

García Lorca

Quintero

Janin

Sandburg

Souto

Canela

Seppia

Sendra

Bombini

Boland

Amengual

Rivera

Tabaré

Díaz Röner

La Mancha

Papeles de literatura infantil
y juvenil

julio 1997

4

INFANCIA: MIRADAS SOBRE
EL MUNDO DE LOS CHICOS

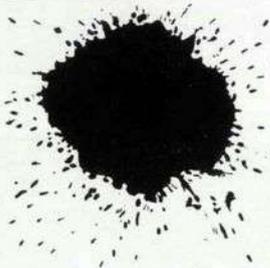
LA LITERATURA EN LA MAQUINA DE LA REFORMA

EL FOLKLORE OBSCENO DE LOS NIÑOS

MARTÍ,
EL HOMBRE
INTERMINABLE

CUENTOS Y
POEMAS





Consejo de Dirección:

Graciela Cabal
Laura Devetach
Graciela Montes
Graciela Pérez Aguilar
Gustavo Roldán
Silvia Schujer
Ema Wolf

Colaboran en este número:

Gustavo Bombini
Ofelia Seppia
María Adelia Díaz Rönner
Canela
Iris Rivera
Elisa Boland
Sandra
Tabaré
Lorenzo Amengual

Editor Propietario:

Eric Domergue

Composición: Dana Produc. Gráficas

Impreso en: Agencia Periodística CID
Av. de Mayo 666 - Buenos Aires
Tel.: 343-0886/1903/2364/2471/2814

Distribuye: Centro de Publicaciones
Educativas y Material Didáctico SRL
Av. Corrientes 4345, Capital Federal
Tel.: 867-2020

Revista cuatrimestral
Buenos Aires - Argentina
Registro de Propiedad Intelectual N° 690882
Derechos reservados.

Las notas firmadas no reflejan
necesariamente la opinión de los editores.
Pueden reproducirse citando la fuente.

La Mancha

México 976, depto. 8
(1097) Capital Federal
República Argentina

Precio: 7 pesos.

SUMARIO

	<i>Página</i>
EDITORIAL	3
INFANCIA:	
El descubrimiento del niño	4
Kid Cliente. Los chicos como mercado	6
Chicos en consulta. Entrevista a Beatriz Janin	9
Textos de <i>Graciela Montes, Graciela Pérez Aguilar y Ema Wolf</i>	
CONVENTILLO	16
CARTELERA	18
MURILLO	
Escritor, periodista y maestro	18
FICCIONES:	
Para bajar a un pozo de estrellas / El vuelo, de <i>Marcial Souto</i>	19
De cómo Rosa Carmesí va y viene entre el reloj y el espejo/ Chita Chitón, la gallina clueca..., de <i>Carl Sandburg</i>	20
Poesías, de <i>Federico García Lorca y Aramis Quintero</i>	22
El baile de las sombras / Voces para un dragón, de <i>Gustavo Roldán</i>	24
Cuento negro y enredado, de <i>Iris Rivera</i>	26
LEER EN LA ESCUELA	
La literatura en la máquina de la reforma, por <i>Gustavo Bombini</i>	27
Sentidos y contrasentidos, por <i>Ofelia Seppia</i>	29
TEMAS	
El folklore obscuro de los niños, por <i>Graciela Montes</i>	32
LA PAGINA DE ALIJA	
2° Encuentro Argentino y Latinoamericano de Narración Oral	36
FIGURAS	
José Martí, un hombre interminable, por <i>María Adelia Díaz Rönner</i>	37
LA INICIACION	
por <i>Canela</i>	40
BIBLIOGRAFICAS	42

Tapa: Juan Manuel Lima

Ilustración de contratapa: Dibujo de una túnica incaica (s. XV-XVI)



“Persevera y triunfarás”

*Los maestros de nuestro país eligieron no comer.
De ese modo defienden y protegen a sus alumnos que,
si no comen, es porque no tienen qué.*

Nosotros los acompañamos en su resistencia.

Igual que ellos,

*reclamamos por un mayor presupuesto educativo,
defendemos la escuela pública,
estamos dispuestos a pelear contra la soberbia de los poderosos
y el beneplácito de los conformistas.*

*Nuestros reclamos tal vez no lleguen a molestar las orejas
de los perversos*

pero dejarán abierto el camino a la dignidad.

Ese camino ya está libre.

*Es cuestión de seguir adelante,
y nadie conoce tanto el valor de la perseverancia
como los maestros.*

*Los escritores que trabajamos para los chicos sentimos la
necesidad de solidarizarnos con este esfuerzo
que hoy, por fin, alcanza el reconocimiento de toda la sociedad.*

EL DESCUBRIMIENTO DEL NIÑO

Los individuos adultos de las distintas especies animales no parecen sumirse en conflictos cuando deben tratar con sus cachorros. En el mejor de los casos los alimentan y los protegen durante un tiempo —el menor tiempo posible, y sólo si esa conducta forma parte de la tradición genética—, pero simultáneamente los entrenan para que se hagan cargo de resolver sus problemas solos cuanto antes. No se les ocurriría usarlos de mascotas. En cuanto el entrenamiento se completa sobreviene la separación, que suele ser drástica y definitiva: no se espera que los recién ingresados al mundo tengan la menor consideración por la generación anterior.

Los humanos somos otra cosa, por supuesto. La conciencia, la cultura y la historia convierten nuestro vínculo con los cachorros en algo muy diferente. Existe la infancia, y el trato con la infancia. Una cuestión compleja y en permanente transformación.

A los grandes los niños nos desconciertan. El espectáculo de esa versión diminuta de nosotros mismos que no tiene empacho en llorar para reclamar lo que pretende y no se molesta en controlar sus esfínteres nos pone en un brete. Los ingleses mantienen la distancia aplicándole un prudente "it", es decir un pronombre personal neutro, a los bebés inidentificados con los que se cruzan. Frágiles e inocentes, seductores y desvergonzados, los niños despiertan en los grandes sentimientos muy encontrados que han ido variando y se han ido matizando a lo largo de la historia. Deseos de protegerlos de todo mal, por un lado, y también impulsos de aprovecharlos para la gratificación propia. A veces hacemos de ogros, y

otras de hadas madrinas. Entre esos dos impulsos andamos siempre, parece.

Pero las dosis en que aparecen esos impulsos no es siempre la misma, ni es igual el estilo, y, poco a poco, hemos ido reglamentando nuestras relaciones.

Cada época tiene su imagen de niño, su idea y su fantasía de lo que es o debe ser un niño que merezca el nombre de tal. Y sus convicciones acerca de cómo hay que tratarlos: su *paideia*. Unos los fajan, por ejemplo, y otros no. Unos les hablan como a humanos, otros los tratan como a objetos. Algunos tenían la mala costumbre de arrojarlos desde lo alto del Monte Taigeto si no respondían a lo que se esperaba de ellos.

Unos opinan que deben ir a la escuela cuanto antes. Otros que mejor se educan en casa. Otros los ponen de patitas en la calle en cuanto miden un metro. Se los sienta a la mesa o se los hace comer solos. Se los viste con determinada ropa, se les compran ciertos juguetes, se les enseñan o no ciertas cosas, se les cuentan ciertos cuentos. Se los hace dormir solos o en la misma cama con los adultos. Se los miman o se los tiene cortitos. Retratos. Modelos. Todos muy diferentes.

A lo largo de la historia las distintas sociedades han entablado a su manera los vínculos con sus cachorros y las variadas formas que ha ido adoptando esa relación fundamental terminaron por dibujar una historia de la infancia.

Acerca de cómo ha sido esa historia y de cuándo y cómo se produjeron los grandes cambios no están todos de acuerdo. Hay divergencias, y hasta se puede decir que divergencias apasionadas.

Aquí queremos exponer mínimamente dos posturas particulares —la de Philippe Ariès en *El niño y la vida familiar bajo el Antiguo Régimen** y la de Lloyd de-



(1907)

Mause en su *Historia de la infancia***— que nos parecen muy representativas de los principales lineamientos.

Philippe Ariès fue el que planteó por primera vez la idea de que el concepto de infancia, que hoy nos parece tan natural, estaba lejos de ser eterno. Por el contrario, se trataría de un concepto histórico, consolidado en el siglo XVIII, junto con otros conceptos propios de la modernidad, como el de familia o el de propiedad privada. La infancia era, pues, algo relativamente nuevo. No porque niños no haya habido siempre, por supuesto, sino porque sólo en un momento dado comenzó a haber una mirada intencionada sobre esos niños, un recorte, un interés por su especificidad. Luego de una Edad Media signada por la indiscriminación y el abigarramiento —sostiene el demógrafo Ariès—, donde los niños se mezclaban con los adultos, dormían hacinados en los mismos ámbitos, usaban idénticas vestimentas, escuchaban los mismos relatos de juglares y buhoneros y comían del mismo plato, comienza a trazarse la línea. Aparecen los pedagogos, nace la escuela y el niño, comienza a ser mirado en su especificidad. Familia y escuela, poco a poco, cierran el cerco en torno al niño.

En ese proceso Ariès ve sobre todo un crecimiento en el tutelaje y la vigilancia; la infancia está ahora bajo control, los niños forman parte de la propiedad privada, están rodeados de padres y maestros que no les quitan el ojo de encima.

Lloyd de Mause acepta los datos, pero la lectura que hace es de otro tipo. A su modo de ver no corresponde hablar de una “privatización” de la infancia, como propone Ariès, sino más bien de una especie de “regulación” de las relaciones entre los mayores y los menores. Esa mirada novedosa sobre el niño, ese interés por su especificidad, habría servido para descubrir sus necesidades y para poner en evidencia muchos de los sufrimientos y servidumbres a que estaba sometido desde hacía siglos. Las consecuencias fueron de lo más ventajosas para los cachorros —piensa deMause—, dado que las relaciones “espontáneas”, no regladas, siempre resultan adversas, debido a la disparidad de fuerzas, y acarrear maltrato. Los adultos “espontáneamente” tienden a considerar a sus hijos como prolongaciones de sus propios cuerpos, recipientes que pueden llenar a su antojo con angustias, expectativas y frustraciones, espléndidos chivos expiatorios en una palabra. Bienvenida la reflexión en torno a la infancia, entonces —sostiene deMause—, bienvenidos los pedagogos, bienvenida la mirada sobre el niño, porque significó protección contra el ogro. “La historia de la infancia —asegura desde las primeras páginas— es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace poco” y los horrores documentados que acumula parecen darle la razón.

La protección es necesaria, pues. Sólo que la protección deriva fácilmente en control de policía.

También es natural el goce, disfrutar de los niños.

Pero ese goce puede derivar en uso, en abuso y explotación.

El vaivén de las hadas y los ogros. En rigor parecería ser que todos los niños son controlados y usados, alternativamente. Aunque varíen mucho las actitudes con

que nos plantamos frente a ellos, aunque a veces hagamos de maestros y otras veces de hechiceros. Y les mandemos decir lo que nos interesa que digan. O nos escudemos en ellos para que nos protejan de la primera piedra. O los entrenemos para que sean nuestro orgullo, y cumplan con los planes de vida con los que nosotros mismos no hemos cumplido. Las actitudes varían mucho, por supuesto. Están vinculadas con los diferentes grados de conciencia (de conciencia personal y de conciencia histórica), con los sentimientos encontrados que genera el más débil en el que se siente más fuerte, con la aparición o no de la responsabilidad, la piedad, el deseo, la empatía. Están vinculadas también con las condiciones de vida. Con el pasado, con la historia familiar. Con la imagen de niño que se ha hecho



una sociedad. Con el canon infantil. Y actitudes muy diferentes pueden coexistir en el tiempo. En estas ciudades nuestras, por ejemplo: niños arrojados brutalmente al mundo adulto, librados a sí mismos, prostituidos y maltratados junto con otros niños engarzados en la máxima protección burguesa, que sólo habitan ámbitos deliberados y cuyo tiempo está severa, permanentemente vigilado.

¿Cuál es la imagen de niño que tiene hoy la sociedad? ¿Cuál es el retrato de la infancia, los retratos de la infancia, en este final de milenio?

Lo infantil no está resuelto, por supuesto, y es bueno que sea cuestión. Es bueno que nos preguntemos qué fantasías tenemos con respecto a nuestros cachorros, cómo los protegemos y cómo los gozamos, cuándo hacemos de vigilantes, encerrándolos en un corral, y cuándo hacemos de explotadores, aprovechándonos de su inocencia. Cuándo los ahogamos y les cortamos las alas, cuándo los usamos de recipiente para nuestras hieles y cuándo les ponemos señuelos en el camino para contrabandearles ideas o venderles baratijas.

* Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960. En español: *El niño y la vida familiar bajo el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987.

** Lloyd deMause, *The history of Childhood*, New York, The Psychohistory Press, 1974. En español: *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza Universidad, 1982.

KID KLIENTE

Los chicos como mercado

Hace más de una década fueron descubiertos como consumidores por los especialistas en marketing, que ahora se devanan los sesos para encontrar nuevas formas de llegar hasta ellos, atraerlos y convertirlos en clientes ávidos de ropa, golosinas, videos, gaseosas, compact-discs, revistas, juguetes y mil productos más. Además de ser “esos locos bajitos”, “la esperanza del mañana” o “lo mejor de nuestra vida”, los chicos forman actualmente la parte principal de un mercado que provee jugosísimas ganancias a las grandes empresas.

Hacia mediados de los años '80, los especialistas norteamericanos en estudios de mercado empezaron a dirigir su mirada en forma sistemática hacia los chicos, un segmento en el que hasta ese momento no habían reparado porque suponían que el poder de compra residía exclusivamente en los adultos. Entonces descubrieron con sorpresa y regocijo lo que muchas empresas ya sabían: que en los chicos hay un formidable (y vulnerable) potencial de compradores de golosinas, ropa, revistas, juguetes, gaseosas y cuanto producto pueda concebir la imaginación adulta.

Uno de esos especialistas, James Mc Neal (*Marketing de productos para niños*, Granica, Buenos Aires,

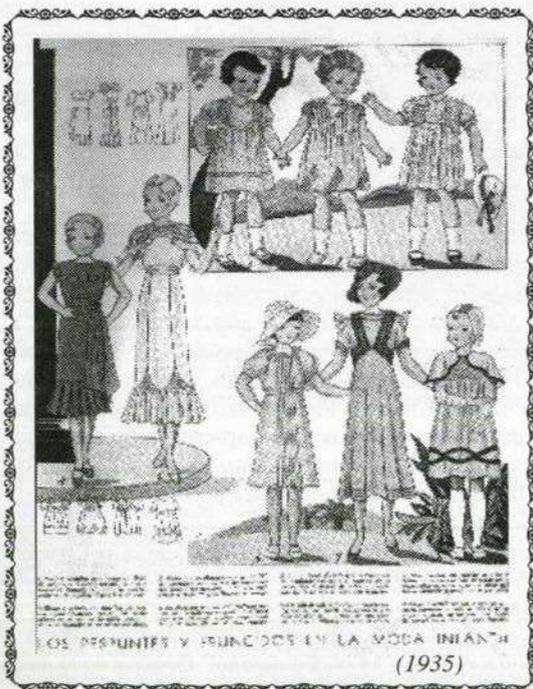
1993), sostiene que los chicos no constituyen un solo mercado sino tres. Por una parte, son un **mercado primario**, es decir que ellos mismos disponen de pequeñas sumas de dinero que les dan los adultos para que gasten en lo que quieran. En 1989, en Estados Unidos, el total de la suma gastada por los propios niños ascendía a seis mil cien millones de dólares.

Por otra parte, los niños también son un **mercado de influencia**, o sea que pueden pedir, sugerir o exigir a los adultos que les compren determinada marca de indumentaria, bebida, alimento, etcétera. En el mismo período, en EE.UU., este tipo de demanda movilizó la suma de ciento treinta y dos mil millones de dólares.

En tercer lugar, los chicos son un **mercado futuro** por la simple razón de que, quien educa a un niño en los hábitos de consumo, también está formando a un adulto-cliente. Los chicos aprenden rápidamente aquellas cosas que les interesan y este aprendizaje tiene un efecto duradero. La frase “cuando sea grande me voy a comprar...” expresa una fantasía que sintetiza adultez, poder y consumo. Y, desde luego, las cifras de este mercado futuro son incalculables.

Al mismo tiempo, los especialistas en marketing descubrieron que estas características no sólo son aplicables a los niños norteamericanos sino que se pueden proyectar a escala planetaria, multiplicando vertiginosamente las ganancias. La creación de una “cultura mundial”, facilitada por los medios masivos de comunicación ha logrado que ciertos nombres de gaseosas, zapatillas, videojuegos, música o películas sean tan conocidos en Nueva York como en Bangkok, San Pablo o Ciudad del Cabo, de manera que un mismo producto y una misma estrategia de venta sirven a la vez en muchos lugares.

El fenómeno de “los chicos como mercado” se fue gestando gradualmente a partir de la Segunda Guerra Mundial. En los años '50 hubo un “baby boom” en los países hegemónicos que habían participado de la contienda. En Estados Unidos, la tasa de natalidad se



incrementó un 50% durante los cinco años siguientes al final de la guerra. Esta nueva y numerosa generación fue creciendo y afirmándose en sus hábitos de consumo al calor de un invento que terminaría por formar parte indisoluble de sus vidas: la televisión.

Mucho más atractiva visualmente que la radio y más cotidiana que el cine, la televisión se instaló en el living de cada casa y, muy pronto, fue ampliando el espacio destinado a los chicos. Al principio les ofreció algunas series, luego estableció franjas horarias y finalmente creó canales de cable exclusivos para ellos. El cine, liderado por el pionero Walt Disney, no se quedó atrás y les dedicó porciones considerables de su producción, acompañadas por un enorme "merchandising" de revistas, muñequitos, juegos, remeras y objetos que portaban la imagen de los personajes principales.

Pero, al mismo tiempo, apareció la necesidad, por parte de los adultos, de formar a los chicos como consumidores. Los padres reemplazaron, en muchos casos, las monedas ocasionales para caramelos por una asignación semanal o mensual que sus hijos debían administrar adecuadamente, con el fin de desarrollar la responsabilidad en el manejo del dinero que, hasta entonces, había sido patrimonio exclusivo de los adultos.

Los especialistas afirman que los años '50 produjeron gran cantidad de niños, los '60 les dieron más dinero para gastar, los '70 desarrollaron nuevos productos y servicios para ellos y los '80 los legitimaron como consumidores a la par de los adultos.

Desde luego, este proceso no se dio de la misma manera ni con la misma intensidad en los países cuyas economías estaban sometidas y vapuleadas por intereses hegemónicos. Durante muchos años, no se consideró que estos países fueran un mercado muy tentador y las grandes empresas multinacionales no tomaron en cuenta para sus negocios a porciones considerables de América Latina, Asia o África. Pero los reajustes de la economía mundial han producido la famosa globalización que universaliza el consumo de bienes y servicios. Muchas empresas en Estados Unidos o Japón han adoptado estrategias de marketing multinacionales (basta pensar, a modo de ejemplo mínimo, en los ojos grandes y redondos de los dibujos animados japoneses, diseñados ex-profeso para el mercado occidental). Aunque estos cambios económicos han profundizado el abismo entre pobres y ricos, los especialistas intuyen que, más que una cultura geográfica, parece existir una cultura infantil común, por lo menos en los países industrializados. En todas partes, a los chicos les gusta jugar, que les cuenten historias o comer golosinas, y esto los convierte en un mercado tan atractivo que los expertos han terminado por bautizarlos, genéricamente, como "Kid Cliente".

COLIHUE 97

Novedades

LITERATURA INFANTIL

Colección LIBROS DEL MALABARISTA

Dirigida por **Gustavo Roldán**

- ☆ **EL LEÓN Y LA AURORA**, Juan R. Rithner
- ☆ **EL ÚLTIMO DRAGÓN**, Gustavo Roldán

Colección LOS FILETEADOS

Dirigida por **Gustavo Roldán**

- ☆ **UN CARANCHO MUY DEVOTO**, Adolfo Colombres
- ☆ **CUENTOS DE LAS 1001 NOCHES**, versión de Gustavo Roldán
- ☆ **EL CABEZA COLORADA**, cuentos cordobeses contados por Lilia Lardone
- ☆ **PACTOS CON EL DIABLO**, pactados por G. Roldán

Colección CON CUENTO SIN CUENTO

Textos de **Rosa María Rey** - Ilustraciones de **Irma Dariozzi**

En cada libro interjuegan el cuento y la información: el cuento abre el camino de la fantasía; la información abre paso a la indagación y al conocimiento del mundo que nos rodea.

- ☆ **EL GRILLO VIOLINISTA / BICHOS CANTORES**
- ☆ **EL PERRO INVENTADO / COSAS DE PERROS**
- ☆ **SUEÑOS CON MIEDO Y... / ARROZ CON LECHE**
- ☆ **SUBIRSE A UNA HIGUERA / FLORES Y FRUTOS**

Colección LOS LIBROS DE BORIS

Los clásicos de ayer y de siempre recreados en ediciones de gran calidad artística.

- ☆ **CUANDO ALICIA ATRAVESÓ EL ESPEJO**, Lewis Carroll. Trad. Graciela Montes
- ☆ **LAS AVENTURAS DE HUCKLEBERRY FINN**, Mark Twain. Trad. Graciela Montes.

Fuera de Colección

- ☆ **LA BIBLIA**, contada por **Graciela Cabal** - Ilustrada por **Dora Cavallero**

Una versión libre, literaria y bienhumorada para los lectores de fin de milenio (especialmente niños y jóvenes).



EDICIONES COLIHUE

Un paso adelante en literatura infantil y juvenil

Av. Díaz Vélez 5125 (1405) Buenos Aires

Tel.: 958-4442 / Fax directo: 958-5673

El entretenimiento globalizado

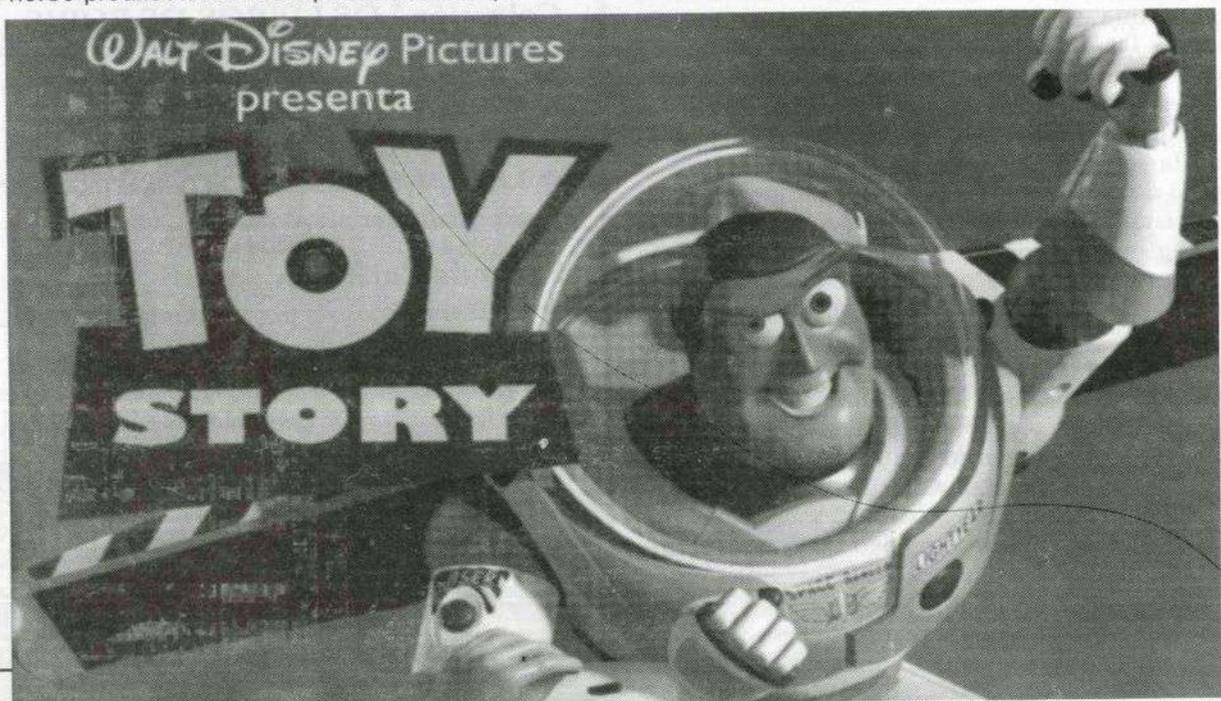
Hace cuarenta años ya empezaban a perfilarse, en el universo cotidiano de los chicos argentinos, los primeros indicios de una globalización del entretenimiento. El *Cisco Kid* y *El Llanero Solitario* desplazaban rápidamente desde los televisores (todavía primitivos y escasos) a los viejos programas de radio como *Tarzán* o *Sandokán*. Las revistas mexicanas de *Batman* o *Superman* eran un bien más codiciable que sus competidoras locales y originaban un incansable tráfico de "nuevas y usadas". Algunos maravillosos juguetes importados, llenos de luces y chisporroteos, llegaban a precios exorbitantes desde la zona franca al sur del paralelo 42, y empalidecían a los modestos juguetes artesanales. Los estrenos de Walt Disney tardaban en llegar pero siempre eran motivo de una excursión a los cines del centro, acompañada por el ritual de tomar una Coca-cola con un panqueque "americano". El premio invariable de todos los concursos comenzó a ser un viaje a Disneylandia, la Meca del entretenimiento infantil.

De esta manera, los chicos argentinos se fueron integrando al mercado mundial de la diversión, primero reservado a las familias de mayores recursos y luego universalizado a través de la televisión y la masificación y abaratamiento de los productos.

Este mercado mundial se convirtió en un negocio multimillonario. Para dar una idea de sus proporciones basta decir que, en 1995, el grupo Disney recaudó 1.380 millones de dólares por la distribución de películas, la explotación de los parques de diversiones y el ingreso por "merchandising".

Otro mega-negocio global del entretenimiento fue el emprendido por Georg Lucas. En 1977, Lucas estrenó *La guerra de las galaxias*, primera parte de la saga *Star Wars*, que se convirtió en la película más taquillera de la historia del cine con una venta de entradas (sólo en EE.UU.) por valor de 422 millones de dólares. Ahora, veinte años después, se lanza mundialmente una nueva versión de la trilogía (*La guerra de las galaxias*, *El imperio contraataca* y *El regreso del Jedi*), remozada en imagen y sonido gracias a la tecnología digital. Pero el vellocino de oro no está en las películas sino en la periferia de productos que las rodean. Por eso, Lucas no tuvo inconveniente en cederle a la Fox los derechos por la distribución de los films y prefirió quedarse con la recaudación de los derechos del "merchandising" de muñequitos, revistas, remeras e infinidad de chucherías más. No parece una mala decisión si se toma en cuenta que, desde el estreno en la década del '70, este rubro ha significado un ingreso superior a los 4.000 millones de dólares.

Es difícil evaluar las consecuencias, para los chicos, de esta entrada en la "aldea global" de entretenimiento y consumo. Por una parte, es indudable que se ha ampliado su mundo de percepciones y experiencias. Entre las modestas aventuras pampeanas de Patoruzú y los combates intergalácticos de Han Solo se abre una brecha inmensa de avances tecnológicos y riqueza visual. Sin embargo, no es tan seguro que todo este despliegue haya mejorado la calidad de su vida afectiva o su comprensión del mundo. Nada garantiza que las cosas hayan evolucionado mucho desde el niño que tomaba la leche mientras escuchaba *Tarzán* por la radio hasta el que se asoma a una pantalla "cósmica", empuñando el muñequito y vestido con la remera de su héroe predilecto. Sólo se puede afirmar que este último es mucho más rentable.



Entrevista a Beatriz Janin

CHICOS EN CONSULTA

“Los chicos se quejan de la sobreexigencia, la soledad, el que los adultos ‘griten por cualquier cosa’, el no ser escuchados. Los adultos se sienten aturridos y sobreexigidos por las demandas infantiles...”. Con estas

palabras, la psicóloga Beatriz Janin, especialista en niños y adolescentes, describe los conflictos que observa diariamente en su consultorio. También habla de la violencia, el exitismo y el consumo como parte del paisaje cotidiano infantil en la Argentina. La licenciada Janin preside el IX Congreso Metropolitano de Psicología: “Niñez y Adolescencia hoy, ética, amor y violencia en la constitución de la subjetividad”, a realizarse del 13 al 16 de noviembre en el Centro Cultural San Martín de la Ciudad de Buenos Aires.

¿Nota algún cambio en la idea de “infancia” en estos últimos años? ¿Se maneja algún concepto en particular?

Considero que la idea de infancia como paraíso de inocencia cayó con el psicoanálisis. Freud rompió con la idea de un niño puro, asexuado. También se fue haciendo más evidente que los niños sufren.

A la vez, en las últimas décadas, ha variado la idea de lo que es un niño.

Actualmente, lo que predomina es la idea de un ser todopoderoso que debe entrenarse para salir a competir. Esto crea problemas nuevos y complejos en tanto, por ejemplo, se confunde la capacidad de los niños para manejarse con las máquinas electrónicas con la posibilidad de comprender problemas abstractos a temprana edad.

Otro elemento que hay que tener en cuenta es que los chicos de hoy están sobreestimulados, bombardeados por información pero carecen de elementos como para metabolizar todo lo dado. Las imágenes se suceden a un ritmo vertiginoso y no hay palabras para procesar todo lo recibido.

Yo pienso que el modelo de niño que se propone es en parte el que aparece en la película *Mi pobre*

angelito, es decir un modelo de omnipotencia, de niño que puede vencer a todos y enfrentar los peligros con la sola ayuda de un grabador, un televisor y una tarjeta de crédito. La madre del protagonista dice: “Yo moriría sola en Nueva York, pero él no”. Un niño que puede mucho más que su madre es una representación que invierte el desvalimiento, desmintiendo la indefensión infantil. Las palabras que este niño usa para defenderse son palabras grabadas, repeticiones textuales de frases de adultos. Es decir, no son palabras propias.

La fantaseada omnipotencia infantil despierta la fascinación de los adultos, que han idealizado retrospectivamente la infancia y que necesitan recuperar una imagen todopoderosa de sí mismos a través del hijo. Son frecuentes las consultas por niños que no quieren crecer ni aprender y se refugian en la identificación con un personaje omnipotente, desmintiendo toda ignorancia (“yo ya lo sé”), mientras los adultos plantean el futuro como temible: “que disfrute ahora porque cuando sea grande...”.

Vivimos en un mundo permanentemente cambiante, en el que es notoria la aceleración del tiempo. Hay que correr con el temor de “quedarse afue-

ra". ¿Qué sensación de exigencia excesiva, de insatisfacción puede generar el hacer partícipes a los chicos de nuestra propia aceleración? Se espera que demuestren cotidianamente sus posibilidades como futuros productores a través de su rendimiento escolar, de las posibilidades competitivas, de la multiplicidad de saberes que se les imponen. En la era de la productividad, el niño ha pasado a ser, él también, medido con esa vara. Todo está pautado, hasta el jugar. Si el juego es el modo en que los niños se adueñan de lo que los ha impresionado, metabolizando la intensidad de lo vivido, ¿qué ocurre cuando les negamos ese medio privilegiado de elaboración?

En la experiencia clínica, ¿cuáles son los problemas más comunes que presentan los chicos en relación con los adultos?

Los chicos se quejan de la sobreexigencia, la soledad, el que los adultos "griten por cualquier cosa", el no ser escuchados. Los adultos se sienten aturridos y sobreexigidos por las demandas infantiles, se manifiestan impotentes para contenerlos y los viven como "desobedientes", "inmanejables". Es decir, los chicos se quejan de los estallidos de los adultos al mismo tiempo que éstos se sienten sobrepasados por la demanda de los niños y por su actividad, que se da con un ritmo diferente al del adulto.

¿Son perturbadoras las exigencias de éxito para los chicos? Y si lo son, ¿cómo, hasta qué punto?

Son perturbadoras cuando responden a ideales inalcanzables u omniabarcativos como puede ser "quiero que sea un ganador" o "tiene que ser el primero".

De la manito hacia el éxito

No es nuevo que los padres pongan grandes expectativas en el futuro de sus hijos. Lo que ha cambiado en estos años son los plazos y las motivaciones.

Asistimos al fenómeno de modelos de 12 y 13 años que desfilan disfrazadas de mujeres; niñas que desde los 4 años participan en exigentes circuitos de concursos de belleza; pequeños astros de cine cuya tenencia los padres se disputan; periodistas de 9 años; hijos de famosos lanzados a la televisión para protagonizar teleteatros. El deporte no es menos voraz: tenistas de 14 años en el tope del ranking. Sin ir muy lejos, el inocente baby fútbol –como lo denunció la revista uruguaya *El Estante* el año pasado– se ha profesionalizado a tal punto que los chicos pierden la alegría de jugar, secundados por padres ansiosos que discuten los fallos en el borde de la cancha y llegan a generar situaciones agresivas entre los mismos chicos.

Lo importante es triunfar, descollar, ganar, no interesa mucho cómo. El denominador común de todos ellos es que disponen apenas de un cuarto de hora: rápidamente serán viejos para eso que hacen y nuevas camadas pugnan por ocupar su lugar. Si fracasan, sentirán que han decepcionado a sus padres. La otra constante es que alrededor de sus actividades se mueven intereses, sumas de dinero. Pero no es el caso de los niños prodigios de otrora, que eran exhibidos más bien como excepcionales fenómenos de circo. Hoy el éxito cada vez más anticipado es lo normal, está inscripto en el comportamiento previsto por la sociedad.

Mientras algunos chicos están obligados a dejar la escuela para trabajar y ven frustradas todas sus posibilidades de acceso, otros, sobre todo en sectores de la clase media, reciben más estímulos de los que son capaces de absorber. Ya no se trata, como antes, de padres que apuestan autoritariamente a que el nene será doctor o la nena bailarina, sino que multiplican con liberalidad la oferta de aprendizajes y oportunidades –a veces de manera errática– para detectar sus aptitudes lo más temprano posible. Eso, a veces, no responde a la legítima preocupación de prepararlos para un mercado laboral muy competitivo, sino a una escala de valores dudosa: descubrir pronto en qué pueden destacarse y ganar dinero. El énfasis que el mundo adulto pone en la fama, la riqueza, la espectacularidad, se traslada, explícita o inconscientemente, a los chicos en forma de presiones más o menos sutiles. A Maradona lo descubrieron a los 14 años. A Moira Vough a los 13 en un aviso de chokolatines...

Pero tal vez ocurra que el más diestro delantero del equipo escolar quiera ser entomólogo. Y es ahí donde hace crisis el discurso de algunos padres. El que dice: "Queremos lo mejor para vos." ¿Qué es lo mejor? Para ese chico, tal vez, la discreta serenidad del conocimiento. Los padres, sin embargo, no perderán la esperanza: todavía está a tiempo de cambiar la entomología por la biología marina –no están tan alejadas– y convertirse en un nuevo Jacques Cousteau.

Sostener ideales en relación con un hijo es fundamental porque implica la posibilidad de proyectarlo en un futuro, es decir, pensarlo como alguien en proceso de cambio, que va a acceder a otras metas. Son exigencias acotadas, en las que la idea de tiempo es fundamental. Si lo que aparece en su lugar es la exigencia de que sea "ya", "ahora", "exitoso", "el campeón", entonces, en lugar de posibilitar un camino, lo que se hace es obturar los caminos posibles.

En una sociedad extremadamente competitiva como la nuestra, en la que se supone que algunos triunfan y otros "quedan afuera", los adultos piensan que preparar a un hijo para el futuro implica que se ubique "ya", en la infancia, entre los "ganadores". Es una lógica de exclusión, lógica narcisista en la que se supone que hay un solo lugar y que, por consiguiente, es: o él o yo. En esa lógica no hay espacio para un niño considerado como tal. Insisto en que lo que no se construye allí es la idea de futuro, esfuerzo, constancia y tiempo. Y cuando el chico falla porque no responde a esa exigencia imposible, pasa a ser "un desastre".

Esto no quiere decir que cualquier exigencia, por sí misma, acarree dificultades, ya que la contrapartida de esto serían esos chicos a los que se supone maravillosos y únicos sólo por existir. Quizás la diferencia sea si se esperan logros o éxito. Los logros reflejan la idea de esfuerzo y crecimiento, mientras que el éxito alude a la mirada de los otros, a lo inmediato.

¿Cuáles son los tipos de violencia más frecuentes que evidencian los chicos? ¿Quiénes la ejercen y cómo reaccionan ellos?

Yo pienso que los chicos son fundamentalmente víctimas de la violencia. Cuando en una familia hay episodios de violencia, los que más sufren son los chicos. Si el padre le pega a la madre, es muy común que ambos le peguen al chico. Pero además, cuando hay situaciones que desbordan a los adultos, éstos se enojan con mucha mayor facilidad con los chicos. Los "grandes", en estado de depresión o de desborde, no toleran las exigencias infantiles y reac-

cionan como si los hubieran atacado. Viven los reclamos, el movimiento, como golpes y gritan o golpean. Es decir, en las situaciones de crisis, los niños son las principales víctimas. Otro tipo de violencia habitual tiene que ver con la denigración: "vos no sabés, sos un desastre", que es expresión muchas veces de la inseguridad, de la desvalorización de los adultos.

Es también cierto que hay mucha violencia entre los mismos chicos, violencia que se exterioriza, sobre todo, en peleas entre ellos, aunque pienso que los chicos siempre se golpearon y se burlaron unos de otros. Me parece que hay dos diferencias en este momento: una es que las agresiones entre ellos parecen ser más cruentas y rebuscadas y otra, que considero la más importante, es el temor que despierta hoy en los adultos la violencia de los niños. Tanto en las familias como en las escuelas, los grandes se suelen ubicar como impotentes frente a la agresión de los chicos. Siguiendo con lo anterior, pienso que la inermidad del mundo adulto es lo que lleva a ubicar a los chicos como peligrosos y esto potencia la violencia.



He asistido en el consultorio a familias en las que se retaba al nene de cinco años porque se trepaba al diván, pero se le permitía insultar y pegar a la madre, lo que llevaba al nene a un estado de excitación cada vez mayor. También he escuchado a padres que se quejaban de las agresiones de su hijo de dos años considerándolas como "inmanejables". Chicos a los que se podría contener sosteniéndolos corporalmente o con palabras quedan solos con su estallido de bronca.

Un adolescente, en una sesión, se preguntaba: "Cuando yo era chico, tenía ataques de nervios en los que tiraba todo lo que tenía a mi alcance y les pegaba a todos. Se entiende que mis hermanos se asustasen, que mi mamá se asustase, pero mi papá, ¿por qué no me paraba?".



La escuela violenta

En colegios secundarios de Trelew una alumna fue a la escuela con un revólver y un chico de 17 años hirió a otro, por accidente, con un 22. Las autoridades anunciaron la colocación de detectores de metales. El ministro de Educación de Chubut decidió sacar los picaportes una vez comenzado el horario de clase "para seguridad de los alumnos". En Comodoro Rivadavia la policía detuvo a un estudiante armado. También en Trelew, chicos de la primaria fueron sorprendidos mostrando armas a sus compañeros. Una profesora portaba un revólver en la cartera para protegerse de los asaltos. En Lomas de Zamora, otro chico fue herido de bala en el baño del colegio. En una escuelita de Villa Lugano tuvieron que poner guardia debido a una patota que amenazaba y robaba a profesores y alumnos.

En la Capital hubo desmanes en fiestas de fin de curso. Y casos de jardines de infantes asaltados por ladrones que provocaron destrozos. Y un escándalo por una escuela shopping. Y vendedores de droga en la puerta de establecimientos. La directora de una guardería castigaba a chicos de 2 años y les daba a comer bazofia; a fin de año los condecoraba. Violencia *dentro, fuera y hacia* la escuela. A este panorama no son ajenos los bajos sueldos y las jornadas extenuantes de los docentes.

Las sanciones a los alumnos están hoy bajo la lupa en todas partes. En Inglaterra amenazan con volver a los castigos corporales; en Japón todavía se emplean —aunque está prohibido— con la anuencia de muchos padres. Los usos medievales de esos países erizan la piel de sociedades como la nuestra, donde las prácticas humillantes fueron cayendo una a una, sin retorno. Mientras tanto, discutimos la utilidad de las amonestaciones. Para algunos son absurdas e ineficaces. Otros temen que, sin ellas, sobrevenga una suerte de anarquía. Los más, abogan por un mecanismo de diálogo sensato entre docentes, padres y alumnos.

Justo es recordar que aún persisten formas de autoritarismo, que provocan malestar y rebeldía en los alumnos: pruebas sorpresa, copiados interminables como penitencia, prohibición de ir al baño, malas notas porque olvidaron un cuaderno, temas mal explicados, discrepancias no toleradas... Cómo ganar y sostener una autoridad *verdadera* parece ser actualmente el gran desafío de los docentes. Enseñar, contener, corregir, comprender... No es poco.

¿Se agotan aquí las formas de violencia escolar? El año pasado una investigación del diario **Página/12** detectó que a colegios privados de la zona norte bonaerense asistían chicos medicados con un psicofármaco a base de metilfenidato. Se usa, bajo receta, para paliar problemas de hiperactividad y falta de concentración en el aprendizaje. No genera adicción química, pero sí psíquica. Son chicos que permanecen ocho horas dentro de la escuela. Los psicopedagogos dicen que a menudo esos problemas obedecen a causas emocionales por conflictos familiares.

La violencia que perciben a través de los medios, ¿la estimula en ellos?, ¿les proporciona sólo un modo de actuarla?, ¿los insensibiliza? ¿Son capaces de diferenciar la violencia de ficción de la real?

En cierto modo, la violencia ha pasado a ser un espectáculo. Es decir, ha quedado banalizada. Y los chicos están en gran medida insensibilizados. A la vez, siguiendo con lo que decíamos antes en relación con la sofisticación de las agresiones, los medios les proporcionan nuevas formas, nuevos modelos.

Muchas veces los medios tienden a otorgarle el mismo valor a la violencia de ficción que a la real y difunden, como si fuera una novela, asesinatos, robos y violaciones.

Hay que tener en cuenta que los chicos muy pequeños no diferencian claramente una de otra. La diferencia entre fantasía y realidad se construye, no se da de entrada. Para esta construcción son fundamentales las palabras como traductoras y ordenadoras.

Si un chico ve en una secuencia vertiginosa escenas violentas en el televisor, puede quedar aturdido, sin posibilidades de "digerir" lo visto. Las imágenes se superponen o se suceden sin dejar tiempo a la reflexión y esto puede facilitar (no causar) una salida violenta.

Es decir, no se puede atribuir a los medios el origen de la violencia infantil porque un chico está habitualmente expuesto a múltiples violencias. Pero lo que sí hacen los medios es bombardearlo con estímulos de difícil procesamiento.

¿Hasta qué punto los chicos son vulnerables a las propuestas del consumo?

Los chicos son buscadores de problemas con los que se puedan identificar. Están ávidos por tomar los valores del medio, para ser aceptados por los

Sexo y pánico

El año pasado dos chicos de 6 y 7 años fueron sancionados en escuelas norteamericanas por besar en la mejilla a compañeritas de su edad mientras jugaban. Los casos de Jonathan y De'Andre suscitaron una polémica nacional entre quienes denunciaron el absurdo de la medida –*"no se puede confundir sexo con cariño espontáneo"*– y quienes los acusaron de comportamiento inapropiado –*"un gesto de afecto no pedido es siempre reprobable a cualquier edad"*. Resultado: los precoces acosadores sexuales fueron acosados por los medios periodísticos. Y ellos sin entender cuál era la falta, y sus padres denunciando *"la psicosis colectiva que hay en este país, donde no es de extrañar que tantos jóvenes crezcan con problemas de comportamiento."*

En una sociedad hipersexualizada –el sexo sirve hasta para vender jabones– y jaqueada por la creciente ola de delitos sexuales, los adultos reaccionaron con lo que los sociólogos llaman "brotos de pánico moral". Explosiones de puritanismo tan irracionales que llegan a cuestionar las conductas más naturales. Así, los chicos, por un lado víctimas reales de la violencia sexual, también están expuestos a que episodios menores se conviertan en traumáticos para su futura conducta sexual. Cuando crezcan, estos norteamericanos se cuidarán de rozar en el ascensor el codo de una señorita –como ya ocurre– pero probablemente leerán la revista *Hustler* a escondidas.

Si bien estos casos transitan el ridículo y para nuestra sociedad suenan remotos, no dejan de ser significativos. Por algo los medios de allá y acá se ocuparon vivamente de ellos. Amarillismo aparte, tocan algo en los adultos. Un punto sensible, inseguro, conflictivo. La sexualidad infantil provoca y desarma. Es todavía un paquete que los adultos manipulan con torpeza, aunque con las mejores intenciones. El arco de conductas con relación a ella va desde los que decididamente la reprimen en todas sus manifestaciones, hasta los que se autoimponen hablar a los chicos de sexo con una claridad que pretende sobreponerse incluso a sus propias represiones. En cualquier caso falta naturalidad. El adulto convive con la duda. A veces llega con las palabras justas –la información sexual honesta– cuando ya no es necesario. Nuestra sociedad estimula los "avances" de los varones hacia las niñas. Y ella misma los frena, sin mayores explicaciones acerca de la frontera entre el impulso instintivo y lo que las buenas costumbres autorizan.

Tal vez lo más llamativo de estos dos casos de pequeños besadores de niñas es que la censura no vino de conservadores cavernarios sino de pedagogos que razonaron en nombre del progresismo, de lo que hoy se considera "socialmente correcto".

En este campo, la literatura para niños no parece menos confundida. Valdría la pena revisar de qué manera se ocupa del sexo. Ya que, por lo general, o bien omite el tema como si no existiera en este reino de Peter Pan, o lo trata con guantes de cirujano, barbijo y pinzas, bien desinfectado de erotismo.

Chicos de última generación

Hasta hace poco los chicos tenían vedado acercarse a los electrodomésticos y objetos técnicamente delicados, porque esas cosas debían mantenerse apartadas de las manos de quien era "apenas un niño". Hoy muchos padres a menudo llaman a sus hijos pequeños para que los ayuden a destrabar una cámara fotográfica, grabar un programa en la video-casetera y reanimar una computadora que se tildó. Lejos de responder con suficiencia, ellos sonrían incrédulos: no entienden cómo los adultos no pueden solucionar algo tan simple. Es más: accionan las máquinas con total seguridad, sin ningún temor a romperlas, como si formaran parte de una raza más evolucionada que la nuestra, que hubiera nacido con ese tipo de saber incorporado.

Los chicos de hoy son más autosuficientes; al punto que en cuestiones tecnológicas a veces se invierten los papeles. Lo son incluso en otros aspectos: para sus fiestas de cumpleaños prescindieron de las tías y organizaron bailes -ritos de socialización- como eran los nuestros, sólo que con ocho años menos; atienden con eficacia llamados telefónicos; cambian al bebé; se bañan -si quieren- solos; imponen sus gustos en ropa y comidas; rebaten opiniones de los adultos y los derrotan en los juegos de mesa. En un estudio hecho en Francia por la socióloga Régine Sirota se llegó a la conclusión -un poco audaz, quizás- de que los niños franceses, en los últimos cinco años, adelantaron dos. Habla de una "asombrosa evolución".

Esa autonomía deviene en parte porque pasan más tiempo solos, ya que por lo general ambos padres trabajan. (En sectores marginados a bruma ver niñas-madres haciéndose cargo de la alimentación y el cuidado de sus hermanitos). Pero también porque la familia moderna los respeta más, los escucha, les otorga mayor participación en la vida doméstica, confía los artefactos a sus manos, y ha aflojado los viejos tics represores. Muy atrás quedó la imagen del niño-bombón que sonreía y callaba. Por educación consentida o por fuerza, lo cierto es que están más abiertos a las cosas del mundo y sus dificultades. Sin embargo, el hecho no deja de sorprender al mismo adulto que lo educa. Cabría preguntarse si eso los hace más "maduros". Precocidad no es sinónimo de madurez. Serán seguramente más diestros, de acuerdo con las oportunidades u obligaciones que el medio les plantee. Pero los estudios parecen indicar que los tiempos de la inteligencia y la capacidad de conocimiento no cambian. El chico, muchas veces, imita conductas, con permiso. Actúa como si fuera adulto. Es precoz sólo en apariencia. Paralelamente, conserva lazos afectivos muy fuertes con el entorno familiar. Y se respalda en ellos, porque los necesita a la hora de las decisiones.

El punto al que atender sería, pues, el de la responsabilidad. ¿Es más responsable porque haga cosas de grandes?

¿Se puede confiar en que lo sea? Y si lo es, ¿hasta dónde el adulto puede delegar, o esquivar su propia responsabilidad?



otros. Por consiguiente, se enganchan con muchísima facilidad en las propuestas que se les hacen. A pesar de ello, si pueden ocupar un lugar propio, si se les da la posibilidad de elegir, van a realizar una selección de acuerdo con su historia, los ideales familiares y los del grupo de pares.

¿Cómo reaccionan los grandes ante las manifestaciones de sexualidad de los chicos?

Suelen asustarse. Cuando la sexualidad infantil se manifiesta, los adultos tienden a ubicarla como una transgresión moral y a reprimirla o, por el contrario, a fascinarse con ella, idealizándola. Tanto en uno como en otro caso, confunden la sexualidad infantil con la propia.

El contexto sanciona y a la vez, contradictoriamente, estimula la sexualidad en los chicos, alentándolos a comportarse como adultos y ubicando-

los como espectadores de imágenes eróticas que no pueden descifrar.

¿Temen los adultos ser autoritarios? ¿Poner límites les provoca culpa?

Esto es muy difícil de contestar en forma general. Hay adultos a los que les resulta muy difícil poner límites y son excesivamente permisivos pero hay otros que son totalmente autoritarios.

En las consultas se hace claro muchas veces que cuando los padres no pueden decir "no" es un modo de evitar el "no puedo" por parte de ellos. Así, hay padres que compran todo lo que el chico pide para no registrar los propios límites o para compensarse a sí mismos por lo que no tuvieron en su infancia.

En ese sentido, la culpa de poner

límites es por haber roto una ilusión que es, en definitiva, propia.

También hay adultos que se suponen con un poder absoluto sobre el cuerpo y la mente del niño y que exigen un sometimiento a ultranza.

Pienso que la fluctuación entre la permisividad absoluta y el autoritarismo es habitual, tanto en las escuelas como en las familias y que es frecuente que se pase de una a otro. O sea, los adultos temen ser autoritarios. Permiten más de lo que pueden, lo que deriva en "ataques de autoritarismo" cuando no pueden manejar la situación. Esto crea situaciones de confusión, en las que los chicos no saben cómo actuar. Un contexto confiable, con normas estables, parece ser fundamental para el crecimiento.

(Textos Graciela Montes, Graciela Pérez Aguilar, Ema Wolf)

Beatriz Janin es licenciada en psicología. Ha publicado numerosos artículos sobre psicoanálisis con niños y con adolescentes. Dirige la Carrera de Especialización en Psicoanálisis con Niños de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires. Es Directora de la revista *Cuestiones de Infancia*.

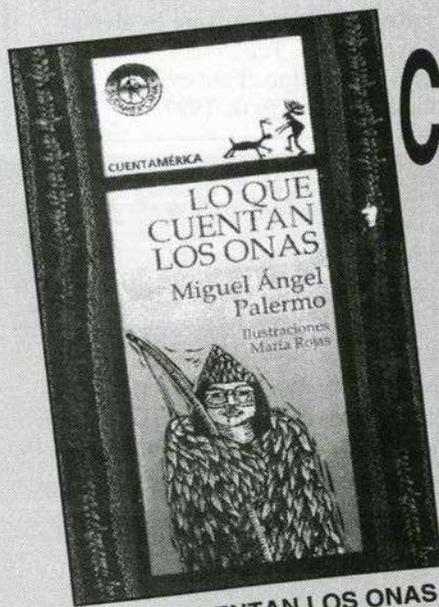
Editorial Sudamericana

presenta

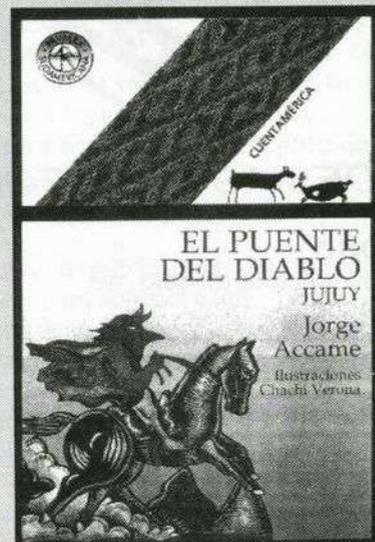
CUENTAMÉRICA



EL PUENTE DEL
DIABLO
de Jorge Accame



LO QUE CUENTAN LOS ONAS
de Miguel Ángel Palermo



EL PUENTE
DEL DIABLO
JUJUY
Jorge
Accame
Ilustraciones
Chachi Verona

Editorial Sudamericana

Humberto Primo 531 - (1103) Buenos Aires

☎ (01) 362-1332/1222/1616 - Fax: (01) 362-7364/8875

Conventillo

ARTE POETICA

"Me encantan los cuentos porque las hormigas pueden tener más patas y ser diferentes y las cosas también. Pero para saber bien cómo son y qué comen, busco en otro libro que no sea cuento"

Comentario de un alumno de 1er. grado.



UNA DE INGLESES

Los dibujos animados de **Tom y Jerry** y las películas de acción de Sylvester Stallone fueron cuestionados porque este tipo de películas acostumbra a los más jóvenes a la violencia. La advertencia surgió de estudios vinculados con un proyecto de ley que legislaría al respecto. De la lista de los programas más violentos analizados, dos dibujos animados de **Tom y Jerry** están entre los diez primeros. El primer puesto lo ocupa **El demoledor**, protagonizado por Stallone, donde se contabilizan 167 actos de violencia. En los dibujos se llegaron a contar 97.

UNA DE ARGENTINOS

El colegio Monserrat, tradicional secundario Cordobés, fue tomado por alumnos, padres y profesores que se oponen a la decisión del Consejo Superior Universitario de permitir el ingreso a las mujeres. "**Los cambios pueden ser traumáticos**", sostuvo la profesora Marta Siebert. "**Así se contaminan 300 años de enseñanza**" dijo una madre. El lema general fue: "**No queremos que entren mujeres porque es nivelar para abajo**". Todo en defensa de la tradición. Tendremos que volver a la discusión para saber si las mujeres tienen alma. Para evitar confusiones, aclaramos que la noticia es de **mayo de 1997**.

POESIAS DE ELEONORA

Ñoño

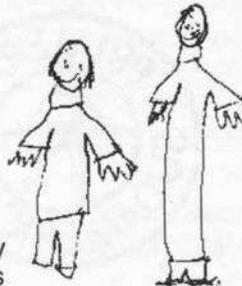
Yo lo quiero a mi gato, es refinado,
come carne o se muere de hambre.
Es un sobón, pero yo lo quiero.
En los almohadones duerme todo el día,
y a la noche va a hacer de novio,
como dice mi mamá.

El gordo de Coca

El gordo de Coca es peronista.
Lo único que falta es que le hagan entrevistas.
A ese gato lo odio porque lo pelea a Ñoño.

La vaca

Gracias a la vaca
podemos comer
papá, mamá y mis hermanos también.
Papá a la vaca la quiere un montón,
le debe la vida y todo su amor.
La vaca a papá trabajo le da.
Es el animal que más quiere papá.*



Eleonora - 8 años. Balcarce

* El papá de Eleonora es veterinario

23 FERIA DEL LIBRO

El escritor firmaba libros con entusiasmo... cuando llegaba algún lector. Entonces se acercaron una mamá y su hijo de unos 10 años. La mamá sonrió. El escritor sonrió. Los libros desparramados en la mesa debía ser una tentación para el chico, supuso el escritor.
-Elegí el que te parezca- dijo la mamá.
El chico paseó una mirada indiferente sobre los libros.
-Ya te dije que no. Vamos a aquel stand, que quiero uno de Walt Disney.

CUENTOS DE LA SERIE "HERODES"

Ya sabemos que Herodes es célebre porque borró muchos chicos del mapa, que fue un antichico. Por eso le pusimos su nombre a este espacio donde tendrán lugar "cuentos al revés". No los que nos parece que hay que darles a los chicos, sino aquellos que son antichicos y que configuran –aunque no lo creamos– una buena parte de lo que todavía sigue llenando los estantes de bibliotecas y librerías. Pero conviene conocerlos.

DESTINO DE MUJER

*"Hay en la narrativa argentina un cuento que explica muy bien por qué todas las madres visten uniforme opaco y esplendoroso. El autor de ese admirable cuento es Guillermo Guerrero Estrella, que lo ha titulado **Cuando la Virgen castiga**. Empieza de este modo:*

"Hacía tiempo que Matildita andaba detrás de aquella figurilla de yeso, guardada bajo un fanal. Veíala continuamente rodeada de flores y además con un niño en los brazos. Como tenía cinco años, la Matildita ésa, ignoraba que se trataba de la Santísima Virgen; la confundía con una muñeca. ¡Las cosas que ocurrieron cuando se atrevió! Un día quiso jugar con su extraña muñeca para mecerla entre sus brazos, y vestirla, y mandarla a estar en penitencia; en fin, todas las cosas que con ella hacían en su casa, y ¡resultó el desastre! Nuestro autor sigue relatando cómo un mal día la pequeña dio en el suelo con la imagen, que, claro está, quebróse; y cómo, habiendo acudido la madre, ésta exclamó, intempestivamente:

–... "la Santa Virgen te va a castigar. Sí... a castigar muy seriamente. Ya verás..."

Ocurrió entonces algo asombroso, pues se oyó una voz que decía: "–¡Sí, voy a castigarla!–", y la madre y su niña vieron que, de la rota imagen que yacía en el suelo, iba creciendo una sombra, como de humo azulado, que conservando la apariencia de la esculturita de yeso tomó las proporciones de la figura humana. Y entablóse entre la madre y la Virgen, este diálogo revelador:

–He notado los instintos de esta niña y voy a condenarla.

–Vete, hija, vete. ¡Que no sea mucho, Madre mía! ¡Mira que está muy debilita!

La Virgen sentenció:

–Tu hija Matilde estará condenada al dolor. Su tormento no tendrá fin porque el dolor se renovará. Yo pondré una venda en su alma para que no lo

vea venir, y un velo de olvido sobre el aullido anterior para que no se precava del alarido que llegará después.

"Yo la condeno a que el insomnio siga sus pasos con su sombra de llaga y de cansancio, y aún en las noches más tranquilas su sueño más profundo será una agria duermevela, a la que aniquilará el más insignificante de los ruidos, cegándola tanto que la hará avanzar insensatamente hacia el peligro de la llama, de la herida o de la fuerza donde anida la muerte.

(...) "Yo la condeno a que cuando envejezca, Matilde se quede sola y en el desamparo de sus fuerzas y de las de los demás; a que la ingratitud sea su amiga más sonriente. (...) Yo la condeno a sentirse pobre en plena opulencia, a no tener tiempo para estar enferma, a llorar en las mayores alegrías, a querer lo peor, y, llegado el caso, con el corazón hecho un charco de sangre, arrastrará su vejez, su debilidad y su orgullo por cárceles y sentinas humanas, para socorrer y ser cómplice de quien tan sólo ha de pagar con blasfemias su doloroso heroísmo.

"Yo la condeno..."

–¡Perdón, perdón para mi pobre hijita! –imploró la madre de Matildita con un sollozo y un estremecimiento casi de epilepsia–. ¿Qué será, mi querida nena, con su terrible maldición, Señora del Cielo? ¿Un guiñapo humano, acaso?

Con su brazo válido la Virgen recogió del suelo al Niño Jesús para llevárselo al fanal.

–No.

–¿Qué será, entonces?

Sonrió la Bellísima:

–¡Madre!

De: *Lecturas para la niña que se hace mujer*, Germán Berdiales, Hachette, 1944.

CARTELERA

21, 22 y 23 de julio de 1997

Jornadas: Lectores y lecturas en la infancia y en la adolescencia,
en la 8ª Feria del Libro Infantil y Juvenil de Buenos Aires.

Jornadas dirigidas a docentes, bibliotecarios y público en general.
Organiza: Fundación El Libro.
Av. Córdoba 744, PB 1.
Tels.: (01) 322-2225/2165
Fax: (01) 325-5681

15, 16 y 17 de agosto de 1997

5º Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil: Lectores para el Tercer Milenio.

Hotel Luz y Fuerza, Villa Giardino, Sierras de Córdoba.
Informes e inscripciones:
En Córdoba:

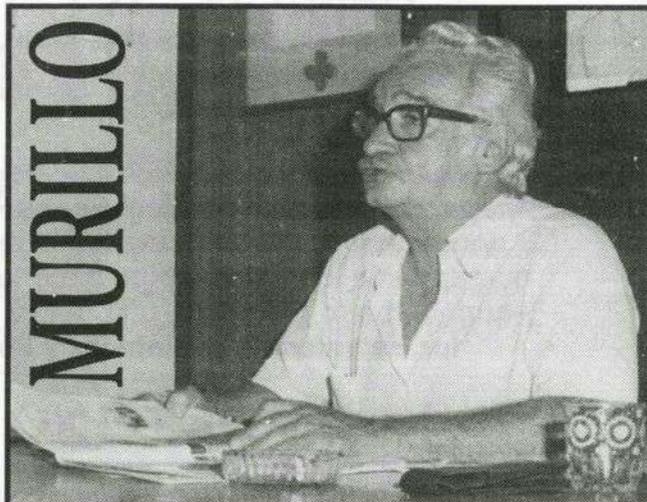
Tel./Fax: (051) 210060

En Buenos Aires:

Tel.: (01) 432-7969

Fax: (01) 856-6710

MURILLO



ESCRITOR, PERIODISTA Y MAESTRO

El 23 de febrero murió **José (Pepe) Murillo**.

Mi amigo el pespír y Cinco patas, que en sucesivas ediciones alcanzaron los cien mil ejemplares, le dieron un lugar en la literatura infantil y juvenil argentina.

Pepe había nacido en el Ingenio Ledesma, en Jujuy, y perteneció a ese perfil de escritores que cruzaron sus propuestas estéticas con una seria preocupación social. De esa convergencia surgieron los libros *El fondo del miedo*, *Una lonja de tierra*, y *Los traidores*, este último llevado al cine por el desaparecido Raymundo Gleyzer.

Murillo fue alfabetizador en Cuba, volcó esfuerzos en el cooperativismo, militó en la Sociedad Argentina de Escritores (SADE), y en 1978 firmó una de las primeras solicitudes contra la dictadura militar de Jorge Videla.

La literatura para chicos constituyó una nueva etapa en su derrotero creativo, donde también aportó *El tigre de Santa Bárbara* (Premio Nacional Enrique Banchs) y *Renancó y los últimos huemules*, obra escrita con Ana María Ramb por la que obtuvo el Premio Casa de las Américas 1975.

En 1985, Pepe participó de la fundación de ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina) y en 1995 recibió el premio a la trayectoria que otorga esta entidad.

Para bajar a un pozo de estrellas

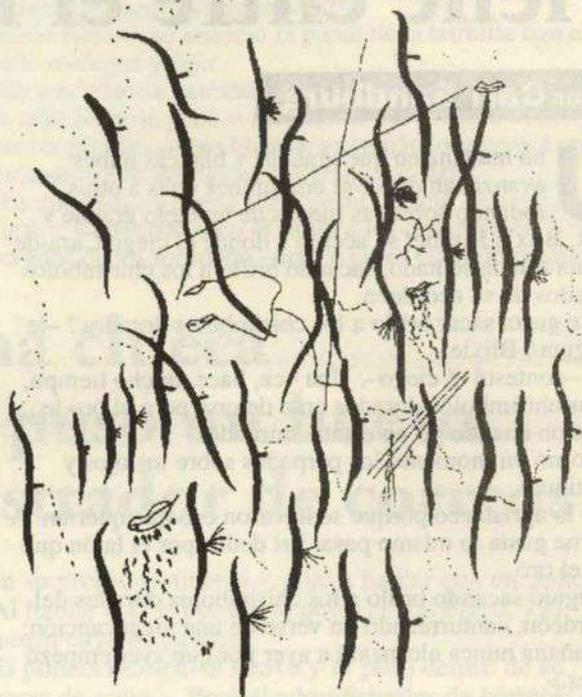
por **Marcial Souto**

Elementos necesarios

Un espejo; un sitio descubierta (puede ser una azotea); una noche oscura y estrellada.

Instrucciones

1. Se toma el espejo y se sube a la azotea.
2. Se pone el espejo en el suelo, boca arriba.
3. Se tiende uno al lado del espejo.
4. Se acerca la cabeza al espejo, pero no demasiado: sólo lo suficiente para ver las estrellas allá en el fondo.
5. Se mira con atención la más cercana, hasta poder calcular con exactitud a qué distancia está; luego se cierran los ojos.
6. Se lleva despacio un pie hacia esa estrella: después de tocarla hay que asegurarse de que se ha asentado bien el pie.
7. Asiéndose con una mano del borde del pozo, se busca con el otro pie una nueva estrella, y se la pisa con firmeza.
8. Se busca con la mano libre otra estrella, y se la encierra en la palma.
9. Se suelta entonces la boca del pozo y se busca con esa mano una estrella más. Al en contrarla y sujetarla,



- se mueve el pie que había pisado la primera. Así, descolgándose de estrella en estrella, se continúa hasta llegar al fondo del pozo.
10. Para salir del pozo, se tapa el espejo con la mano y se abren los ojos.

Marcial Souto nació en La Coruña (España), en 1947. Radicado en Buenos Aires desde 1971, ha dirigido distintas revistas que contribuyeron a la difusión de la literatura fantástica contemporánea: *El péndulo*, *Ciencia ficción y fantasía*, *Entropía*, *Minotauro*. Traductor de Ballard y Cordwainer Smith, entre otros, ha publicado distintos textos de ficción. Los cuentos publicados pertenecen al libro *Para bajar a un pozo de estrellas* (Ed. Sudamericana, 1983).

Los brazos abiertos, empiezas a correr. Por un momento no hay cambios: te fatigas, te duelen los brazos, te lloran los ojos. Pero en seguida comienzas a notar diferencias. Los brazos ya no te pesan tanto; son más largos, más chatos, y planean cortando el aire. Tu cuerpo también se ha adelgazado, y avanzas inclinado hacia adelante. Pronto descubres que puedes dar largos saltos, sostenido por los brazos, que se han estirado y achatado y rebanan ahora las copas de los árboles. Ya estás en el aire. Ya no sientes peso ni cansancio. Traspasas las primeras nubes. Sientes el sol en el cuerpo. Mides tu país con los brazos extendidos, y allá abajo asoman los

El vuelo

continentes y los mares. La luna flota en el vacío, a tu derecha. El sol queda allí atrás, y pronto aparecen Marte, Júpiter, Saturno; casi sin mirarlos sigues adelante. Ahora abarcas con los brazos todo el sistema solar, y en unos instantes alcanzas a Alfa del Centauro y le pasas por encima, hacia el centro de la Vía Láctea, que pronto queda atrás, un remolino resplandeciente. Tu mano izquierda roza apenas la galaxia de Andrómeda, simple luciérnaga en una noche oscura. La derecha nada entre brillantes microbios espirales. Flotas entre las menguantes islas de luz, en un viaje que no ahorra ninguna dirección. Tus brazos, tu cuerpo, tu vista abarcan el infinito. Eres el universo.

De cómo Rosa Carmesí va y viene entre el reloj y el espejo

por Carl Sandburg

Una mañana en que grandes y blancas nubes avanzaban dándose empujones unas a otras, rodando sobre las ruedas de un cielo grande y azul, Blixie Bimber se acercó a donde el ciego Cara-de-patata estaba sentado, sacando brillo a los chirimbolos dorados de su acordeón.

—¿Te gusta sacar brillo a los chirimbolos dorados? —le preguntó Blixie.

—Sí —contestó el ciego—. Una vez, hace mucho tiempo, estos chirimbolos dorados eran de oro, pero el oro lo robaron cuando yo no estaba mirando.

Entornó un momento los párpados sobre los ojos y continuó:

—Se lo agradezco porque se llevaron oro que querían. A mí me gusta lo mismo pasar los dedos por el latón que por el oro.

Y siguió sacando brillo a los chirimbolos dorados del acordeón, canturreando un verso de una vieja canción: «Mañana nunca alcanzará a ayer por que ayer empecé antes.»

—Parece una hermosa mañana, y que el sol está derramando luz a raudales —le dijo a Blixie, y Blixie contestó:

—Grandes nubes blancas avanzan dándose empujones, rodando sobre las ruedas de un cielo grande y azul.

—Parece como si fuera otra vez Abril —murmuró el ciego, casi como si no estuviera hablando.

—Es verdad, como si fuera otra vez Abril —murmuró Blixie, casi como si no estuviera hablando.

Así que empezaron a divagar, el viejo divagando por un lado y la chica divagando por otro lado hasta que, divagando, el ciego empezó a contar una historia. Y la historia que contó decía así y con estas mismas palabras:

—Rosa Carmesí era una muchacha preciosa que tenía en los ojos luceros azules como los luceros azules de principios de abril. Y sus labios hacían pensar a la gente en rosas de color carmesí esperando en el frescor de una noche de verano.

»Cuando aún era joven, conoció un día a Hombreras. El prometió. Y ella le prometió a él. Pero un día él se fue. Se lo llevó muy lejos una de las guerras largas entre dos guerras cortas. Luego, en un país lejano, se casó con otra chica, y no volvió junto a Rosa Carmesí.

»El siguiente fue Piruetas, un día cuando ella aún era joven. Era un bailarín que iba de ciudad en ciudad a bailar, y pasaba las tardes y las noches bailando hasta la madrugada, y por las mañanas dormía hasta mediodía. El prometió y ella también prometió. Pero se fue a otra ciudad y luego a otra. Y se casó con una mujer y luego con otra. Cada año llegaba una nueva historia sobre otra de las mujeres con las que se casaba Piruetas, el bailarín. Y mientras aún era



joven, Rosa Carmesí se olvidó de su promesa y de la promesa de Piruetas, el bailarín que la dejó.

»El siguiente fue Cuatro Ochavos. Este no era soldado ni bailarín ni nada en particular. Era un hombre descuidado, que cambiaba continuamente de empleo: de empapelador a enyesador, de reparador de tejados a abridor de latas con abrelatas.

»Cuatro Ochavos hizo su promesa a Rosa Carmesí y ella también prometió. Pero él siempre llegaba tarde para cumplir su promesa. Una vez la boda tenía que ser un martes y él no se presentó hasta el miércoles. Si la boda era en viernes llegaba el sábado. Así que no se casaron.

»Rosa Carmesí pensó: «Me iré y aprenderé, iré a hablar con las mujeres de Piruetas, el bailarín, y tal vez si voy lo bastante lejos encontraré a la mujer de Hombreras, el soldado. Quizá las esposas de los hombres que me prometieron me dirán qué es lo que hay que hacer para que cumplan las promesas.»

»Fue haciendo el equipaje hasta que estuvo tan lleno que sólo quedaba sitio para poner una cosa más. Así que tenía que decidir si iba a llevar un reloj o un espejo.

»«La cabeza me dice que lleve el reloj para saber siempre si llego temprano o tarde», pensó. «Pero el corazón me dice que lleve un espejo para poder mirarme la cara y saber si me estoy volviendo más vieja o más joven.»

»Al final decide llevar el reloj y dejar el espejo... porque eso es lo que le dice la cabeza. Se pone en camino. Cruza la puerta, ya está fuera de la casa, sale a la calle y empieza a andar por la calle.

»Entonces el corazón le dice que vuelva y cambie el reloj

por el espejo. Vuelve atrás por la calle, cruza la puerta, entra en la casa y va a su cuarto. Ahora está delante del reloj y del espejo diciendo: "Esta noche dormiré aquí en casa una vez más, y mañana por la mañana volveré a decidir."

»Y ahora, todas las mañanas, la cabeza de Rosa Carmesí la decide a llevarse el reloj. Coge el reloj y se pone en camino y luego vuelve porque su corazón decide que necesita llevar el espejo.

»Si vas a su casa esta mañana la verás delante de la puerta, con luceros azules en los ojos como el cielo azul de abril, y labios que te hacen pensar en rosas de color carmesí en el frescor de una noche de verano. La verás salir del portal y pasar por la verja con el reloj en las manos. Entonces, si esperas, la verás cómo vuelve atrás, pasa otra vez por la verja, entra por la puerta y vuelve a

su cuarto donde deja el reloj y coge el espejo.

»Después decide esperar hasta mañana por la mañana para decidir otra vez qué va a decidir. La cabeza le dice una cosa, el corazón le dice otra. Entre una cosa y otra se queda en casa. A veces se mira la cara en el espejo y dice para sí: "Aún soy joven, y mientras sea joven voy a decidir las cosas por mí misma."

Blixie Bimber se acarició la punta de la barbilla con el dedo meñique y dijo:

—Es una historia extraña, hay como una punzada dentro de ella. Sentiría pena si no pudiera mirar hacia arriba y ver las grandes nubes blancas empujándose unas a otras, rodando sobre las ruedas del gran cielo azul.

—Es una historia buena para contar cuando llega de nuevo abril... y mientras saco el brillo a los chirimbolos dorados de mi acordeón —dijo el ciego Cara-de-patata.

Chita Chitón, la gallina clueca grande y amarilla que puso un huevo en la gorra del administrador de correos

Chita Chitón era una gallina clueca amarilla. Vivía en un gallinero. De vez en cuando salía del gallinero y se iba a grandes zancadas a poner huevos por ahí. Pero siempre volvía al gallinero. Y cada vez que iba hasta la puerta de la calle y ponía un huevo en la campana de la puerta, tocaba el timbre una vez por un huevo, dos veces por dos huevos, y una docena de timbrazos por una docena de huevos.

Una vez Chita Chitón entró en casa de la familia Risitas y puso un huevo dentro del piano. Otra vez subió y se metió en el reloj del salón y puso un huevo allí. Pero siempre volvía al gallinero.

Una mañana de verano, Chita Chitón salió a grandes zancadas por la puerta del corral, dobló la primera esquina y la siguiente también, hasta llegar a la oficina de correos. Entonces entró en el despacho del administrador de correos y puso un huevo en su gorra. El administrador de correos se puso la gorra, entró en la ferretería y compró una caja de clavos. Se quitó la gorra y el huevo cayó en la caja de clavos.

El dependiente de la ferretería cogió el huevo, lo metió

en su propio sombrero y salió a hablar con un policía. Al hablar con el policía se quitó el sombrero, y el huevo cayó en la acera.

El policía recogió el huevo y lo puso dentro de su gorra de policía. Pasó el administrador de correos; el policía se quitó la gorra de policía y el huevo cayó a la acera.

El administrador de correos dijo: «Ese huevo lo perdí yo, es mío.» Lo recogió, lo puso en su gorra de administrador de correos, y se olvidó por completo de que llevaba un huevo dentro de la gorra.

Entonces el administrador de correos, que era un hombre alto y largo, llegó a la puerta de la oficina de correos, que era una puerta baja y pequeña. Y el administrador de correos no agachó la cabeza ni se inclinó al pasar, así que golpeó con la gorra y la cabeza contra el dintel de la puerta. Y el huevo se rompió y le corrió por toda la cara y el cuello.

Y mucho antes de que eso ocurriera, Chita Chitón ya estaba en casa, en su gallinero, asomada a la puerta y diciendo:

—Hoy es un gran día para mí porque puse uno de mis huevos grandes y rubios en la gorra del administrador de correos.

Y allí sigue Chita Chitón, viviendo en su gallinero. De vez en cuando sale del corral a grandes zancadas y se va a poner huevos en pianos, relojes y sombreros. Pero siempre vuelve al gallinero.

Y siempre que va a la puerta de la calle y pone un huevo en la campana del timbre, lo hace sonar una vez por un huevo, dos veces por dos huevos, una docena de timbrazos por una docena de huevos.

Carl Sandburg, "acaso el primer poeta de Norteamérica", según Borges, nació en 1878 y murió en 1967. Descendiente de obreros suecos emigrados a los Estados Unidos, se formó como autodidacta y trabajó desde su juventud en los oficios más diversos. Al término de la guerra hispano-norteamericana, se dedicó al periodismo. Publicó seis libros de poemas, entre ellos: *Buenos días, América*. También es autor de tres libros para niños. Los textos aquí publicados pertenecen a *Palomas del país de Rutabaga* (Alfaguara, 1985).

Poesías

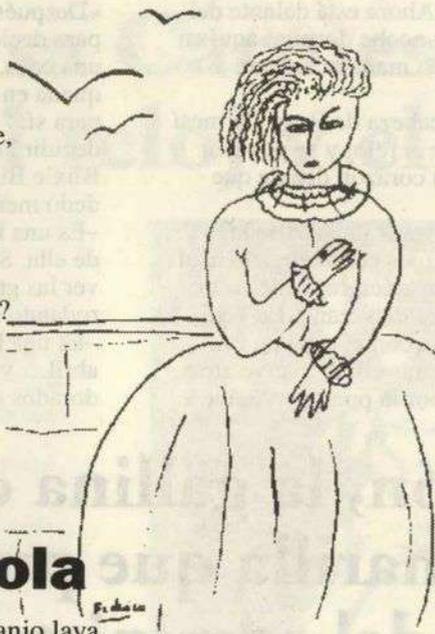
Es verdad

¡Ay qué trabajo me cuesta quererte como te quiero!

Por tu amor me duele el aire, el corazón y el sombrero.

¿Quién me compraría a mí este cintillo que tengo y esta tristeza de hilo blanco, para hacer pañuelos?

¡Ay qué trabajo me cuesta quererte como te quiero!



Canción

Por las ramas del laurel van dos palomas oscuras. La una era el sol, la otra, la luna. Vecinitas, les dije, ¿dónde está mi sepultura? En mi cola, dijo el sol. En mi garganta, dijo la luna. Y yo que estaba caminando con la tierra a la cintura y dos águilas de mármol y una muchacha desnuda. La una era la otra y la muchacha era ninguna. Aguilitas, les dije, ¿dónde está mi sepultura? En mi cola, dijo el sol. En mi garganta, dijo la luna. Por las ramas del cerezo vi dos palomas desnudas, la una era la otra y las dos eran ninguna.

por **Federico García Lorca**

Media luna

La luna va por el agua. ¡Cómo está el cielo tranquilo! Va segando lentamente el temblor viejo del río mientras que una rama joven la toma por espejito.

La Lola

Bajo el naranjo lava pañales de algodón. Tiene verdes los ojos y violeta la voz.

¡Ay, amor, bajo el naranjo en flor!

El agua de la acequia iba llena de sol, en el olivarito cantaba un gorrión.

¡Ay, amor, bajo el naranjo en flor!

Luego, cuando la Lola gaste todo el jabón, vendrán los torerillos.

¡Ay, amor, bajo el naranjo en flor!

Canción china en Europa

A mi ahijada Isabel Clara

La señorita del abanico va por el puente del fresco río.

Los caballeros con sus levitas miran el puente sin barandillas.

La señorita del abanico y los volantes busca marido.

Los caballeros están casados con altas rubias de idioma blanco.

Los grillos cantan por el Oeste. (La señorita va por lo verde.)

Los grillos cantan bajo las flores. (Los caballeros van por el Norte.)

Federico García Lorca nació en 1898 en Fuentevaqueros (Granada). Utilizando elementos tradicionales y populares, dio nueva vida a la poesía española: *Libro de poemas*, *Poema del cante jondo*, *Canciones*, *Romancero gitano*. El tono de su poesía se modifica significativamente en Poeta en Nueva York. Como dramaturgo es autor, entre otras obras, de: *Bodas de sangre*, *Yerma*, *La casa de Bernarda Alba*. Funda y dirige el teatro español universitario "La Barraca". En 1933 llega a Buenos Aires, donde se representan varias de sus obras. En 1936 es asesinado en Granada por las fuerzas franquistas.



Cazador

¡Alto pinar! Cuatro palomas por el aire van.

Cuatro palomas vuelan y tornan. Llevan heridas sus cuatro sombras.

¡Bajo pinar! Cuatro palomas en la tierra están.

A Tomasa

Pasó la historia del mundo
volando frente a mi casa.
Era un papalote rojo,
Tomasa.

En la ventana era el cielo
una acuarelita clara,
hecho con aguas azules
y blancas.

Pasaban los tejaditos,
las torres, parques y plazas,
los árboles... Y la gente
pasaba.

¡Y todo como en un cuadro!
Como si fuera mi casa
el nido que haya en la torre
más alta.

Era un papalote rojo.
Seren. Altísimo. Estampa
del libro que tú me diste,
Tomasa.

Juanto al mar

Canta un niño junto al agua,
junto a la orilla del mar.
Un pez se asoma y le dice:
¡ven a nadar!

El niño sigue cantando,
y el pez se vuelve a asomar
a la orilla, y le repite:
¡ven a nadar!

Pero el niño canta y canta
junto a la orilla del mar...
y el pez le dice y le dice:
¡ven a nadar!

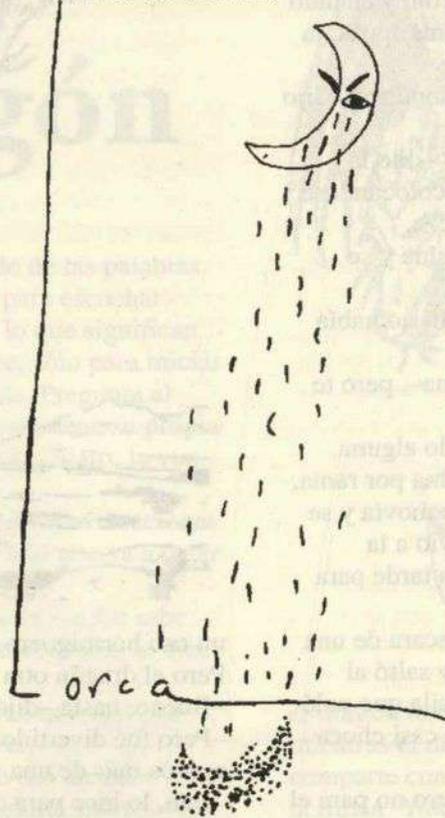
A la tarde, se va el niño,
cantando, de aquel lugar.
El pez se queda diciendo:
¡ven a nadar!

Poesías

por **Aramís Quintero**

Maíz regado

Las estrellas parecen
maíz regado.
Tienen miedo a los pollos.
Viven temblando.



Hilos

La luna es una chapita
bien achatada.

La pintaron de blanco,
y le dieron un filo
que corta y raspa.

Ya no queda ni un hilo de
estrella a estrella.

Cuando hay uno, ella pasa.

Charleston

Las muchachitas de antes
bailaban charleston.

Con sombrerito y collares
bailaban charleston.

Con la música de un piano
bailaban charleston.

Eran muñecas de charleston
pequeñas, ágiles,

con lazos, pulsos, ajorcas,
cintas fugaces.

Cantaban con vocecita
de niñas frágiles.

Y con los ojos hacían
muchos visajes.

Bailaban. Eran. Estaban.
(En todas partes.)

Con sus ricitos castaños,
sus ojos grandes,

su charleston, sus ajorcas
y sus collares.

Aramís Quintero. Poeta cubano nacido en Matanza en 1948. Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad de La Habana, Cuba, ha obtenido varios premios importantes, entre ellos los de poesía La Edad de Oro durante los años 1980 y 1981 y el premio UNEAC Ismaelillo Poesía para niños 1982. Fue jurado del Premio Casa de las Américas. Entre sus libros publicados figuran *Fábulas y estampas* y *Maíz regado*. A ellos pertenecen los poemas aquí publicados.

El baile de las sombras

por **Gustavo Roldán**

Quiero pelear, dragón –dijo la dragona.
El dragón no contestó nada. Simplemente voló, convertido en mariposa.

–Las golondrinas pueden comer una mariposa –dijo la dragona, y voló convertida en una golondrina.

Golondrina y mariposa subieron y subieron, y cuando la golondrina ya casi mordía el ala de la mariposa, la mariposa se convirtió en halcón.

–Los halcones pueden comerse a una golondrina –dijo el dragón.

–Pero las golondrinas vuelan más rápido –dijo la golondrina haciendo un giro en el aire y colocándose encima del halcón para picotearle la cabeza.

El halcón se lanzó en una violentísima caída y se metió entre las ramas de un árbol.

La golondrina bajó hasta el árbol, pero allí no había ningún halcón.

–Te escondiste, dragón –dijo la golondrina–, pero te voy a encontrar.

La dragona miró rama por rama, buscando alguna oruga que pudiese ser el dragón. Miró rama por rama, pero no se dio cuenta de que una rama se movía y se acercaba lentamente hacia ella. Cuando vio a la serpiente abriendo su enorme boca ya era tarde para escapar.

Y la serpiente mordió, pero mordió la cáscara de una tortuga. La tortuga se convirtió en ratón y saltó al suelo. La serpiente se convirtió en un águila que voló hacia el ratón, pero cuando llegó al suelo casi choca con un jabalí de inmensos colmillos.

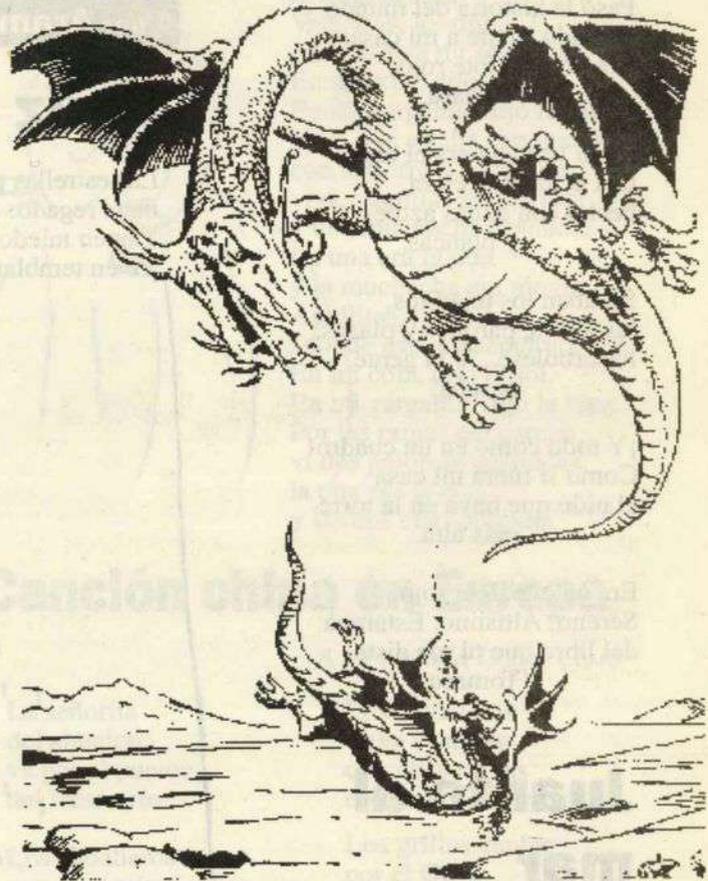
Un jabalí es demasiado para un águila, pero no para el puma que rugió mientras saltaba.

Pero el salto del puma terminó en el aire vacío. Allí no había nada. Nada más que una hormiga que se metía rápidamente en un profundo agujerito del tamaño de una hormiga.

–Para una hormiga, nada mejor que un oso hormiguero –dijo el puma que ya no era puma sino oso hormiguero, mientras metía su larguísima lengua buscando a la hormiga.

Y la encontró, y la hormiga salió pegada en la lengua del oso hormiguero.

–Me ganaste, dragón –dijo la hormiga convirtiéndose otra vez en dragona–, pero ahora me puedo comer a



un oso hormiguero que debe ser muy sabroso. Pero el dragón otra vez era dragón.

–Bueno, basta –dijo el dragón–. Me cansé de pelear.

–Pero fue divertido –dijo la dragona–. Te viste en apuros más de una vez.

–Bah, lo hice para dejarte contenta, pura amabilidad de mi parte.

–¿Si? –dijo la dragona–. Lo que pasa es que no te gusta perder.

–Dragona, me estás provocando –dijo el dragón–. No me queda más remedio que invitarte al baile de las sombras.

–Eso me gusta más. Bailemos, dragón, bailemos el baile de las sombras.

Y los dos dragones se elevaron mirando sus sombras. Las sombras eran enormes y llenaban de oscuridad la tierra. Subieron y subieron, hasta que sus sombras en el suelo se veían apenas del tamaño de las sombras de una paloma.

Entonces giraron en el aire y las sombras giraron en la tierra, moviéndose muy lentamente. Y se juntaron los dragones en el aire y se juntaron las sombras en la tierra. Y juntaron las cabezas y en la tierra apareció la sombra de una mariposa. Y juntaron ala con ala, cola con cola, un ala sobre otra ala, y en la tierra fueron apareciendo diferentes figuras de animales conocidos y de animales desconocidos. Y bailaron el baile de las

sombras hasta que el sol dejó de alumbrar desde arriba, porque el baile de las sombras sólo se puede bailar cuando el sol está en lo más alto del cielo. Cuando bajaron, todo el campo estaba cubierto de flores.

Tal vez porque el baile de una pareja de dragones, necesariamente, tiene que hacer que todo el mundo se llene de flores.

Voces para un dragón

El dragón disfruta con el sonido de las palabras. Muchas veces sólo conversa para escuchar cómo suenan, sin importarle lo que significan. Entonces pregunta cosas que ya sabe, sólo para iniciar una conversación y que alguien hable. Pregunta al león, al jaguar, a los pájaros. Cada uno tiene su propia voz, y al dragón le gusta oír la voz del pájaro, la voz del león y la voz del jaguar. Cuando quiere escuchar voces plantea conversaciones de ésas repetidas donde ya se conoce lo que va a decir el otro. El dragón sabe que el jaguar odia la lluvia. Lo sabe porque hablaron mil veces del tema. Entonces le dice al jaguar:

—Creo que está por llover.

Con eso alcanza.

—Maldita suerte.

Suerte de zorro sarnoso, de gato empiojado, de buitres con hambre, de alacrán sin veneno, de carancho con las plumas sucias, de tijereta con la cola cortada, de víbora con el colmillo roto...

Y el jaguar sigue largo rato hablando y protestando, mientras



el dragón lo mira. Lo único que hace es mirarlo, Y mientras el dragón lo mira, el jaguar cree que comparte con entusiasmo sus argumentos en contra de la lluvia. Y sigue hablando sin cansarse.

Pero no. El dragón ya conoce de memoria todo lo que dice el jaguar cada vez que llueve. Sólo escucha el sonido de las palabras, esa música perfecta que la ronca voz del jaguar modula pausadamente. Y en el sonido hay odios y resentimientos.

Hay dolor y tristeza. Hay una forma de entender y de no entender todo lo que pasa.

El dragón queda feliz. Escuchó cómo suena la música del odio, cómo suena un desacuerdo con las cosas de la tierra, cómo suena una tristeza por lo que no se puede remediar.

Para compensar, para llenarse de otra música, va y se pone a conversar con un pájaro.

Gustavo Roldán.

(1935), nació en el Chaco. En la ciudad de Córdoba se licenció en Letras Modernas. Radicado en Buenos Aires, se dedicó a escribir cuentos para chicos. Obras publicadas: *El monte era una fiesta*, *Sapo en Buenos Aires*, *La noche del elefante*, *Crimen en el Arca*, *Todos los juegos del juego*. Los cuentos aquí publicados pertenecen al libro inédito *Dragón*.

Cuento negro y enredado

por Iris Rivera

Era el recreo.

En un descuido de la maestra, Juan, José y Javier se habían quedado solos en el salón.

Estaba prohibido jugar a la pelota adentro, pero Juan igual sacó una pelotita de la mochila.

—¡Pasáala!— dijo José. Y Juan la pasó.

—¡Pateála!— dijo Javier. Y Javier la pateó.

—¡ATAJÁLA!— gritaron Juan y José. Pero Javier no la atajó y CRASH. Lluvia de vidrios rotos.

Se amontonaron chicos y vino la maestra. La portera barría los vidrios.

—¿De quién es la culpa?— dijo la maestra. Levantó de entre los vidrios una culpa negra y enredada. Y la agitó en el aire.

A José, que había pateado la pelota, le cayó la culpa encima como una telaraña. Pero fue rápido. La enroscó, la hizo un bollo y se la tiró a Javier.

Pero Javier, que no había atajado la pelota, tampoco atajó la culpa y la desvió para Juan. Juan la esquivó y la culpa pasó de largo. La fue a buscar, la levantó con el pie y, antes de que se le pegoteara, la pateó de nuevo para José.

Entre los tres jugaron un picadito hasta que la maestra interrumpió.

—¡Bueno basta, señores!... Me piensan bien este asunto porque, la culpa, de alguien **tiene** que ser. Entonces la alzó otra vez, la metió en la caja de las tizas y se guardó la caja, con culpa y todo, en el bolsillo... provisoriamente.

En la caja había tizas amarillas, rosas, blancas y una culpa negra y enredada.

Sin hablar más, pasó la tarde.

A la salida, la maestra sacó a los tres de fila y volvió a decir, recalcando:

—Me piensan bien este asunto para mañana, señores. ¡Me lo piensan bien!

Y sacó del bolsillo la caja de las tizas, y la abrió, y soltó la culpa para que se fuera con ellos. Las tizas amarillas se habían puesto marrones; las rosas, violetas; y las blancas, grises.

Cuando la culpa saltó, algunas tizas cayeron y se quebraron en el piso.

José, Juan y Javier se fueron juntos, pero separados. Pateando piedritas iban. Y la culpa los seguía como un perrito sin dueño.

Lamió las zapatillas de Javier y Javier dijo
¡FUERA!

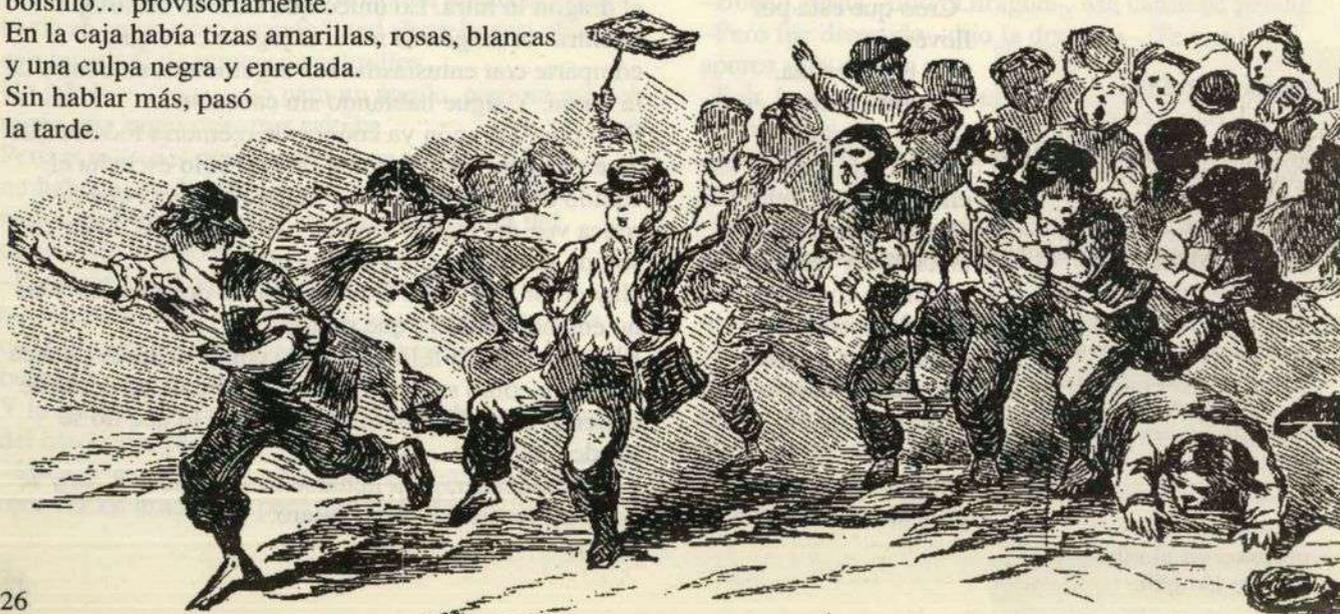
Le mordió los cordones a Juan y Juan dijo
¡CUCHA!

Le chumbó a José y José dijo
¡FUERA!
¡CUCHA!

La maestra se quedó levantando tizas rotas.

Entonces los dedos se le pusieron violetas. Y marrones. Y grises.

Iris Rivera nació en el '50, por accidente, en Capital Federal, y luego fue a Longchamps y sigue allí. Se dedicó a ser maestra de grado, la atraen mucho los chicos y por eso se relaciona con ellos a través de la literatura. Obras: *Aire de familia*, *Contando ando*, *El señor Medina*.



Relaciones peligrosas, amores fugaces, dudosas coartadas, edades de oro y otros vaivenes parecen caracterizar una historia de complejos vínculos: los que se establecen entre la literatura y la escuela. Moralina de libro de lectura, retóricas infantiles varias, optimistas novelitas juveniles de uso escolar, arbitrarias antologías, cánones de curriculum y manual y otras variantes institucionales fueron construyendo a lo largo de la historia de la enseñanza unas ideas, unas representaciones sobre la literatura fácilmente reproducibles e inculcables. Unas concepciones que parecen haberle quitado el aire a tanto texto contemporáneo y de los otros, a tanta buena literatura de esa, de la que se ponen a leer los lectores exactamente el día en que dejan de ir a la escuela.

La literatura en la máquina de la reforma

por **Gustavo Bombini**

Fascinantes las entrevistas de *Capítulo*¹ —hay que leerlas— cuando los escritores responden sobre su iniciación literaria. En la mayor parte de los relatos, los escritores cuentan esos comienzos de lecturas voraces, desordenadas en (para confirmar eso que decía Piglia que había dicho Tiniánov de que la literatura se transmite de tíos a sobrinos)² la pobladísima biblioteca de una tía vieja, donde nuestros más conspicuos aprendieron a leer para después poder escribir esos textos que tanto nos gustan. Escena idílica, por cierto, que nos habla de unos sujetos, diría, por lo menos aventajados. Digo, la biblioteca ya estaba ahí, a disposición, y eso ya era un paso.

Pero siempre sucede que las cosas son un poco más complejas especialmente para los que no teníamos ni la tía ni la biblioteca. Para quienes estos bienes simbólicos se les andan escabullendo. Y ahí otra vez, ilesa hasta donde puede de los embates de los tiempos neoconservadores, reluciente cual blanco guardapolvo, dispuesta a cumplir la misión que la ciudadanía espera de ella, la prestigiosa escuela pública, gratuita y obligatoria (por eso de la igualdad de oportunidades y el Estado Benefactor, que supimos conseguir). Y junto con la escuela, acompañándola, los mandatos sarmientinos, gloria y loor, cumplidos a rajatabla en las bibliotecas populares de socialistas y anarquistas para que todos, incluso los obreros, pudieran tener al menos una oportunidad.³

En fin, escenas de lectura a partir de las cuales podemos siempre volver a pensar en nuestros oficios de maestros, profesores, bibliotecarios, editores, etc., etc.

Pero volvamos a la escena principal de este artículo, a la escena más complicada, con más despliegue escenográfico, con más poder de llegada a la sociedad, la escuela.

Algunos antecedentes

Pensar en los ochenta, con la vuelta a la democracia, nos obliga a reconocer tiempos de innovación, gestos de-

cididamente optimistas en los que no había dudas: se trataba de poner en circulación un nuevo canon, una nueva escritura, una nueva estética y un pequeño pero rápidamente fortalecido campo: un verdadero parnaso de nuevos escritores y de otros que podían otra vez salir al ruedo, una cohorte de excelentes ilustradores y un mercado editorial prometedor. Talleres de lectura y escritura, espacios de lectura en la escuela, en la biblioteca y en el aula, ferias del libro, presentaciones, visitas de escritores pasaron a formar parte de nuevos rituales de la escuela en los que la literatura era la protagonista, la homenajeadada, la venerada.

La escena de la lectura de la escuela se modificó fundamentalmente. Libros para todos, por todos lados, aquí y allá, niños leyendo hasta en los recreos y hasta maestros lectores que daban el ejemplo. La escena es optimista y corre el riesgo de la generalización excesiva, pero sin duda traza una de las marcas indelebles de los tiempos.

Y en el campo didáctico más específico, la polémica por el libro único generó discusiones tan viejas como viejos eran algunos logros de la nueva escuela de los años '20. Se trataba de volver a pensar en la lectura en la escuela, en la alfabetización y en la enseñanza de la lengua y la literatura; se trataba, sin ninguna inocencia, de modificar prácticas de lectura tan viejas como viejos eran los golpes de Estado desde los '30 que habían sometido a niños y jóvenes de varias generaciones a la tediosa sacralización del libro de lectura, a la obsecuente moralina, al didactismo intruso que había pulverizado todas las recepciones, todas las iniciaciones posibles.

En tiempos de reforma

Cuando una reforma curricular despliega todo su poder discursivo, parece que maestros y profesores, bibliotecarios y directores, señores padres y niños, al fin, recibirán un fuerte cimbronazo. Una mezcla rara de expectativa optimista y franca desconfianza. Todo el sistema escolar



se resiente o se reacomoda y se redefine o se desintegra y pulveriza o se renueva. No sé. La cuestión es que, como dice Genette⁴: la sociedad pone demasiadas expectativas en la reforma. Y algunos se ponen optimistas que de tan optimistas se hacen oficialistas, o por lo menos lo parecen. Otros, más cautos, callan y otorgan; otros, críticos, se rompen la cabeza para poder decirle algo a la máquina arrolladora que es una reforma, una máquina que siempre quiere tener la razón, dice tenerla mientras nos obliga a que pensemos que tiene razón mientras nos quiere hacer creer que todos opinamos, disintimos y luego consensuamos. Los Contenidos Básicos Comunes no son prescriptivos dicen los funcionarios, pero mientras tanto ellos como nosotros sabemos que son eficaces disciplinadores de nuestras cabezas, gimnasia mental de burocracia escolar, que nos va moldeando nuestras imágenes sobre la sociedad, sobre la ciencia, sobre el lenguaje, el arte y también, y sin ir más lejos, la literatura.

La literatura, que al parecer es ella misma muy sensible, no es ajena al cimbronazo, como si ahora la mandaran a satisfacer todas las expectativas de la escuela transformada. Y otra vez las tensas relaciones entre literatura y escuela. En esa nueva lógica el conocimiento transmitido por la escuela responde a un fuerte control que se ejerce a través del curriculum. Más concretamente estos llamados "contenidos básicos comunes" están prescribiendo qué se debe enseñar en el sentido más complejo y sutil: cuáles son y cómo se organizan los conocimientos que el Estado considera "válidos" para esta sociedad.

A la luz de este "conocimiento oficial", la primera que pierde es la literatura; hecha de materia cambiante, de pluralidad de sentidos, de relecturas, de ambigüedades, de repliegues sobre el propio discurso, de estrategias de seducción, de mundos alternativos, la literatura se parece a una práctica de resistencia contra los sentidos unívocos, contra los didactismos, contra las homogeneizaciones. Cuando se dice en el ambiente educativo: "la literatura es un discurso más", se desconoce en el simulacro de democratización ("la literatura es un discurso social más y por eso es accesible como el resto de los discursos"), eso que llaman la "especificidad" de la literatura, aquello que la distingue y que por lo tanto plantea todos desafíos en su enseñanza.

Mientras tanto al calor de libros de texto sujetos a los contenidos oficiales, obsecuentes compañeros de toda reforma, maestros y profesores atravesados por los rígidos formatos de la capacitación van contemplando el desdibujamiento de ese horizonte de lecturas innovador que supo inaugurar la literatura infantil en la Argentina; en fin, un

movimiento cultural, si se quiere, que excedió los límites de la escuela para luego interpelarla y recordarle que ahí formaban los ciudadanos en relación con la lectura.

El panorama, sombrío, necesita de un callejón con salida. No esperamos salir por amplias avenidas. La historia de la literatura y también la de la enseñanza nos vienen demostrando que en ese lugar de las prácticas concretas se pueden volver a pensar las claves de la resistencia. Resisten los maestros que trabajan con multiplicidad de textos defendiendo la pluralidad de criterios para formar el canon escolar⁵, resisten los escritores que no entregan su escritura a las fáciles demandas del mercado escolar, resisten los padres que conscientes de los derechos de la ciudadanía siguen defendiendo la escuela pública.

No se trata de postular un voluntarismo ingenuo sino de llevar adelante prácticas que le devuelven el sentido a la tarea, ser celestinas del más difícil de los matrimonios: escuela y literatura.

1 Me refiero al tomo V de *Capítulo. Historia de la literatura argentina* publicada en 1982 por el Centro Editor de América Latina.

2 Expresión enigmática del teórico de la literatura ruso Iuri Tiniánov tal como la califica Ricardo Piglia en su novela *Respiración artificial*.

3 Ver al respecto la conferencia de Graciela Montes "La lectura clausurada" y nuestro artículo con Claudia López "Alternativas para un mandato: sobre la lectura en la escuela" incluido en *Otras tramas*, Rosario, Homo sapiens, 1994.

4 La frase completa de Genette es: "Basta con considerar la forma ingenua en la que la opinión se apasiona alrededor de cada proyecto de reforma para comprobar que se trata siempre, en la conciencia colectiva, de la reforma de la enseñanza, como si se tratase de "reformar" definitivamente una enseñanza vieja como el mundo pero manchada con algunos "defectos" que bastaría con corregir para darle la perfección intemporal y definitiva que le pertenece por derecho: como si la naturaleza y la norma de enseñanza no tuviesen que estar en reforma perpetua", de "Retórica y enseñanza" incluido en Barthes, R. y otros, *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.

5 Flagrante ejemplo de la tendencia homogeneizadora y de prácticas educativas antidemocráticas en las políticas educativas oficiales es la propuesta de lectura del libro *El increíble viaje de Javier y el abuelo Juan* que aparece en el Módulo 7-8 de la Capacitación docente obligatoria dirigida a todos los docentes de todos los niveles del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. En el marco de una propuesta de transversalidad se propone una serie de actividades para el aula y para la comunidad escolar que abarcan todos los grados de la enseñanza primaria. Pero además —espuria coincidencia— pues Juan J. Totah —codirector y coordinador de la propuesta de capacitación— y Juan Hassan —autor del libro— son la misma persona, funcionario y escritor de un único libro conocido, que llevan adelante la loable tarea de difundir la práctica de la lectura. Rápidamente me recuerda —quizá haya sido fuente de inspiración— la figura de Gustavo Martínez Zuviría —ministro de Educación— alter ego de Hugo Wast, escritor de novelas de consumo escolar.

Gustavo Bombini es Licenciado en Letras, titular de la cátedra Didáctica en Letras de la U. N. de La Plata, docente investigador de la misma cátedra en la U.B.A., autor de *La trama de los textos*, *Otras tramas*, *El nuevo escriturón*. Miembro del consejo de redacción de la revista *Versiones del Programa* la U.B.A. y los Profesores. Director editorial de *El Hacedor*.

Sentidos

y contrasentidos

¿Se lee literatura en la escuela? ¿Qué literatura se lee? ¿Cómo? ¿Qué idea de lectura, de lector y de texto genera la institución? Esas fueron las preguntas que pusieron en marcha el proyecto de investigación *Leer en la escuela. La construcción de los sentidos del texto literario en el aula* que lleva adelante la Cátedra de Literatura Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue. Las que siguen son algunas de las conclusiones a que la autora ha ido arribando dentro de ese marco.

por Ofelia Seppia

Pasado el período de “alfabetización”, en el segundo y tercer ciclo –momento en el que se supone que los alumnos ya se han “apropiado del código”– la enseñanza de la lectura parece desaparecer y sólo se la ejercita –en el mejor de los casos– para dar cuenta de ese saber y para señalar errores en la lectura oral. Sí se usa, en cambio, como un instrumento para el aprendizaje de otras disciplinas, y es allí donde la escuela marca a fuego en los alumnos *un modo de leer*. ¿Cuál? es la pregunta.

La lectura, en nuestra concepción –y siguiendo a Noé Jitrik–, es una acción cooperativa entre el texto –un entramado productivo de sentido que se genera a partir de distintos códigos– y el lector, quien pone en juego un proceso de significación que le permite construir sentidos a partir de su dominio de esos códigos. Para que el lector pueda llevar a cabo esta cooperación con el texto en un sentido pleno, la escuela se presenta como un aliado insustituible, que debería colaborar en el ejercicio de la crítica y la reflexión, en la capacidad de interactuar poniendo en tensión lo sabido con lo nuevo que el texto ofrece, en la posibilidad de dialogar contraponiendo argumentos a los brindados por lo leído, en la posibilidad de generar hipótesis y en la negociación y renegociación de las mismas según se avanza en la lectura.

Pero la escuela, tradicionalmente, apoyada en supuestos más propios del realismo ingenuo, opera con otro concepto de lectura, que señala al texto como un objeto al que el sujeto aborda para conocer *qué dice*. Noé Jitrik dice que la falta de crítica y análisis sobre la lectura y el acto de leer genera una “pedagogía autoritaria, a la manera de las creencias”, que acostumbra/ adiestra al lector a aceptar pasivamente lo que lee sin pretender discutirlo para “convencerse” de lo leído, a considerar la crítica y el análisis como algo inútil y la relectura como algo tedioso; es decir, a no involucrarse en lo que lee, poniendo en juego sus saberes previos; a no gozar de la lectura.

Sin tener en claro en dónde se apoya para sostenerlo, la escuela se centra en la enseñanza del concepto de “lectura comprensiva”, que más se inclina a lograr el aprendizaje del contenido que a aprehender la vasta operación discursiva, el

entramado significativo que une un texto con todos los textos y con todo lo sabido por el lector (Barthes, 1994)¹. No se plantea el papel del lector más allá de la apropiación de lo que el texto –supuestamente– dice. No se pregunta sobre su actividad en cuanto productor de sentidos, sus conocimientos previos, sus expectativas, su deseo. El texto es un objeto al que se debe acceder para conocerlo en su único sentido, el lector no aparece como portador de significados y la lectura se convierte en un acto de eficacia garantizada y de efectos inmediatos que sirve para un fin: conocer y aprender.

La *comprensión lectora* a la que se refiere la escuela nunca se define con claridad, pero parece reducirse a una suma de habilidades o conductas a lograr, tales como la capacidad de reconocer ideas principales y secundarias, de identificar, de localizar información, lo que desemboca en “una reducción pedagógica que es un contrasentido de los efectos modificadores y ampliatorios de la lectura en general” (Jitrik).²

¿Cómo se enseña a leer?

Las actividades principales que la escuela desarrolla para “enseñar a leer” giran en torno a cuestionarios, resúmenes, técnicas de subrayado y, en el mejor de los casos, al reconocimiento de distintos tipos de discurso; las evaluaciones son “pruebas de comprensión”. Es decir, la lectura tiene una finalidad: memorizar datos y demostrar lo aprendido.

El texto de origen es sometido a una lectura rápida para localizar la información solicitada y no para generar significados. Se logra así *otro texto*, el que el alumno “compone” con las respuestas del cuestionario o, mejor dicho, una serie de respuestas fragmentadas y que simplifica notablemente el texto base, transformándose en “el texto a estudiar”. A veces, se lo somete a corrección; el maestro decide lo que está bien o mal contestado y ya no se vuelve al texto original para saber por qué se respondió de una manera o de otra.

Estos textos de los alumnos son cerrados y acabados porque así lo predeterminó el cuestionario, que sesga la lectura e impide ver otras cosas, otras preguntas posibles e inhibe el proceso de elaboración. Este modo de leer y trabajar favorece el fragmentarismo: se lee por pedazos, se controla por pedazos y el sentido global del texto no es atendido.

Las fuentes de información pierden su legitimidad ya que no se vuelve a ellas para comprobar o rebatir los supuestos, para encontrar nuevas perspectivas, nuevas asociaciones, otras posibles jerarquías para las ideas. Los textos sólo sirven para una primera lectura instrumental y se clausura la relectura.

De la misma manera se previenen las distintas interpreta-

ciones al formularse las preguntas con las mismas palabras del texto para que no haya dudas de qué párrafo hay que copiar: no hay posibilidad de respuestas diversas ni posibilidad de dudas o ambigüedades. Se genera una lectura unívoca que encaja perfectamente con el tipo de texto escolar que se usa mayoritariamente: el manual.

Los manuales están estructurados de tal modo que presentan un discurso con pretensiones de univocidad, una estructura repetitiva y una única perspectiva frente a cada tema. Aspiran a ser textos transparentes, organizados en apartados breves que fragmentan el objeto de conocimiento y el discurso sobre él, y por lo tanto no favorecen la inferencia ni la elaboración. Por otra parte, suelen ser los únicos textos con los que se estudia y no se ofrecen otros para confrontar y discutir. (En las oportunidades en que se pretende que los alumnos "investiguen", la tarea de la escuela no es diferente. Se limita a mandarlos a buscar enciclopedias u otros textos, en el hogar o la biblioteca, sin ningún tipo de indicación o preparación, con lo que revela ignorancia tanto del sujeto lector cuanto de la concepción de texto que se sustenta.)

A la frecuentación del manual se agregan las técnicas más usadas: el subrayado y el resumen. No se plantea aquí que el saber resumir no sea una habilidad importante para estudiar. Sólo decimos que subrayar lo que se considera "principal" y desdeñar lo que se supone "accesorio" para luego copiar lo subrayado y lograr un "resumen", las más de las veces incoherente, no enseña a resumir. Sólo se puede resumir si se comprendió el texto en su totalidad, de lo contrario se favorece la fragmentación.

Las clases de lectura adquieren entonces una estructura rígida, casi ritualizada, en donde no puede faltar —amén de los elementos señalados—, la búsqueda de vocabulario desconocido. En ese terreno, no parece importar la adecuación al texto y buscar en el diccionario se transforma en un mero ejercicio definitivamente aburrido aunque derive muchas veces en interpretaciones surrealistas, como cuando, guiándose por las primeras acepciones del Pequeño Larousse Ilustrado, termino reduciéndose "rasgos étnicos" a "líneas gentiles".

No parece que la situación vaya a revertirse con el advenimiento de las llamadas Teorías del Discurso que, desde la lingüística, plantean un trabajo diferente con el objeto texto. En la promocionada actualización que el Ministerio de Educación está haciendo de los contenidos escolares, las teorías del discurso aparecen como garantía de calidad del aprendizaje de la lengua, pero sólo ofrecen a la discusión generalidades y planteos esquemáticos que se convierten en moldes. Como ocurrió con el estructuralismo, ya se observa el uso degradado que de estas teorías se está haciendo en la escuela.

¿Cómo se lee?

Se lee, pues, como se aprendió a leer: de manera unívoca, inmediata, utilitaria y fragmentada, tomando al texto como fuente de verdad y única voz autorizada y divorciándose de él como lector.

La escuela propicia una lectura de la inmediatez para reconocer datos que están destinados al olvido porque no son producto de una construcción del significado a partir del compromiso con el texto.

Clases de lecturas, pues, que lo que menos hacen es aten-

der a la lectura. Que parten de una concepción de lector incapaz de "generar lectura", demasiado inmaduro como para abordar textos complejos, a quien se le deben ofrecer textos simples, claros, unívocos y breves, con los que, naturalmente, se termina construyendo un lector incapaz de reponer lo no dicho, lo implícito, que comprende sólo estructuras sencillas y lenguaje unívoco, que sólo percibe unidades pequeñas y textos breves, que no utiliza adecuadamente sus conocimientos previos.

Una lectura que no pasa de la superficie textual y que ve bloqueado el acceso al sentido profundo del texto que se está leyendo, a su relación con los demás textos leídos y por leerse y a la relación con toda la producción cultural. Una lectura que parece garantizar la verdad, la seguridad del saber, la inmutabilidad de lo aprendido de una vez y para siempre e inhibe esa comprensión diferida que tiene toda lectura verdadera. El acceso al sentido profundo de los textos abriría el camino a otras interpretaciones, a otras preguntas tal vez sin respuestas. Pero la escuela no es el lugar para la incerteza, para la indeterminación semántica. La univocidad aleja lo complejo y ofrece seguridad y cosas menos perturbadoras que los vacíos y los silencios que habitan en los textos.

¿Y la literatura?

¿Qué pasa cuando los chicos se enfrentan con la literatura cargados del modo de leer que impone la escuela?

¿Qué pasa con un texto de estas características cuando se los ha entrenado para la utilidad, la univocidad, la inmediatez y la fragmentación? Muy fácil, no se produce el encuentro entre ambos, es decir, no se lee. Para leer literatura la escuela debería brindar las condiciones.

La gran pregunta queda en pie: ¿es posible leer verdaderamente literatura en el interior de una institución como la escuela?

Si planteamos la lectura de la literatura como un acto profundamente productivo, capaz de generar significaciones cada vez más amplias a partir de un texto, que no busca la homogeneidad sino los diferentes caminos que siguen los distintos lectores, parece imposible que una institución como la escuela promueva leer más allá de sus límites, más allá de una lectura instrumental y acotada como la que prevalece en ella. Como dice Mabel Piccini, "la dificultad reside en incorporar un proyecto como este, que se basa en el acto de leer alejado de la lógica instrumental, en una institución como la escuela, en desplazar la lectura como deber a la lectura como placer (en el doble sentido de conocimiento y deseo)."³

Esta escuela que tenemos no parece ser el lugar más adecuado para leer libremente. Sin embargo creemos que responder a este desafío significaría la posibilidad de transformar nuestra escuela en un lugar de libertad donde los sentidos que los textos generan circulen libremente; un lugar donde no haya lugar para los contrasentidos.

Ofelia Seppia nació en Banfield, Provincia de Buenos Aires y actualmente reside en Cinco Saltos, Río Negro. Es Profesora en Letras e investigadora. Miembro del CeProPaLJ. Ejerce la docencia en la cátedra de Literatura Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue.

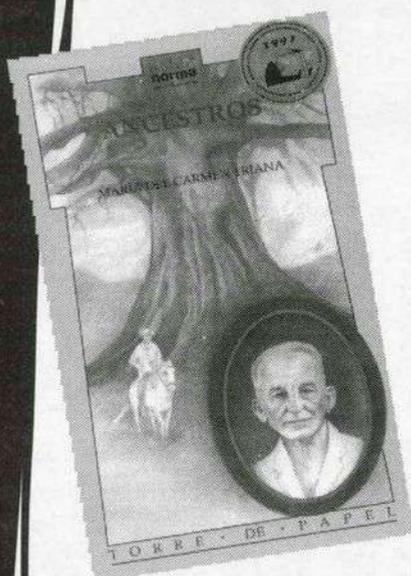
1 Roland Barthes, *El susurro del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

2 Noé Jitrik, *Lectura y cultura*, México, UNAM, 1991; Cuando leer es hacer, Universidad Nacional del Litoral, 1988.

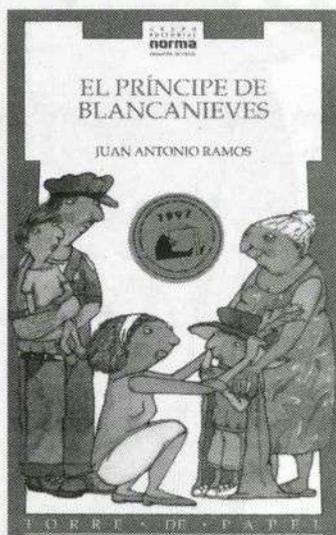
3 Mabel Piccini, *Lectura y escuela: entre las memorias tradicionales y las memorias electrónicas*, en García Canclini, N., *El consumo cultural en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1993.

Torre de Papel

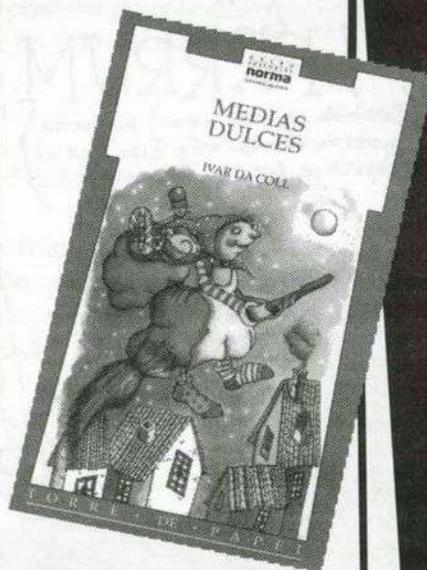
La única colección que reúne a los mejores
autores argentinos y latinoamericanos
con los del resto del mundo



ANCESTROS
María de Carmen Triana
(Cuba)



**EL PRÍNCIPE DE
BLANCANIEVES**
Juan Antonio Ramos
(Puerto Rico)



MEDIAS DULCES
Ivar Da Coll
(Colombia)

Además: Elsa Bornemann, Lygia Bojunga Nunes, Ema Wolf, Christine Nöstlinger, Ricardo Mariño, Robert Louis Stevenson, Marcelo Birmajer, Katherine Paterson, María Cristina Ramos, Oscar Wilde, María Inés Falconi, Osvaldo Soriano, entre otros.

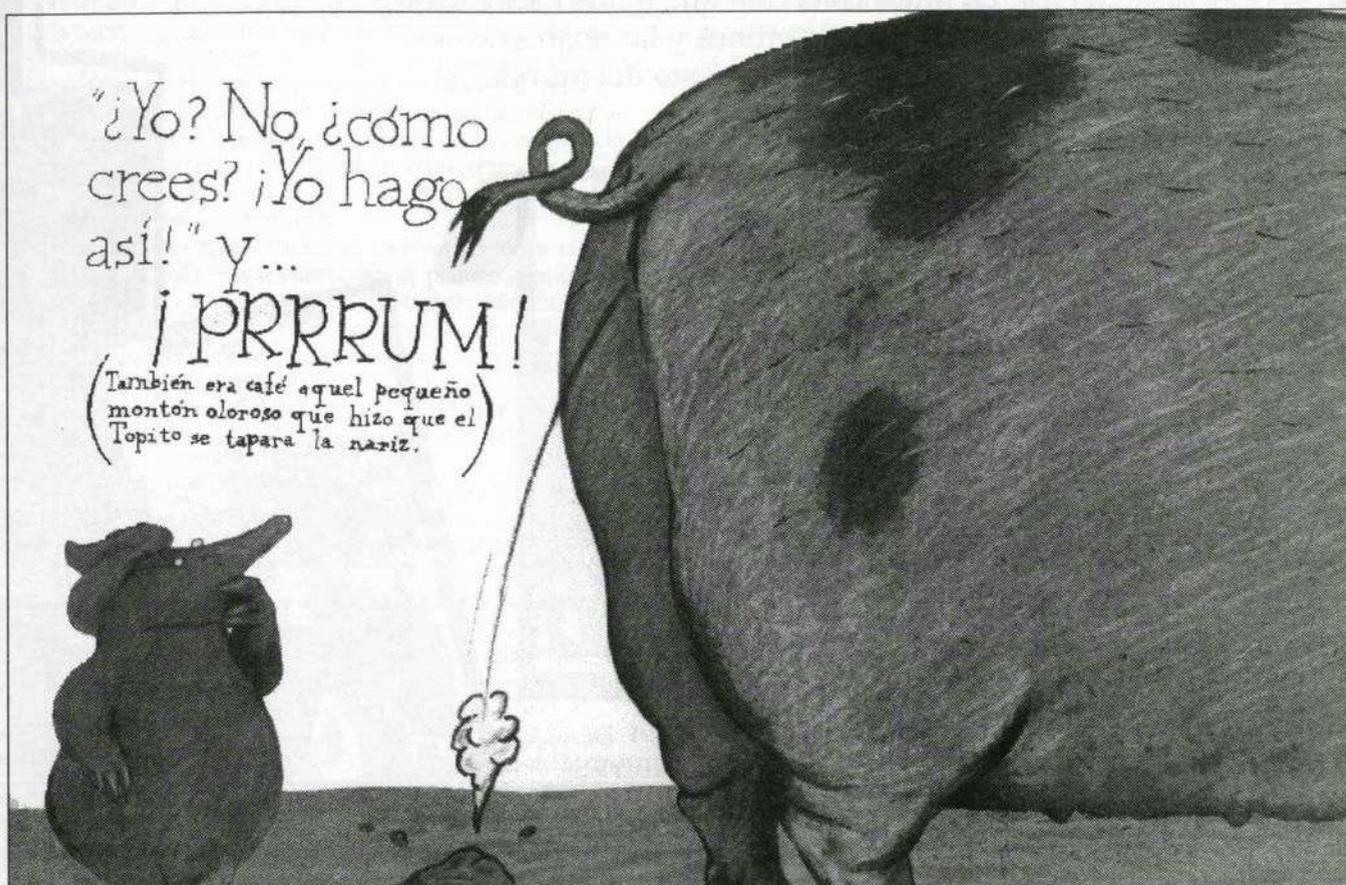
Se vienen: Gustavo Roldán, Graciela Cabal, Ana María Machado, Silvia Schujer, Tormod Haugen, Juan Sasturain, Daniel Pennac.

GRUPO
EDITORIAL
norma
INFANTIL • JUVENIL

Nueva dirección San José 831 • 382-7400

El folklore obsceno de los niños

por Graciela Montes



Por completo indiferentes a la infancia oficial en la que los adultos pretenden encerrarlos —un reino dulzón y más bien blando, en el que todas las zonas de riesgo son cuidadosamente soslayadas—, los niños reales, los de carne y hueso, los que sucios y llenos de mocos han invadido desde siempre las calles y las plazas de aldeas y ciudades,

El folklore espontáneo y callejero de los niños, el que circula al margen de la escuela y la familia —retahílas, fórmulas de juego, chistes, rondas, cuentos anónimos, adivinanzas— está rebosante de lo que se considera por lo general

gustan de los platos fuertes. Adoran hablar de la caca y el pis, y sobre todo del pedo. Están siempre dispuestos a bromear con los atributos del sexo. Los insultos les gustan bien jugosos, con revoltijo de tripas, vísceras y sangre. Y tienen una buena reserva de esas palabras-bomba capaces de escandalizar a los adultos.

obscenidad, es decir la mención o la exposición de lo que siempre se oculta, de lo que se considera de mal gusto sacar a luz. Tal vez en ocasiones esa obscenidad haya servido de catarsis, para conjurar peligros muy reales de castración y abuso, por ejem-

plo. Pero en el fondo no hace falta hilar tan fino: lo prohibido siempre tienta, y los chicos son vigorosos y muy capaces de saltar las cercas. Es más: desarrollan un humor bastante feroz cuando eluden la vigilancia.

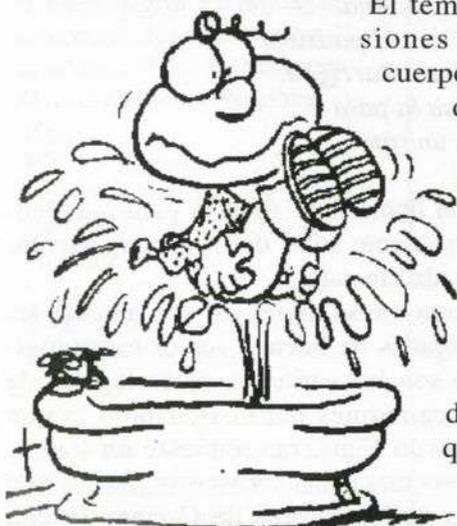
Lo bien guardado sale a la luz y las cosas se dicen. A veces de manera directa, otras veces de manera más alusiva, o refugiándose en un mediador de larga tradición, a quien se adjudican todas las obscenidades: Cafouquette para los franceses, Quevedo o Jaimito para nosotros, y el loro en muchísimos folklores.

El material es abundante y atractivo, tanto que no creemos posible agotarlo en este número de nuestra revista. Es asunto de peso, que merece un tratamiento respetuoso, cierto esmero. Y dado que se distinguen en ese oscuro y clandestino continente cinco grandes regiones temáticas, a saber: 1) excrementos, ventosidades y mocos, 2) órganos sexuales (muy especialmente los que cuelgan), 3) sangre, degüello y tripas, 4) vómitos y ascos varios, bien indiferenciados y 5) palabras prohibidas, hemos resuelto dedicar un memorial a cada uno de ellos.

Lo hacemos con la esperanza de mantener viva la vertiente, y aprovechamos para convocar a nuestros lectores, pidiéndoles que nos hagan llegar los recuerdos que hicieron sus delicias clandestinas en la infancia.

En esta entrega nos ocuparemos de la primera región, tal vez la más tradicional de todas.

El tema son las emisiones naturales del cuerpo. A diferencia de lo que sucede con la correspondiente a los ascos varios, se trata siempre de actos muy personalizados, intimidades en realidad, que, según indican las prácticas sociales,



deberían mantenerse ocultas. Fundamentalmente pedos, caca y mocos. El pis, aunque perteneciente al grupo, es mucho menos popular que los anteriores.

Si de pedos se trata, el material folklórico es muy viejo. Claude Gaignebet¹ —con quien estamos especialmente agradecidos ya que nos proporcionó el título para esta serie de notas— da fe de que en la Edad

Media los franceses ya echaban suertes con la famosa retahíla del “lobo tirapedos”:

*Un loup passant dans le desert
la queue levé, le cul ouvert
il fait un pet
Pour qui?
Pour toi.
Retire-toi dans la cabanne en bois.*

que bien podríamos adaptar (con algunas licencias de traducción que nos permitan completar la rima): *Un lobo va por el desierto/cola alzada, culo abierto/tira un pedo/¿Para quién?! Para vos/ A la choza te-vas-vos.*)

Ana Pelegrín² asegura que hace siglos que se juega en España el juego de “Crujalba”, en el que un niño hace de jinete y el otro de cabalgadura, en posición tan forzada este último que muy bien puede suceder que eche alguno de esos vientos tan festejados. Por esa razón los demás lo rodean animándolo para que arroje el jinete al suelo por virtud del pedo. “¡Cruje la haba!”, le gritan (por eso de que las habas estimulan la flatulencia). Los andaluces, más directos, no se andan con vueltas y subrayan sin remilgos lo que se espera de la cabalgadura:

*Al último, burro muerto,
un pedo lo deja tuerto.*

Pedo eterno. En 1441 queda registrado en el *Journal d'un bourgeois de Paris* que los niños perseguían por la calle a las señoras viejas gritándoles “¡Su culo tiene tos, doña!” (en consonancia al parecer con una epidemia), y en la década del cuarenta también pero de este siglo, en Reconquista, Laura

Devetach los oyó gritar, persiguiendo al rival y buscando desacreditarlo, “¡Gordo inflado a pedos! ¡Gordo inflado a pedos!”

El pedo lleva la delantera, pero lo sigue la caca de cerca, sin lugar a dudas.

Por mi parte dedico esta pequeña reflexión, con amor ineludible, a mi abuela María, que, cuando estábamos a solas, después de tomar la leche, me contaba el cuento del asno que en lugar de cagar bosta cagaba oro. Evidentemente era eso lo que se esperaba de él en la vida, que cagara monedas. Hasta que, por fin, las cosas se daban vuelta y el cuento ganaba en emoción: llegaba la bosta auténtica –para mi deleite– y nos enchastraba a todos de la cabeza a los pies. *Asnín, caga azuquín* era la fórmula, o al menos así la recuerdo yo, que jamás vi ese cuento por escrito sino hasta que lo reencontré, en italiano, recogido por Ítalo Calvino en sus *Fiabe*³; sólo que ahí la fórmula

era *Ari-ari, ciuco mio, butta danari!* Antiquísimo y trashumante, siempre eficaz. Y muy infantil, además, si se toma en cuenta lo que dice el propio Calvino en el prólogo a su recopilación: que los propiamente infantiles no son en los tiempos de

la literatura oral los cuentos maravillosos sino justamente éstos, los de tema truculento o escatológico, en especial coprolálico, con versos intercalados en medio de la prosa y tendencia a la retahíla (“características opuestas, en buena medida –dice Calvino–, a las que se dan como requisito de la literatura infantil en nuestros días”). Hay también una versión criolla del cuento, la que recoge Susana Chertudi⁴ en *Famatina, La Rioja*. Sigue habiendo un asno pero ya con otras características: no hay magia sino engaño muy humano, y el engañador es Pegro Ordimán o Pedro Urdemales, el rey de las fechorías.

Para el moco, menos popular que los anteriores, traemos a colación el comienzo de un “poema intimista”, declaración de amor casi, que recogió Clara

Montes hace poco en el recreo:

*Me saco un moco,
lo miro poco a poco,
lo redondeo,
lo miro con deseo...*

al que sumamos otro, más epigramático, con el que la abuela de Julia Saltzmann en Rosario criticaba a las costureras haraganas, amigas de las hebras largas:

*La hebra de María Moco
que cosió un pantalón y le sobró un poco.*

Pedos, cacas y mocos, lo obsceno siempre ha estado ahí, al alcance del ingenio. A veces derivando en fabricaciones de alto vuelo, sutiles, otras veces en productos más burdos. Siempre vigilado también. Prohibido. O disfrazado, porque abundan las versiones expurgadas, como la de esa retahíla tan popular en el Río de la Plata, con la que han echado suertes generaciones enteras:

*Mañana es domingo,
se casa Piringo
con un pajarito
de Santo Domingo.
¿Quién es la madrina?
Doña Catalina.
¿Quién es el padrino?
Don Juan Barrigón.
Levanta la pata
y sale un ratón.*

No hace falta demasiada audacia para imaginar lo que verdaderamente salió del hinchado vientre de Juan cuando alzó la pata.

Pero lo obsceno no se rinde, y si son muchas las versiones expurgadas de buenos versos escatológicos también lo son las variantes escatológicas de irreprochables canciones heroicas. Como la que nos acercó Ricardo Figueira, corriente en los recreos de los años cincuenta en Buenos Aires, con música del aria de los toreros de Carmen (y con





perdón de Bizet, por supuesto):

—¿Qué estás haciendo, pedazo de animal?

—Comiendo mierda.

—¿No ves que te hace mal?

Y para terminar, en lugar de un colorín colorado, hemos preferido un:

*Esto era y no era
y echaba pedos por la
faltriguera.*

1 Claude Gaignebet, *El folklore obscuro de los niños*, Barcelona, Alta Fulla, 1986.

2 Ana Pelegrín, *La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.

3 Italo Calvino (recop.), *Fiabe italiane raccolte e trascritte da Italo Calvino*, Mondadori, 1956.

4 Susana Chertudi, *Cuentos folklóricos de la Argentina*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Filología y Folklore, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación Argentina, 1960.

“DAHL - BORNEMANN
ENDE - MONTES
WOLF - SHUA
SCHUJER - RODARI
GISBERT - MARIÑO”

ALFAGUARA INFANTIL-JUVENIL ESTÁ PEGANDO OTRO ESTIRÓN

Y cuanto más crece Alfaguara Infantil-Juvenil, más crecen los chicos.

NOVEDADES

LISA DE LOS PARAGUAS
Elsa Bornemann

EL TREN MAS LARGO DEL MUNDO
Silvia Schujer

POLLOS DE CAMPO
Ema Wolf

LA GATA SOBRE EL TECLADO
Irma Verolín

LA TRIBU
Gabriel Alonso

LA MALDICION DEL VIRREY
Carlos Schlaen

**AMORES QUE MATAN
(HISTORIAS DE AMOR Y TERROR)**
Lucía Laraggione

VALENTINA
Raquel Barthe

LOS COLUGOS
Luis Salinas

**NUNCA CONFIES EN UNA
COMPUTADORA**
Verónica Sukaczer



Santillana

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires
Tel.: 912-7220 (líneas rotativas) Fax 912-7440

2º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Narración Oral

Se realizó en Buenos Aires en abril de 1997, convocado una vez más por la Fundación El Libro y organizado por ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina), el Club de Narradores del Instituto SUMMA y Narradores Independientes.

El encuentro contó con 356 inscriptos de Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Venezuela, Colombia, Paraguay y España. Los objetivos planteados por la Comisión organizadora fueron:

- * Revitalizar la narración oral como espacio de encuentro, comunicación y transmisión de la memoria.
- * Revalorizar la narración oral a partir del crecimiento, aprendizaje y capacitación de los narradores elaborando estrategias para su jerarquización profesional.
- * Mantener y enriquecer la comunicación y el intercambio entre los narradores.
- * Puntualizar y valorar los aspectos éticos que hacen al rol.

Talleres de formación y capacitación:

Se organizaron siete talleres para los que se convocó a prestigiosos especialistas argentinos y extranjeros.

“El cuerpo tiene mucho que contar”, por *Elizabeth Nienstadt Robles* (Venezuela).

“La recreación grupal de cuentos: el tigre de Tracy en Buenos Aires”, por *Julio Correa* (Argentina).

“El trazado y el bordado: la historia en proceso”, por *Benita Prieto y Celso Sisto* (Brasil).

“Cuentos de animales y ecología”, por *Pedro Daniel D'Andrea* (argentino residente en Brasil).

“Los cuentos, entre el gesto y la palabra”, por *Ernesto Rodríguez Abad* (España).

“Internalización de imágenes para la narración de cuentos”, por *Daniel Mato* (argentino residente en Venezuela).

“Una clase de cuentos”, por *Carlos Joaquín Durán*.

Conferencia:

“Sobre la importancia del gesto, la proxemia y la voz en el arte de narrar y las dificultades de los investigadores para comprender ese arte”, por *Daniel Mato*.

Mesas Redondas:

• “Narración: un arte... una profesión... un oficio... una técnica...?”

Participantes: Marita Berenguer (Argentina), Marta Lorente (Argentina), Ileana Panelo (Argentina), Sylvia Puentes de Oyenard (AULI, Uruguay), Ernesto Rodríguez Abad (España) y Beatriz Trastoy (Argentina).
Coordinadora: Elisa Boland (Argentina).

• “¿Hay una edad para escuchar cuentos? La narración para niños, adolescentes y adultos.”

Participantes: Adriana Calvar (Tandil, Argentina), Beatriz Cocina (ANNI, Uruguay), Pedro Daniel D'Andrea (argentino residente en Brasil), María Rosa Finchelmann (Argentina), Silvina Suárez (Grupo Paranatecuento, Argentina) y Eliana Yunes (Brasil).
Coordinadora: Alicia Zaina (Argentina).

Alrededor del fogón: intercambio de narraciones

Se realizó en tres salas simultáneas. Pudieron narrar aquellos que se inscribieron con el único objetivo de escuchar a todos, sin tener en cuenta trayectoria y/o experiencia previa.

Conclusiones:

- Fueron elaboradas en mesas de trabajo el último día:
- * En todo el mundo, observando narradores en acción, se ve claramente que la práctica del arte de narrar involucra importantes aspectos expresivos o significantes no textuales que se manifiestan en el uso de la voz, el gesto y la interacción con el público. Debemos repensar las maneras de percibir y practicar este arte.
 - * La narración es un oficio, en cuanto quehacer u ocupación, que permite desarrollar técnicas para lograr transmitir este arte al que los nuevos tiempos exigen cada vez más alto nivel de profesionalidad.
 - * No hay una edad para escuchar cuentos, sino la edad de ser libre, la edad del alma. Hay una misma necesidad para todas las edades: la necesidad de vivir otras vidas.

Comisión organizadora:

Por ALIJA: Juana La Rosa - Liliana Cinetto - Ana Padovani

Por Club de Narradores del Instituto SUMMA:

Carmen Bártolo - Nora Fonollosa - Jovita Savino
Narradores Independientes: Elva Marinángeli

José Martí

un hombre interminable

“Se iba del mundo, y después, de pronto volvía natural, ahí, alante de uno. Nosotros concurrimos a desaparecer, pero Martí, no”

por **María Adelia Díaz Röner**

Salustiano Leyva.¹

Cuando José Martí nació, en 1853, su ciudad de La Habana era aún la capital de una Cuba española; cuando murió en Dos Ríos, apenas cuarenta y dos años después de nacido, él y el país peleaban por la causa de la independencia. En el medio hubo un largo exilio (Europa primero y luego quince años de Nueva York), mucha pasión política, y buena, memorable escritura. De 1882 es *Ismaelillo*, los poemas dedicados al hijo; de 1885, *Amistad funesta*, su única novela; de 1889 (desde julio hasta octubre) los cuatro números de la revista *La Edad de oro*. Publicación mensual de *Recreo e Instrucción* dedicada los niños de América, y de 1891 los *Versos sencillos*, que, al igual que *Versos libres*, se publicarían luego de su muerte.

Martí mantuvo lazos culturales intensos con nuestro país: fue corresponsal del diario *La Nación* de Buenos Aires en Nueva York y cónsul de la Argentina en esa misma ciudad, y –vínculo muy interesante– apreció y fue apreciado por Sarmiento. En 1891 abandona la literatura y se embarca decididamente en la acción política. Morirá en su tierra y combatiendo.

Escribir sobre José Martí es recorrer un cuerpo portentoso, colmado de intensas miradas, abridor de lo humano más genuino, interminable. La lectura de Martí reaviva el inicio de una versión particular de lo latinoamericano, diríase el nacimiento de una manera de pensar al hombre de espíritu americano, comprensivo, defensor de sus ideas, militante de las mismas, dialogante con las situaciones cotidianas, inmisericorde ante la justicia y fervoroso actor de las libertades de los pueblos, en diálogo inescindible con su tiempo.

¿Por qué está tan vivo su pensamiento? Y más aún ¿por qué la lectura de su



obra dirigida a los niños, centrada en *La Edad de Oro*, sigue siendo una rutina obligatoria y necesaria?

Primera respuesta: la mirada

“Martí miraba por la ventana... con ambas miradas de sus ojos haciendo conversación con lo lejos”, lo recuerda Mariana Pérez Moreira, quien lo conoció de niña mientras recorría Martí su tierra natal. Una actitud recordada constantemente por todos los que lo conocieron: mirar y enseñar a otros a mirar desde ahí mismo a todo el universo. Una mirada fuerte, poderosa, amplia, que le permitió atravesar su propia época para llegar hasta nosotros con el poder de esa misma enseñanza. Una clase de mirada que no enmascaraba la realidad sino que la atravesaba. En razón de esta manera de leer el mundo, de conversar con él, nace quizá esta vivacidad soste-

La rosa blanca

Cultivo una rosa blanca,
en julio como en enero,
para el amigo sincero
que me da su mano franca.
Y para el cruel que me
arranca
el corazón con que vivo,
cardo ni ortiga cultivo:
cultivo una rosa blanca.

Mi caballero

Por las mañanas
mi pequeñuelo
me despertaba
con un gran beso.
Puesto a horcajadas
sobre mi pecho,
bridas forjaba
con mis cabellos.
Ebrio él de gozo,
de gozo yo ebrio,
me espoleaba
mi caballero:
¡qué suave espuela
sus dos pies frescos!
¡cómo reía
mi jineta!
Y yo besaba
sus pies pequeños,
dos pies que caben
en sólo un beso!

de ella, ni vivir infecundamente en ella, como ciudadanos retóricos, extranjeros nacidos por castigo en esta otra parte del mundo. El abono se puede traer de otras partes; pero el cultivo se ha de hacer conforme al suelo. A nuestros niños los hemos de criar para hombres de su tiempo, y hombres de América".²

Según el escritor y ensayista cubano Antonio Orlando Rodríguez "nada en La Edad de Oro es fortuito"³, pues el contenido de la misma se dispone a la formación de las nuevas generaciones de la América proteica, que están frente a sus ojos, a las que Martí quiere recrear e instruir mediante fábulas, poesías, cuentos, biografía, crónica y sucesos de época, instalándose como un "padrazo" para los niños lectores. En la sección "La última página", que Martí denomina "el cuarto de confianza", promueve las preguntas de los niños acerca de las cosas de antes y de hoy "porque es necesario que los niños no vean, no toquen, no piensen en nada que no sepan explicar". Dentro de ese habitáculo escrito, Martí expande el ideario más cabal y transgresor del siglo XIX destinado a la infancia. Le construye un espacio ideológico y estético correspondiente a su tiempo y edifica itinerarios futuros, comprometidos y plenos de sentimiento latinoamericano a partir de cada número de esa pródiga revista. Quebrar aquellos textos literarios cargados de normas y didascalías para niños es el más rotundo triunfo de la obra, redactarla con un lenguaje familiar a los of-

nida que lo trasciende y que opera como un acto de batalla desde la inteligencia y la sensatez hasta nuestros días. Más una herramienta insustituible para él: las palabras "jinetes de su pensamiento".

La Edad de Oro representa su más completo ideario ético, estético y moral. Abre con ella una postura respecto a los niños hasta entonces inédita, de un bisoño concepto de infancia latinoamericana, y trunca así elementos canónicos que sobreabundaban en la conversación literaria con ellos. Funda su discurso en un propósito firme: "llenar nuestras tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven, y vivir conforme a ella, sin divorciarse

dos de los niños es otro logro. Y es posible subrayar un tercero: creer que los niños son parte de la historia de los pueblos y de América. Tres razones harían suficientes para ubicar a José Martí como un pionero de la literatura infantil en nuestro continente americano (luego tomará el desafío, distintamente, el rioplatense Horacio Quiroga), cuya herencia es, como predicáramos inicialmente de él, interminable.

Segunda respuesta: la herencia

En la imposibilidad de considerar aquí en su amplitud los asuntos varios que integran los cuatro números de *La Edad de Oro*⁴, nos detenemos en un rasgo: su particular modo de contar, esa que arma un discurso inaugural para los niños, su peculiar gestión narrativa, que permite ficcionalizar la historia y los sucesos que le importan. En *Tres héroes* presenta a los próceres de la gesta americana, Bolívar, San Martín e Hidalgo, desacralizados y humanísimos; en *Las ruinas indias* revaloriza las culturas indígenas; en *El padre Las Casas* ofrece una versión soberana de la conquista de esos pueblos, a través de un lenguaje accesible aunque sin blanduras artificiales, hincando el diente para atraer y ayudar a crecer a esos sujetos de su tarea, los niños.

Si bien con el *Ismaelillo*, texto precursor del modernismo, había iniciado su entendimiento sobre el universo de lo infantil recuperándolo como sujeto e interlocutor de sus escritos, recién en *La Edad de Oro* alcanza una voz narradora portentosa. Recupera al niño para la literatura y le permite leer aquello que él cree y quiere compartir: le exige su participación en cada uno de los números de la revista, confía en la puntería interesada que los niños le acercarían para el armado temático de la misma.

Vale la pena leer los tres cuentos de su autoría *Nené traviesa*, *Bebé y el señor don Pomposo* y *La muñeca negra* para entender la forja narrativa, bien templada, donde elaboraba sus textos. Es también insoslayable la producción poética que contiene el cuento en redondillas *Los zapaticos de rosa*, para algunos la primera importante poesía para niños, y dos poemas breves *La perla de la mora* y *Dos milagros* que dan cuenta de su interés por ofrecer un lirismo convidante a sus pequeños lectores.

La perla de la mora

Una mora de Trípoli tenía
una perla rosada, una gran perla.
Y la echó con desdén al mar un día:
"¡Siempre la misma! ¡Ya me cansa verla!"
Pocos años después, junto a la roca
de Trípoli... ¡la genta llora al verla!
Así le dice al mar la mora loca:
¡Oh mar! ¡Oh mar! ¡Devuélveme mi perla!"

El impacto de estas lecturas producirá, sin vueltas, un goce estético y una pluralidad de lecturas interpretativas muy estimable. Esta es la lección de Martí: la literatura donada a los niños, el universo de palabras revelando sentimientos, picardías, miedos, diferencias (sociales, económicas, racia-



les). Y, enfatizaríamos, una voz que no declina sus convicciones, su fidelidad a las ideas centrales que lo mueven hacia la acción y lo llevan a morir en combate.

Merece la pena destacar que la interrupción de *La Edad de Oro* se debió a un intento de censura por parte del editor de la misma. Dada la cualidad valorada de transparencia dialógica que llevaba adelante en cada entrega —la testaruda presencia de la honestidad y de la verdad que transpira cada número— Martí la rechazó por imposible, por violadora de sus altos principios enunciados.

Es obvio que cada generación busca su propia manera de contarse, de recordarse, de formar su abecedario que la nombre y distinga. Martí habla desde lejos, es cierto, pero camina en cada ocasión que lo leamos, que lo recorramos, algo así como evocar un sueño, grande e interminable, inacabado aunque bien cargado de semillas productivas con rasgos nítidamente latinoamericanos. Un retorno a *La Edad de Oro* es un viaje generoso hacia un territorio de aire limpio, donde nos es posible, acaso por primera vez, escuchar una voz clara y firme y sostener una mirada, la de José Martí, para conversar con lo otro.

1 Los dichos de Leyva y de Pérez Moreira han sido tomados del libro de Froilán Escobar, *Martí a flor de labios*, La Habana, Editorial Política, 1991.

2 De una carta a Manuel Mercado fechada en Nueva York el 3 de agosto de 1889, en *Centro de Estudios Marianos, Acerca de la Edad de Oro*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 1989.

3 Antonio Orlando Rodríguez, *Panorama histórico de la literatura infantil en América Latina y el Caribe*, Bogotá, CERLALC, 1994.

4 José Martí, *La Edad de Oro* (edición facsimilar preparada por el Centro de Estudios Marianos), La Habana, Editorial Letras Cubanas, 1979.

María Adelia Díaz Rönner es profesora en letras y especialista en literatura infantil. Ejerció la docencia en los niveles terciario y universitario. Ha publicado el ensayo *Cara y cruz de la literatura infantil*.

Los zapaticos de rosa

(...) Pero está con estos modos tan serios, muy triste el mar.
Lo alegre es allá, al doblar,
en la barranca de todos.

Dicen que suenan las olas mejor allá en la barranca,
y que la arena es muy blanca donde están las niñas solas.

Pilar corre a su mamá:
“¡Mamá, yo voy a ser buena déjame ir sola a la arena allá, tú me ves, allá!”

“¡Esta niña caprichosa!
No hay tarde que no me enojés:
anda, pero no te mojes los zapaticos de rosa.”

Le llega a los pies la espuma:
gritan, alegres las dos,
y se va, diciendo adiós,
la del sombrero de pluma.

Se va allá, donde ¡muy lejos!
las aguas son más salobres
donde se sientan los pobres,
donde se sientan los viejos.

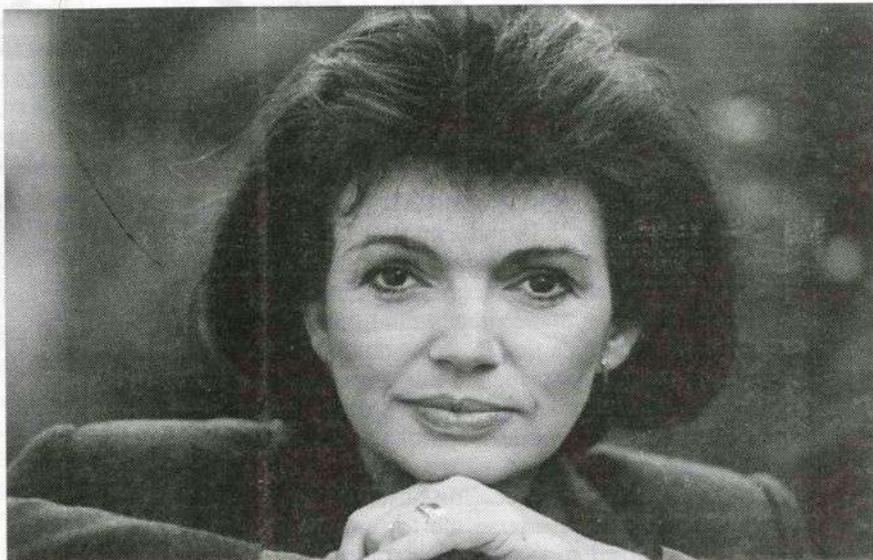
Se fue la niña a jugar,
la espuma blanca bajó,
y pasó el tiempo, y pasó
un águila por el mar. (...)

De los Apeninos a los Andes

por Canela

Se recuerda y no se recuerda. Con oscuros retazos, breves iluminaciones. Como la escena de la cama grande. King size, diríamos hoy. Sólo que éramos pobres y en la cama antigua los más chicos entrábamos en calor bajo la misma colcha. Era la menor. Mis hermanos mayores solían leer. Veo... en la mano de uno *Il corrierino dei piccoli* (la misma revista en la que por esos años de posguerra comenzaba a escribir Rodari). A mí me gustaba la página de la historieta, tenía epígrafes en verso que aludían a cada ilustración. Quería que me la leyeran. Entonces en voz alta, muertos de risa, me decían algo inventado, cambiando el texto. Me daba cuenta de que las imágenes sugerían otra cosa. Me estaban mintiendo sólo para hacerme rabiar. De manera que el deseo de leer, la urgencia de leer, tuvo que ver con la necesidad de descifrar y acceder a la verdad por mí misma. Porque la palabra escrita representaba, para mí, la verdad.

Aprendí pronto y la memoria me escatima el recuerdo de esa aventura. Sí tengo claro el primer libro mío, todo mío. Cumplía siete y me lo regaló mi madrina Livia, que era profesora de piano. Mi madre, que había cursado sólo hasta tercer grado porque para trabajar era suficiente, aspiraba para nosotros una vida mejor. Lo decía así: los padrinos tienen que ser cultos y en la escuela hay que estar entre los primeros. Ese primer libro fue un álbum de colores: *Biancaneve e i sette nani*, según Walt Disney, que en ese momento causaba furor. Mi madre lo forró de papel azul y lo puso en un mueble alto para que yo no lo usara y lo pudiera conservar siempre. Fue *Corazón* de Edmundo de Amicis el gran descubrimiento. La maestra de tercero era flaca y ácida, sin embargo, quince minutos antes del *campanello* de salida, si habíamos tenido buena conducta, si estábamos en silencio y los útiles guardados en el portafolios, nos leía una página de *Corazón*. Más de una vez salimos llorando de la escuela, tanto dolor nos había causado *il povero ragazzino*, protagonista de la historia. Creo que la gran pena cuando empacábamos para emigrar a la Argentina fue la interrupción de esas lecturas porque si bien yo venía al país de los Andes —*Ma guarda che tu li conoscerai sul serio questi Andes!*, me decía imprevistamente elocuente y con dulzura la señorita—, yo tenía esa extraña certeza: la verdad sólo estaba en las cosas escritas. Como un se-



guro, para paliar la incertidumbre y la ansiedad del cambio, en nuestros baúles llevaríamos un gran tesoro, la síntesis de toda nuestra cultura: la colección completa de *El tesoro de la juventud*, edición en italiano, claro. No teníamos entonces la menor idea de lo que nos esperaba, la profunda inmersión en el nuevo idioma que tendríamos que realizar para integrarnos. Tuvimos sin embargo una ayuda inesperada: el radioteatro y el diccionario.

En el inhóspito invierno marplatense —la primera ciudad en la que vivimos— escuchábamos a las seis de la tarde la emisión de *Hormiga Negra*. Cada capítulo, cuyo significado desentrañábamos con pasión, nos regalaba palabras nuevas: jinete, rancho, facón, pampa, relincho... Era un drama campero, intuíamos que el héroe era valiente y osado pero diccionario en mano yo no aceptaba que siendo tan grande sólo se llamase *Formica Nera* ya que una hormiga era algo insignificante, y para colmo ¡negra! Se me escapaba la metáfora pero aprendía dos palabras: hormiga y negra. Así entre confusiones y certezas iba afinando el manejo de mi nueva lengua. A la verdulería me tocaba ir a mí porque pronunciaba con fluidez la *j* de perejil y la suave inflexión de la *h* muda cuando decía *zanahoria* no *sanagoria* como mi mamá que también decía *caca* por *caja*, así que nunca la dejábamos sola para que no pasara papelones, y si insistía, la acompañábamos como intérpretes.

En cuanto descubrí en la librería del barrio la versión en castellano de *Corazón* ahorré escrupulosamente en sociedad con mi hermano Ascanio para saber el final de la historia. Fue la primera vez que leí un libro fuera del manual de la escuela. Empecé despacio, con dificultad, pero de pronto al correr de las primeras páginas en el nuevo idioma lleno de incógnitas, la evocación de la voz de mi maestra italiana me ayudaba a comprender, a captar, a asociar, y de pronto me encontré comprendiendo más y más con la intensidad de una revelación. En cuanto a la sociedad, funcionó muy democráticamente. Con lo que ahorramos los dos mi hermano se compró *El Príncipe Valiente* y más tarde yo elegí *Mujercitas* que a él también le gustó aunque lo leía a escondidas... Diez centavos, diez pesos, diez de algo costaban los tomos de la colección *Robin Hood*, que eran de tapa amarilla y papel poroso. Al año tuvimos un estante lleno. Y un nuevo idioma.

Yo incursionaba también en los *Bolsillitos*, que tenían preciosos cuentos llenos de dibujitos, pero se trataba de una especie de recreo. Ya estaba cebada en la densidad de la novela, que aunque me diera más trabajo —muchas palabras o pasajes se me hacían complicados y no tenía quién me explicara— me resultaba más excitante y me causaba un placer más duradero.

Poco a poco aparecieron otros libros. Cuando leí *María* de Jorge Isaacs tenía doce años. Recibí un impacto

muy fuerte. De pronto resolví desde esta historia romántica, fúnebre y morosa el enigma de los países que habían nacido a la sombra de la conquista, la generosidad de su geografía. Y comencé a comprender la historia y la magia del espacio americano.

En cuanto al *Tesoro de la juventud*, mi madre insistía en que no dejáramos de leer en nuestro idioma, para eso había gastado tanto en comprar la enciclopedia con todo el arte, con toda la ciencia e historia del mundo. Pero en ese momento yo había perdido interés en todo lo que había dejado atrás. Y hubo algo más. Esos libros que hablaban del conocimiento, ese gran tesoro, habían pasado por una implacable censura. Mi hermano mayor, novel sacerdote, en su celo fraterno se había encargado de la tarea. Cubrió con un pegamento eficaz cada estatua desnuda, cada imprudente imagen de esos libros con estampas religiosas y paisajes inocentes. Otra vez alguien me escamoteaba la verdad, pero yo ya sabía leer, y en dos idiomas, para averiguarla.

Gigliola Zecchin de Duhalde (Canela)

nació en Vicenza, Italia. Vive en la Argentina desde los diez años. Estudió Letras, es conductora de radio y TV y, en los últimos años, se especializó en periodismo cultural. Publicó, entre otros, *Marisa que borra*, *Boca de sapo* y *Letras en el jardín*.

GRAMÓN COLIHUE

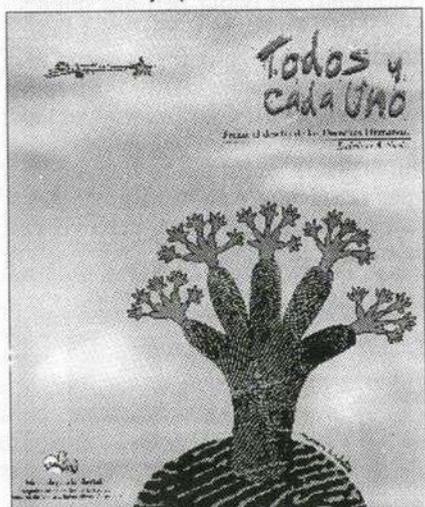
ODO S.R.L.
Crecer con libros
 Distribución y ventas:
 Ediciones Colihue
 Díaz Vélez 5125
 (1045) Buenos Aires
 República Argentina
 Tel-Fax: 983-4191/81

Bibliográficas

por **Elisa Boland**

Siede, Isabelino. *Todos y cada uno. Frente al desafío de los Derechos Humanos.* Diseño gráfico, ilustraciones y tapa: Miriam B. Lucchetto. Texto de las Historietas: Ianina Gueler y Flavia Zuberman. Buenos Aires, Amnesty International, 1997.

Los derechos humanos: un gran tema tratado en este libro sin complacencias, con seriedad y oportuna información.



Con títulos como *"Perros y gatos"*, *"Crema y chocolate"*, *"Rosa y celeste"*, acerca interrogantes y promueve la reflexión de temas como las diferencias físicas, la convivencia de culturas, los prejuicios, la desigualdad entre hombres y mujeres, y hechos: Hiroshima, la conquista de América, los atentados a la Embajada de Israel y a la AMIA o la lucha de las Madres de Plaza de Mayo desde hace veinte años. Una propuesta interesante, de cuidado diseño y diagramación (con dibujos, fotografías, el recurso de la historieta), que facilitan la lectura y nos ayudan a pensar qué podemos hacer. Para los chicos y, por supuesto, para los grandes, que a veces no entienden de qué se trata. Educando para la Libertad. Programa de Educación en Derechos Humanos de Amnesty International Argentina.



Vigoskii, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia. (Ensayo psicológico).* Madrid, Akal, 1996. (Básica de Bolsillo, 16-Biblioteca de Ensayo).

Este libro, que contiene uno de los primeros trabajos de Vigoskii (1896-1934), nos permite un acercamiento a las concepciones del autor, y si bien ha sido escrito y editado en 1930 y a partir de los conocimientos científicos de su tiempo, sorprende su absoluta vigencia. Con excelente manejo de los códigos de la divulgación para no desvirtuar cuestiones complejas, aborda el tema del arte y la imaginación en la vida del niño y del joven. Con claridad despeja dudas o confusiones respecto del concepto de imaginación. Dice por ejemplo que en su *"acepción vulgar suele entenderse por imaginación o fantasía a lo irreal, a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de valor práctico"*. Y nos explica que *"todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación"*.

A este interesante, breve y económico ensayo del psicólogo soviético, que en nuestro país ha sido dejado de lado y retomado según las épocas, valdrá la pena leerlo para no poner en riesgo, otra vez, el terreno de la fantasía.

Ariès, Philippe. *Ensayos de la memoria 1943-1983.* Prólogo de Roger Chartier. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 1996. (Colección Vitral). 445 páginas. Philippe Ariès (1914-1984) fue un historiador francés que nos enseñó a pensar la infancia. A partir del conocimiento de su estudio sobre la infancia en el Antiguo Régimen, permitió a los lectores de sus ensayos preguntarse acerca del concepto de infancia que circulaba en el propio país. Con esta nueva traducción de sus trabajos, con un prólogo del sociólogo Roger Chartier, quien nos advierte que estos ensayos fueron prefigurando los libros posteriores de Ariès, nos acercamos a distintos temas analizados por el autor. Especialmente en el Capítulo III hace referencia al niño como habitante de la calle, ya que *"en el pasado, el niño participaba normalmente del espacio urbano, con o sin sus padres"*. Pensar la infancia y los contextos donde se desenvuelve es también una manera de ocuparse de la literatura para niños. La idea de infancia que tengan los escritores o los especialistas, los maestros o los bibliotecarios acerca de los lectores, probablemente incida en una manera de escribir o de seleccionar libros para niños.

