en el hogar, como la noche anterior, pues había saltado por el otro lado el árbol y fue corriendo al sepulcro de su madre, donde dejó al pájaro sus hermosos vestidos y tomó su basquiña gris.

Al día siguiente, cuando se marcharon sus padres y hermanas, fue también la Cenicienta al sepulcro de su madre y dijo al arbolito:

Arbolito pequeño,
dame un vestido;
que sea, de oro y plata,
muy bien tejido.

Dióle entonces el pájaro un vestido que era mucho más hermoso y magnífico que ninguno de los anteriores, y los zapatos eran todos de oro, y cuando se presentó en la boda con aquel vestido, nadie tenía palabras para expresar su asombro; el príncipe bailó toda la noche con ella y cuando se acercaba alguno a invitarla, le decía: -Es mi pareja.

Al amanecer se empeñó en marcharse la Cenicienta, y el príncipe en acompañarla, más se escapó con tal ligereza que no pudo seguirla, pero el hijo del rey había mandado untar toda la escalera de pez y se quedó pegado en ella el zapato izquierdo de la joven; levantole el príncipe y vio que era muy pequeño, bonito y todo de oro. Al día siguiente fue a ver al padre de la Cenicienta y le dijo: -He decidido sea mi esposa a la que venga bien este zapato de oro. -Alegráronse mucho las dos hermanas porque tenían los pies muy bonitos; la mayor entró con el zapato en su cuarto para probársele, su madre estaba a su lado, pero no se le podía meter, porque sus dedos eran demasiado largos y el zapato muy pequeño; al verlo le dijo su madre alargándola un cuchillo: -Córtate los dedos, pues cuando seas reina no irás nunca a pie-. La joven se cortó los dedos; metió el zapato en el pie, ocultó su dolor y salió a reunirse con el hijo del rey, que la subió a su caballo como si fuera su novia, y se marchó con ella, pero tenía que pasar por el lado del sepulcro de la primera mujer de su padrastro, en cuyo árbol había dos palomas, que comenzaron a decir.

No sigas más adelante,
detente a ver un instante,
que el zapato es muy pequeño
y esa novia no es su dueño.

Se detuvo, le miró los pies y vio correr la sangre; volvió su caballo, condujo a su casa a la novia fingida y dijo no era la que había pedido, que se probase el zapato la otra hermana. Entró ésta en su cuarto y se le metió bien por delante, pero el talón era demasiado grueso; entonces su madre la alargó un cuchillo y la dijo: -Córtate un pedazo del talón, pues cuando seas reina, no irás nunca a pie. La joven se cortó un pedazo de talón, metió un pie en el zapato, y ocultando el dolor, salió a ver al hijo del rey, que la subió en su caballo como si

fuera su novia y se marchó con ella; cuando pasaron delante del árbol había dos palomas que comenzaron a decir:

No sigas más adelante,
detente a ver un instante,
que el zapato es muy pequeño
y esa novia no es su dueño.

Se detuvo, la miró los pies, y vio correr la sangre, volvió su caballo y condujo a su casa a la novia fingida: -Tampoco es esta la que busco, dijo: -¿Tenéis otra hija? -No, contestó el marido; de mi primera mujer tuve una pobre chica, a que llamamos la Cenicienta, porque está siempre en la cocina, pero esa no puede ser la novia que buscáis. -El hijo del rey insistió en verla, pero la madre le replicó: -No, no, está demasiado sucia para atreverme a enseñarla.- Se empeñó sin embargo en que saliera y hubo que llamar a la Cenicienta. Se lavó primero la cara y las manos, y salió después a presencia del príncipe que le alargó el zapato de oro; se sentó en su banco, sacó de su pie el pesado zueco y se puso el zapato que la venía perfectamente, y cuando se levantó y le vio el príncipe la cara, reconoció a la hermosa doncella que había bailado con él, y dijo: -Esta es mi verdadera novia. -La madrastra y las dos hermanas se pusieron pálidas de ira, pero él subió a la Cenicienta en su caballo y se marchó con ella, y cuando pasaban por delante del árbol, dijeron las dos palomas blancas.

Sigue, príncipe, sigue adelante
sin parar un solo instante,
pues ya encontraste el dueño
del zapatito pequeño.

Después de decir esto, echaron a volar y se pusieron en los hombros de la Cenicienta, una en el derecho y otra en el izquierdo.

Cuando se verificó la boda, fueron las falsas hermanas a acompañarla y tomar parte en su felicidad, y al dirigirse los novios a la iglesia, iba la mayor a la derecha y la menor a la izquierda, y las palomas que llevaba la Cenicienta en sus hombros picaron a la mayor en el ojo derecho y a la menor en el izquierdo, de modo que picaron a cada una un ojo; a su regreso se puso la mayor a la izquierda y la menor a la derecha, y las palomas picaron a cada una en el otro ojo, quedando ciegas toda su vida por su falsedad y envidia.

ANEXO 5: Dos amigas famosas, Silvia Schujer (1992)

¿Que si habían sido amigas antes? Para nada. No se podían ni ver. Se la pasaban peleando de un cuento a otro como perro y gato. Como perro y gato que se pelean, claro.

Desde que las habían puesto en el mismo libro –aunque en distintas historias - Caperucita y Cenicienta no hacían más que insultarse, sacarse la lengua o espiarse con maldad.

— ¡Sos una tonta! —solía decirle la Cenicienta. Y repetía que sólo a una tonta se la comen los lobos.

— ¡Y vos una fregona! —le contestaba Caperucita enojadísima.

Y como en estos casos, en los demás tampoco perdían oportunidad de hacerse rabiar hasta las lágrimas. Cada vez que Caperucita Roja llegaba a la parte del cuento en que debía juntar flores del bosque para su abuelita, Cenicienta le pateaba la canasta y salía corriendo. Y, cada vez que podía, Caperucita ensuciaba las páginas del cuento de Cenicienta para que su horrible madrastra la hiciera limpiar más y más.

Todo ¿por qué? Quién sabe... Nadie en aquel libro lo entendía. Y no sólo eso, sino que además, estaban hartos de soportarlas. A ellas y los desastres que eran capaces de provocar cuando se peleaban.

Una vez, tirándose de los pelos, rodaron hasta el prólogo y de la fuerza con que cayeron, arrancaron las tres primeras páginas. Tal fue el bochinche que, entre dimes y diretes, flautas y pitos, por fin se decidió echarlas.

— ¡Fueraa! —gritaron a coro los siete enanos de Blancanieves.

Y como Cenicienta y Caperucita no se movieron, fue el propio Gato con Botas quien las puso de patitas en la calle. De patitas en los estantes, para ser más exactos. Porque el libro del que las habían echado, estaba en el estante de una librería. Cada una por su lado, pero las dos al mismo tiempo, se aferraron a un tablón como pudieron. Y empezaron a bajar con rumbo al piso.

— ¡Mamita querida! —susurró una de ellas.

No conocían la vida fuera del libro, así que, en realidad, estaban más asustadas que cocodrilo en el dentista. Por otra parte, recién cuando tocaron el suelo, se dieron cuenta de lo chiquitas que eran en relación a las personas y... apenas si llegaban al tobillo de los chicos. Y esto, que al principio pareció maravilloso para que no las descubrieran, no tardó en convertirse en un flor de problema. Eran tan, pero tan chiquitas que la gente al caminar estaba siempre a punto de pisarlas sin querer. Caperucita y Cenicienta, entonces, tuvieron que emprender la marcha, esquivando por aquí y por allá, los acechantes zapatos que, ante el menor descuido, podrían aplastarlas.

Habría sido el susto, sí, del susto, que sin darse cuenta (o sin pensarlo demasiado) se fueron acercando una a la otra, cada vez más hasta darse la mano.

Habría sido del susto, sí del susto.

Un poco más seguras entonces frente al peligro, salieron a la calle y lograron por fin dar un paseo. Entre zapato y zapatilla disfrutaron de la tarde como nunca. Como amigas, mejor dicho. Hasta que una hormiga distraída que pasaba las confundió con otras hormigas y se acercó para hablarles. Al ver ese enorme bicho negro fue tal el horror de Caperucita y

Cenicienta que huyeron despavoridas. Corrieron y corrieron desesperadas. Entre saltos y caídas, piernas y zapatos llegaron a la librería y, sin saber en cual, se metieron en el primer libro que encontraron. Era uno para grandes. De esos que están llenos de letras y no tienen un dibujo ni por casualidad. Se escondieron de unas palabras y allí se quedaron arrinconadas quién sabe cuánto tiempo. Es ahí donde yo las descubrí una tarde mientras leía un libro recién comprado. Estaban juntas, apretaditas entre dos palabras difícilísimas.

— ¿Qué hacen en esta novela? —les pregunté.

Y entonces ellas me lo contaron todo. Con lujo de detalles. Y que se habían hecho tan amigas en esos días que no querían volver más hasta sus cuentos.

— ¡Ajáa! —pensé.

— ¡Ajá! —volví a pensar.

Y ahí no más decidí escribir esta historia. Papel y lapicera en mano, un cuento nuevo donde Caperucita y Cenicienta no se tendrán ya que separar.

REFERENCIAS

- Aínsa, Fernando. 2003. "Introducción". En: *Reescribir el pasado. Historia y ficción en América Latina*. Editorial: El otro El mismo. 190p.
- Álvarez, Gabriela. 2011. Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación en contexto escolar. Tesis Mg. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. pp. 137 [en línea]. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.746/te.746.pdf>
- Alliende, F. y Condemarin, M. 1986. *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Althusser, Louis. 1988. *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- Bajtín, Mijaíl. 2003. *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. En: El contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.
- y Medvedev, Pavel. 1985. *El método forma en los estudios literarios: Introducción crítica a una poética sociológica*. Traducción de: Bubnova, Tatiana. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/132150027/Bajtin-Mijail-El-metodo-formal-en-los-Estudios-Literarios>
- Bettelheim, Bruno. 1997. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid: Editorial Crítica. 340p.
- Borda, M. Isabel. 2002. *Literatura Infantil y juvenil: teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 298p. (Colección Didáctica)
- Bourdieu, Pierre. 2000. *La Dominación Masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama. 159p.
- Bruner, Jerome. 1999. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabal, Graciela. 1989. "¿Cosa de mujeres?". En: *Revista Planetario*. Nota 60. Recuperado de: <http://www.revistaplanetario.com.ar/news/view/cosa-de-mujeres>
- Cabrera, Roberto. 2009. "Intertextualidad y Metaficción en la Literatura Infantil: El Libro Álbum" Ponencia leída en el Seminario Sochel 2009 en Universidad Austral de Chile.
- Carranza, Marcela. 2012. Los clásicos infantiles esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la Literatura Infantil. [En línea] En: *Imaginaria: Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. N° 313. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/2012/05/los-clasicos-infantiles-esos-inadaptados-de-siempre-algunas-cuestiones-sobre-la-adaptacion-en-la-literatura-infantil/#Notas>
- . 2011. Algunas consideraciones sobre el humor, el carnaval y los libros para niños. [En línea] En: *Imaginaria: Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. N° 288. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/2011/03/algunas-consideraciones-sobre-el-humor-el-carnaval-y-los-libros-para-ninos/>

- . 2008. “¿Por qué la literatura es también para los niños?” Ponencia leída en el Seminario Internacional de Promoción de la Lectura “Placer de Leer”, CEDILIJ.
- . 2004. La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura [En línea] En: Imaginaria: Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. N° 181. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- Carreter Lázaro, Fernando. 1980. “La literatura como fenómeno comunicativo”. En: Estudios de lingüística. Barcelona: Crítica: 173-192
- Castoriadis, Cornelius. 1997. “El Imaginario Social Instituyente”. En: Zona Erógena. N° 35.
- Cayuela, Anne. 2000. “De reescritores y reescrituras: teoría y práctica de la reescritura en los paratextos del Siglo de Oro”. En: Críticón, 79.
- Cerrillo, P. y Sánchez, C. 2007. “Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura Infantil”. En: Cerrillo, P. y Yubero S. (coords.) La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Cuenca: CEPLI; 2ª edición, pp.17-25.
- Colasanti, Marina. 2004. “Literatura femenina y mujeres lectoras”. En: Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura. Bogotá: Grupo Editorial Norma. 344 p.
- . 2010. “Escribo desde mi propia voz”. En: Revista Barataria. Vol. XIII, N°1, pp. 10-17. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/0000854945d99ad5da4ac>
- Colomer, Teresa. 2006. “La formación y renovación del imaginario cultural: el caso de *Caperucita Roja*”. En: Lluch, G. (edc.): De la narrativa oral a la literatura para niños. Bogotá: Grupo Editorial Norma. pp 53 -76.
- . 2003. “¿Quién promueve la lectura?”. En: Lomas, C. 2003. La vida en las aulas. Barcelona: Paidós.
- . 2001. “La enseñanza de la Literatura como construcción de sentido” En: Lectura y Vida. N° 22: 2-17.
- .1999. Introducción a la Literatura Infantil y juvenil. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- .1998. La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 368p.
- .1997. “Cómo enseñan a leer los cuentos infantiles” en F. J. Cantero, *Didáctica de la lengua y la literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicaciones UB, pp. 203-208.
- .1996. “El álbum y el texto”, En: Peonza N° 39: 27-31.
- .1994. A favor de las niñas: el sexismo en la literatura infantil. Disponible en:http://prensahistorica.mcu.es/en/consulta/busqueda_referencia.cmd?posicion=1&idValor=23890&forma=ficha&id=518
- Condemarín, Mabel. 2005. Estrategias para la enseñanza de la lectura. Santiago: Editorial Planeta Chilena S.A.
- Connell, Robert. 1995. “La organización social de la masculinidad”. En: Masculinidad/es. Poder y crisis. Valdés, Teresa y Olavarria, José (eds.) Cap. 2, ISIS-FLACSO:

- Ediciones de las Mujeres N° 24, pp. 31-48. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Connel.pdf>
- Dautant, Maité. 2009. El humor en los libros para niños. En: *Revista Barataria*. Vol. VI, N°2, pp. 2-7. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/000085494a02251c724e3>
- Davies, Bronwyn. 1994. Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños de preescolar y el género. Madrid: Cátedra. 256p.
- De Barbieris, Teresa. Sobre la categoría de género, una introducción teórico-metodológica. En: *Fin de Siglo: Género y cambio civilizatorio*. Recuperado de: http://www.popularesydiversas.org/media/uploads/documentos/investigacion/subtema_1_genero_y_cambio_civilizatorio.pdf
- De Lauretis, Teresa. 1999. Tecnologías del género. Tomado de *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press. pp. 1-30. Recuperado de: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2012/01/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>
- Díaz Rönner, María Adelia. 2000. Literatura infantil: de “menor” a “mayor”, en Jitrik, Noé (Coord.). *Historia crítica de la literatura argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- Dobles, Margarita. 1981. *Literatura Infantil*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia. 239 p.
- Dooley, Robert A., y Stephen H. Levinsohn. 2007. *Análisis del discurso: Manual de conceptos básicos*. Versión castellana: Giuliana López Torres y Marlene Ballena Dávila. Lima: Instituto Lingüístico de Verano.
- Ediciones Colihue. Catálogo por colección. Recuperado de: <http://www.colihue.com.ar/verColeccion/index?coleccionId=52>
- Fariña, M. y Suárez B. 1994. La crítica literaria feminista, una apuesta por la modernidad. En: *Semiótica y modernidad. Actas del V Congreso internacional de la Asociación Española de Semiótica* (A Coruña, 1992). Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8641/1/CC081art26ocr.pdf>
- Foucault, Michel. 1998. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Recuperado de: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/681.pdf>
- Flores, Valeria. 2008. *Literatura Infantil e Imaginarios Sexuales: una lectura feminista*. Argentina: Colectivo Fugitivas del desierto de Neuquén. [s.p.]
- Frigerio, Graciela. 2008. *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Buenos Aires: Paidós. pp 128. (Serie Pensamiento Contemporáneo). Recuperado de: http://www.academia.edu/4316061/Frigerio_G._La_division_de_las_infancias
- Gargallo, Franchesca. 2006. La idea de sí en la literatura de mujeres en América Latina. En: *Manzana de la discordia*. Año.1, N°2, pp 91-98.
- Genette, Gérard. 1989. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/89426188/Gerard-Genette-Palimpsestos>

- Gerrero, Laura. 2014. Tendencias actuales de la LIJ. [en línea] *En: Reflexiones marginales*. Año 3, N°18. Recuperado de: <http://reflexionesmarginales.com/3.0/22-tendencias-actuales-de-la-lij/>
- Gianini, Elena. 1992. A favor de las niñas. La influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino, en los primeros años de vida. Barcelona: Monte Ávila editores.
- Gilbert, S. y Gubar S. 1998. "Hacia una poética feminista". *En: La loca del desván: la escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A. 644p.
- Grant, John. 1987. Enciclopedia de personajes animados de Walt Disney.
- Grimm, Jacob y Wilhelm. 1983. Cuentos de la infancia y el hogar. Trad. De Ulrique Michael y Hernán Valdés. Barcelona: Bruguera.
- Gobierno de Chile. Resultados PISA 2012, Chile. Agencia de la calidad de la educación. Recuperado de: <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/documentos-web/Informes/Resultados+PISA+2012+Chile.pdf>
- González Gil, M^a Dolores. 1979. Literatura Infantil: necesidad de una caracterización y de una crítica literaria. [en línea]. Cauce. Centro Virtual Cervantes, N°2. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce02/cauce_02_011.pdf
- González, Luis. D. 2002. Tesoros para la memoria. Una visión de conjunto y una selección de obras de Literatura Infantil y juvenil. Madrid: Dosat.
- Hanán Díaz, Fanuel. 2011. "¿Literatura infantil latinoamericana?". Ponencia leída en el Encuentro internacional de escritores: "La literatura infantil y juvenil en escena", realizado en Quito (Ecuador) el 17, 18 y 19 de mayo de 2011 [en línea]. *En: El Mangrullo*. Año 12, N° 132 - 1 de julio de 2011. Recuperado de: <http://www.dondevivenloslibros.com/2011/08/literatura-infantil-latinoamericana.html>
- Hernández, Yuliuva. 2006. Acerca del género como categoría analítica [en línea] *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. No. 13. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/nomadas/13/yhgarcia.pdf>
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. 1995. Psicología del desarrollo hoy. Vol. 1 Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Hürlimann, Bettina. 1968. Tres siglos de Literatura Infantil europea. Barcelona: Juventud.
- Irigaray, Luce. 1992. Yo, tú, nosotras. Madrid: Cátedra. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/241821530/LUCE-IRIGARAY-Yo-tu-nosotras-pdf>
- ISELIVEI. 2011. PISA 2009: Comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems. Recuperado de: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf
- Jean, Georges. 1988. El poder de los cuentos. Barcelona: Editorial Pirene, pp. 284.

- King, Nicole. 2008. Teoría literaria feminista: las mujeres, el género y la identidad en la posmodernidad. [en línea] En: *Gaceta hispánica de Madrid*. VII ed., pp. 1-23
Recuperado de: <http://gacetahispanica.com/?p=1060>
- Klibanski, Mónica. 2010. “Viejas y nuevas formas de escribir y leer lo femenino en la LIJ”. En: *Revista Barataria*. Vol. XIII, N°1, pp. 2-9. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/0000854945d99ad5da4ac>
- Lamas, Marta. 2002. *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. México: Taurus 216p.
- . 1999. “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”. En: *Papeles de Población*. (021): pp. 147-178, jul. – sep.
- Lefevere, André. 1997. Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario. Salamanca: Ediciones Colegio de España, pp. 209.
- Levinton, Nora. 2000. *El superyo femenino*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Llorens García, Ramón F. (Ed.) y Rigual Bonastre, Magdalena. “El concepto de Literatura Infantil y las lecturas infantiles de Azorín”. *Literatura Infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998)*. Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-y-lectura-en-el-fin-de-siglo-18981998--0/html/ff2f73a2-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html
- Lluch, Gemma. 2006. “De los narradores de cuentos folclóricos a Walt Disney: un camino hacia la homogeneización”, En: Lluch, G. (edc.): *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, pp. 15-58.
- . 2003. *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Lobato, Emma. 2006. *Construyendo el género. La escuela como agente coeducador*. Recuperado de: http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/wp-content/uploads/2006/03/ConstruyendoGenero_EmmaLobato.pdf
- López, Lucrecia. 2011. *Lecturas y reescrituras de un cuento clásico-Caperucita Roja*- [en línea]. Ansenusa: repertorio de materiales educativos. Recuperado de: <http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/636>
- Lotman, Iuri. 1990. “Sobre el concepto contemporáneo de signo”. En: *Escena*. XIII 26, pp. 102-104
- . 2003. “La semiótica de la cultura y el concepto de texto”. En: *Revista Entretextos* 2, Noviembre
- Lurie, Alison. 1998. *No se lo cuentes a los mayores: Literatura Infantil, espacio subversivo*. Traducción de: Giménez, Elena. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 111p. Recuperado de: <http://www.fundaciongsr.com/pdfs/nslc.pdf>
- Machado, Ana M^a. 2004. “Muchas Voces y Todos los Ecos en el Jardín –Identidad y Multiculturalismo”. En: *La Iniciativa de Comunicación*. Recuperado de: <http://www.comminit.com/node/150514>
- Macherey, De Pierre. 1974. “Lo no-dicho” en Pérez, Francisco. 2010. *Diccionarios, discursos etnográficos, universos léxicos: propuestas teóricas para la comprensión cultural de los diccionarios*. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas: Montalván.

- Marinkovich, Juana. 1998. El análisis del discurso y la intertextualidad. *En: Boletín de Filología*, N° 37 (2), pp. 729 -742. Recuperado de: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/21478/22776>
- Marković, Ana. 2009. La identidad femenina y las relaciones de poder en los relatos de Luisa Valenzuela. Tesis doctoral, Fac. de Filología, Universidad de Barcelona, pp. 314. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/44343/1/MARKOVIC_TESIS.pdf
- Márquez, Claudia. 2007. Los cuentos de hadas y la representación social del rol de género en niñas y niños: ¿princesas o brujas? *En: Géneros. Revista de análisis y divulgación sobre los estudios de género*, Año 13, N° 36 (Cierre de Época), pp. 151-156. Recuperado de: http://bvirtual.ucol.mx/descargables/733_cuentos_de_hadas.pdf
- Martín, Teresa. 2001. El tejido del cuento. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Martínez, Adelaida. 2002. “Feminismo y literatura en Latinoamérica”. Recuperado de: <http://www.correodelsur.ch/arte/literatura/literatura-y-feminismo.html>
- Mayobre, Purificación. 2004. La construcción de la identidad personal en una cultura de género. Recuperado de: https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwebs.uvigo.es%2Fpmayobre%2Ftextos%2Fvarios%2Fidentidad.doc&ei=udjsU6LINSbKsQSAxYKIDg&usg=AFQjCNFrom5zpu31yFkGBgbl_gicglYtlg
- Mendoza F., Antonio. 2008. Función de la Literatura Infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/01e1f656-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html
- Menton, Seymour. 1993. La nueva novela histórica de la América Latina 1979-1993. Colección popular: Fondo de cultura económica. México.
- Mekis, Constanza. 2006. Círculo lector virtuoso: el rol del Buen Mediador. Seminario de Literatura Infantil. Coordinadora Nacional de Bibliotecas escolares/CRA. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de: http://www.camaradellibro.cl/capacitacion/seminario_literatura_infantil_2006/ponencias/texto_ponencia_constanza_mekis.pdf
- Moi, Toril. 1988. Teoría literaria feminista. Madrid: Cátedra.
- Monjas, Mª Inés. 2004. Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <http://www.sabiduriaaplicada.com/documentos/ni-sumisas-ni-dominantes.pdf>
- Montes, Graciela. 2005. La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura. Recuperado de: http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf
- . 1999. “La frontera indómita”. En tono a la construcción y defensa del espacio poético. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/31094066/La-Frontera-Indomita>

- .1995. "Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia". *En: Espacios para la lectura*. Órgano de la red de animación a la lectura del Fondo de Cultura Económica. Año 1, núm.1. pp 4-6. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/7375634/Como-Se-Construye-El-Corral-de-La-Infancia>
- Moreno, Monserrat.1986. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria. 80 p.
- Moreno P. Pía. 2012. *El rol del docente como mediador de lectura: un aporte significativo a la construcción de hábitos lectores*. Tesis pregrado. Fac. Filosofía y Humanidades. Univ. Austral de Chile, Valdivia, pp. 162.
- Munita, Felipe. 2010. *La Literatura Infantil y Escuela. Un Diálogo Posible*. Ediciones Kultrún. Valdivia, Chile.
- Navarro, E. 2004. "Género y relaciones personales íntimas" en, E. Barberá, y I. Martínez (Coord). *Psicología y Género* (pp. 171-192). Madrid: Pearson Educación. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=334014>
- Navone, Susana. 2012. "Los cuentos de Charles Perrault, ¿cuentos maravillosos o documentos históricos?". Texto de la ponencia presentada por la autora en el II Congreso Internacional de Literatura para Niños "Producción, Edición y Circulación" (Buenos Aires, agosto de 2010). *En: Imaginaria: Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. N° 325. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/2012/12/los-cuentos-de-charles-perrault-cuentos-maravillosos-o-documentos-historicos/>
- Nobile, Ángelo. 1992. *Literatura Infantil y juvenil*. Madrid: Morata. Centro de publicaciones del MEC.
- Ong, Walter. 1982. *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orquín, Felicidad. 1989. "La nueva imagen de la mujer". *En: CLIJ*. (11):14-19. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3102812>
- Ortega, P., Torres, L., & Salguero, M. 2001. "La teoría de género y el enfoque determinista". *En: Psykhe*. 10 (1), 129-134. Recuperado de: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/415/395>
- Peña Muñoz, Manuel. 2009. *Historia de la Literatura Infantil Chilena*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.
- . 2009 a. Tres autores para niños bajo el signo del humor. *En: Revista Barataria*. Vol. VI, N°2, 12-17. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/000085494a02251c724e3>
- Perrault, Charles. 2001. *Cuentos completos*. Trad. Y notas de Jöelle Eyheramonno y Emilio Pascual. Madrid: Alianza Editorial.
- Pinto, Patricia. 1993. "A propósito del androcentrismo en el discurso literario". *En: Educación y género una propuesta pedagógica*. Santiago, Ediciones La Morada/ Ministerio de Educación. 7p.

- Pisanty, Valentina. 1993. "El cuento popular como género narrativo". En: *Cómo se lee un cuento popular*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995. Pág. 38.
- Pons, M^a Cristina. 1999. "La novela histórica de fin del siglo XX: De inflexión literaria y gesto político a retórica de consumo". En: *Perfiles latinoamericanos*, N° 15, diciembre, 139- 169.
- Propp, Vladimir. 1972. *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Raffaghelli, Florencia. 2009. "Atravesando corrales. Formas de innovación y rebeldía en la Literatura Infantil". En: *Revista Borradores*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Vol. X/XI – Año 2009-2010. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Borradores.htm>
- Real Academia Española. 2005. "Voseo". *Diccionario Panhispánico de dudas*. DPD 1^a edición, 2^a tirada. Recuperado de: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=iOTUSehtID6mVONyGX>
- REPEM. 2000. No nos vengan con cuentos. Recuperado de: <http://www.repem.org/index.php/publicaciones/libros/160-no-nos-vengan-con-cuentos->
- Rodari, Gianni. 1987. "La imaginación en la literatura". En: *Revista perspectiva escolar* N° 43: España: Barcelona. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>
- Rosell, Joel Franz. 2000. "¿Qué es la Literatura Infantil?: un poco de leña al fuego". En: *Cuatrogatos* (revista electrónica). N°4. Miami. Octubre-Diciembre.
- Salmerón, Purificación. 2004. *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Tesis doctoral, Facultad de ciencias de la educación. Universidad de Granada, España, pp. 362. Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/15523>
- Schuck, Naiara. 2008. *Literatura de escritura femenina*. En: *Revista Borradores*. Vol. VIII-IX. Universidad nacional de Río Cuarto. [en línea] Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol89/pdf/Literatura%20de%20escritura%20femenina.pdf>
- Scott, Joan. 1999. "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en, Navarro, M. y Stimpson, C. (comp.): *Sexualidad, género y roles sexuales*, FCE, pp.37-75.
- Shavit, Zohar. 1991. "La noción de niñez y los textos para niños". En: *Criterios*. La Habana. N° 29, Pág. 134 – 161. enero-julio. Recuperado de: <http://www.criterios.es/pdf/shavitnacion.pdf>
- Schujer, Silvia. 2009. "Dos amigas famosas" en *Cuentos cortos, medianos y flacos*. Buenos Aires: Editorial Colihue. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/130742238/52758836-Schujer-Silvia-Cuentos-Cortos-Medianos-Y-Flacos>
- Silva-Díaz, María. 2005. *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. [en línea].

- Recuperado de:
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf?sequence=1>
- Soriano, Marc. 1999. "Adaptación y divulgación". En: *La Literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Traducción de: Graciela Montes. Buenos Aires: Ediciones Colihue. 35p. En negritas en el original.
- . 1975. Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sotomayor, M^a Victoria. 2005. "Literatura, Sociedad, Educación: Las adaptaciones literarias". En: *Revista de Educación*, Núm. Extraordinario, 217-238.
- Spiner, Ester. 2009. Taller de lectura en el aula. Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires, Argentina.
- Tatar, María. 2004. Los cuentos de hadas clásicos: anotados. Barcelona: Crítica.
- Tolkien, J. R. R. 2008. "Sobre los cuentos de hadas". En: *Los monstruos y los críticos*. Buenos Aires: Minotauro.
- Turín, Adela. 1995. Los Cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos sociales. Madrid: Horas y horas.
- Trigo, J. M.; Aller, C.; Garrote, M.; Márquez, M.R. 1997. El niño de hoy ante el cuento. Sevilla: Editorial Guatemala, pp. 174.
- Urdiales, Alberto. 1996. La imagen de la mujer en la ilustración infantil. En: *CLIJ* (89), pp. 7-13.
- Viu, Antonia. 2007. "Una poética para el encuentro entre historia y ficción". En: *Revista Chilena de Literatura*. N° 70, Abril, pp. 167-168.
- Witdouck Sally. 2014. Las adaptaciones infantiles de Lazarillo de Tormes. Tesis de Maestría en Lingüística y Literatura Francés – Español, Facultad de Artes. Universidad de Gante: Bélgica, pp. 75. Recuperado de:
http://www.scriptiebank.be/sites/default/files/webform/scriptie/Las%20adaptaciones%20infantiles%20de%20Lazarillo%20de%20Tormes_1.pdf