

Ética y estética en la literatura de recepción infantil

Fernando J. Fraga de Azevedo
Universidade do Minho

PALABRAS CLAVE:

Literatura infantil, ética,
estética, mundos ficticios

KEYWORDS:

Children's literature, ethics,
aesthetics, fictionality worlds

RESUMEN:

En el actual contexto de una sociedad cada vez más marcada por la globalización, en la cual, junto a los efectivos esfuerzos de integración y de reconocimiento multicultural, se registran, a veces, discontinuidades simbólicas que parecen apuntar a una disociación entre valores universales y valores conducidos por ciertas visiones monolíticas y unidimensionales del hombre, tiene relevancia que reflexionemos sobre el papel de la literatura infantil en el ámbito de un proyecto educativo.

Por consiguiente, nos proponemos señalar los gestos, los modos y algunos de los lugares por los cuales la literatura, en su vertiente intrínsecamente humanista, contribuye activamente a un reconocimiento explícito de la alteridad, y el papel de esta dimensión en el marco de una sociedad acentuadamente multicultural.

A tal efecto, analizaremos algunas producciones de la literatura infantil contemporánea, prestando especial atención a textos de Luísa Dacosta (*O elefante cor de rosa*), José Jorge Letria (*O homem que tinha uma árvore na cabeça e Mouschi, o gato de Anne Frank*) y Luis Sepúlveda (*História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*).

ABSTRACT:

In the present context of a society which is more and more set to globalisation, side by side to actual integration and multicultural acknowledgment efforts, symbolic cleavages that sometimes occur seem to point out to a dissociation between universal values and values guided by man's certain monolithic and one-dimensional visions. So, it becomes of real importance to question ourselves about the role of children's literature under the scope of an educational project.

Therefore, we plan to register gestures, practices and some of the places, by means of which, literature, from its inner humanistic standpoint, actively contributes to an explicit recognition of alterity and this dimension's role in an extremely multicultural society.

In order to do so, we shall proceed to the analyses of some contemporary children's literature productions, focusing particularly on texts from Luísa Dacosta (*O elefante cor de rosa*), José Jorge Letria (*O homem que tinha uma árvore na cabeça; Mouschi, o gato de Anne Frank*) and Luís Sepúlveda (*História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*).

El largo y apasionado debate¹ que, desde la antigüedad clásica, ha dirigido las relaciones entre las esferas de la Estética y de la Ética ha obtenido, con las recientes tragedias que han asolado las sociedades contemporáneas, una importancia creciente. Desde luego que si Platón, en su modelo de ciudad ideal, decretó la expulsión de los poetas, Aristóteles, al rehabilitar la mimesis y al defender el valor moral y epistemológico del arte, en su dimensión catártica, permitió el regreso simbólico a la polis. Entre la defensa del arte como entidad radicalmente autó-

noma y autosuficiente, que está visible desde el Romanticismo, y la defensa de su sometimiento a otros círculos, como por ejemplo la ética, la filosofía, la religión u otras disciplinas, se registran actualmente relaciones de diálogo que, si bien permiten exhibir la peculiar modelización que el arte establece con sus múltiples contextos, imposibilitan todavía la consunción de la lectura de ésta en esos contextos exclusivamente.

Producidos en el ámbito de complejas relaciones de diálogo signico con la temporalidad y la historicidad de sus agentes, y sometidos a un conjunto de

1 Para una breve descripción de este debate, Cf. Dorota Glowacka y Stephen Boos (2002).

reglas pragmáticas que imposibilitan la lectura del estado de las cosas expreso en el mundo del texto a la luz de criterios de una lógica de verdad/falsedad², los textos literarios no dejan nunca de mantener relaciones mediatas con la semiosfera (Lotman 1992) que los contextualiza en los múltiples y polifacéticos contextos de recepción.

De hecho, la constitución de mundos textuales objeto de procedimientos de ficcionalización (Schmidt 1987: 202-209) no excluye que esos mundos puedan ser correlacionados (aunque a veces sólo sea en un nivel macroglobal) con el mundo de la experiencia, en la cual están situados sus lectores-intérpretes.

Como hemos señalado en otra ocasión (Azevedo 2002: 35), el texto literario concretiza, en un sentido amplio, la realización de actos de lenguaje indirectos (van Dijk 1987: 184; Searle 1989: 71-100), o sea, la realización de actos en los cuales la relación de referencialidad con el mundo empírico e histórico-factual, al encontrarse suspendida por la obediencia a una convención estética, no es plausible de ser establecida de forma explícita, directa e inmediata³, pudiendo solamente, desde las informaciones disponibles y por medio de una compleja actividad cognitiva que consubstancia el acto de la lectura, ser inferida por la instancia receptora.

En este sentido, si, en cuanto construcción artística y en cuanto objeto estético, el texto literario comporta una trascendencia con relación al mundo empírico e histórico-factual en el cual se sitúan sus instancias emisora y receptora, los mundos por él "ficcionalizados", al emerger de los fundamentos de un determinado circunstancialismo empírico, pueden, lúdica y mediatamente, revelarse como una forma de juicio del mismo circunstancialismo.⁴

De esta manera, este peculiar sistema de reglas pragmáticas asegura al texto literario no sólo la capacidad de trascender contextos de producción y

de recepción⁵, sino también la imposibilidad de que pueda ser leído como un simple circunstancialismo lúdico fruitivo, destituido de capacidad de cuestionamiento y de intervención en el real empírico.

En el caso de la escritura literaria que tiene al niño como receptor primordial, estos aspectos antes explicados ganan una creciente complejidad, puesto que, siendo uno de los lectores de estos textos⁶ un ser todavía en proceso de madurez y desarrollo, caracterizado por su parca experiencia de interacción con los universos textuales —como consecuencia de su reducida experiencia vital y su competencia enciclopédica obviamente distinta de la de un lector adulto y experimentado—, se atribuye a la literatura el papel no solamente de iniciar el niño en el descubrimiento de las aventuras del imaginario y en los viajes que la concretización de mundos posibles hace posibles, sino también el de permitirle, por medio del imaginario, acceder a un más proficuo conocimiento de las múltiples experiencias de los mundos en los que vivirá e interactuará.

Configurada como una literatura de calidad, singularizada por la especificidad de su público lector, estos textos se caracterizan frecuentemente por su elevada carga afectiva (Cerrillo 2003: 78) y por la presencia de determinadas marcas semánticas que, instaurando frecuentemente lo excepcional, lo maravilloso y lo contrafactual, contribuyen a modelar el mundo y permiten hacer sobresalir la superioridad de ciertos valores⁷ con relación a otros.

John Stephens (1992: 3) subraya el hecho de que en la escritura para niños se cultive frecuentemente, junto a todo lo anterior, una percepción positiva de un determinado conjunto de valores socioculturales, que son asumidos como compartidos o que pueden ser compartidos entre las instancias productoras y sus audiencias. Estos valores se

² De hecho, en la terminología de John Searle (1989: 108-109), las palabras son utilizadas en su sentido literal, pero sin asumir los compromisos normalmente requeridos por ese sentido.

³ Sus lectores saben, por consiguiente, que deben bloquear o suspender la referencia inmediata de esos actos al mundo empírico, considerando el mundo construido por el texto como un "mundo posible" contrafactual o no factual (Aguir e Silva 1983: 201). Así, como subraya Antonio García Berrio (1973: 38), "hacer de la literatura un mero instrumento de comunicación simple de mensajes sociales no es (...) sino anular la especificidad estética del hecho literario, que es, desde luego, hecho de comunicación, inclusive obviamente social, pero de una zona de la realidad y para una zona del hombre, la cual estética, impracticables para cualquier otro medio sino para el arte."

⁴ A este propósito, Cf. José María Pozuelo Yvancos (1993).

⁵ Si el texto literario pudiera agotar sus potencialidades significativas en un cierto contexto, poco trabajo cooperativo sería dejado a la iniciativa del lector, y el proceso de la comunicación literaria sufriría inevitablemente graves bloqueos, ya sea en el tiempo o el espacio. Según esta perspectiva, como subraya Teun van Dijk (1987: 180-181), "su función social, por lo tanto, se basa primordialmente en el hecho de que el oyente puede «divertirse» o se espera que así sea. Esto quiere decir que el oyente cambia su actitud con respecto no hacia algún objeto o acontecimiento específicos externos a la situación comunicativa, sino con respecto al texto y al contexto en sí mismos."

refieren generalmente a dimensiones éticas y morales compatibles con los contextos contemporáneos de la escritura, a una mirada sobre los principales aspectos que las comunidades socioculturales consideran centralmente importantes en el campo de las tradiciones y de sus aspiraciones respecto al presente y al futuro. Estos aspectos no son solamente susceptibles de perpetuar determinados valores, sino también de rebatirlos de acuerdo a las posiciones ideológicamente asumidas por la(s) instancia(s) emisora(s)⁶. Entre los valores que suelen aceptarse en las comunidades socioculturales de las cuales formamos parte, sobresalen la explicitación de la presencia del Otro, el reconocimiento de su naturaleza potencialmente polifónica, el respeto por él y su aceptación —en cuanto elemento frecuentemente definitorio del mismo sujeto de la enunciación y de su mundo—. Todo ello se articula en torno a la explicitación de valores como la superioridad del bien sobre el mal, del amor sobre el odio y de la justicia sobre la injusticia⁷. En este sentido, por su naturaleza intrínsecamente dialógica, estos textos añaden a su dimensión estética una faceta proyectiva de apertura a la posibilidad de cambio y manifiestan un potencial educativo fuertemente relevante⁸.

Si las preocupaciones éticas deben, a la luz de recientes contextos de tragedia que han asolado nuestras sociedades, ser consideradas legítimamente centrales en el ámbito de un proyecto educativo, los textos literarios que potencian, por su interacción con el lector, la emergencia de determinados valores considerados positivos, jamás podrán, a pesar de la presencia de esos principios sociales, omitir su naturaleza estética y su capacidad de fomentar la adquisición y el efectivo desarrollo de una competencia literaria (Sánchez Corral 1995 y 2003).

De hecho, al funcionar estratégicamente como vehículos de iniciación del niño en el dominio de los códigos estético-culturales y valores simbólico-axiológicos de una comunidad (Azevedo 2004)¹¹, y al desempeñar una función igualmente importante en la recontextualización simbólica de la máxima latina del “otium cum dignitate”, los textos literarios de recepción lectora infantil han sido ya, al igual que determinados contextos histórico-sociales precisos, objeto de cierta reapropiación por parte de intereses cuyos valores, no coincidiendo exactamente con los principios de una modernidad estética, no han hecho más que enfatizar en este corpus de textos funciones que, pudiendo estar presentes en la literatura en tanto que producción textual que tiene lugar en el ámbito de una relación de interacción sígnica con la semiosfera, no constituyen sin embargo su función primera y/o principal.

En la producción literaria contemporánea, son varias las obras de literatura infantil disponibles en el mercado editorial portugués susceptibles de asegurar al niño no solamente una iniciación estética a los múltiples mundos de la literatura y de las formas como esa relación con la naturaleza literaria se concretiza, sino también alguna experiencia, mediatizada por los “mundos posibles” de los textos, sobre los contextos diversificados del mundo empírico e histórico-factual.

La obra *O elefante cor de rosa*, de Luísa Dacosta (1996), con ilustraciones de Francisco Santarém y orientación gráfica de Francisco M. Providência, es significativa a este respecto.

Si, desde las primeras páginas, todo el texto se organiza, gráfica y verbalmente, con vistas a conseguir la novedad semiótica¹², apelando a la complicidad del lector para el juego de instauración de un cierto pacto de ficcionalidad que, en cada momento, corre el riesgo de ser cuestionado¹³, posibilita igualmente

⁶ Zohar Shavit (1986) considera que los textos de la literatura infantil poseen frecuentemente una naturaleza ambivalente, es decir que, en cuanto máquinas de generar interpretaciones, hacen simultáneamente la previsión de un doble lector modelo: el lector modelo niño y el lector modelo adulto, que establece la mediación entre el niño y el texto.

⁷ Relativo a la idea de valores y de cultura, Cf. Santiago Yubero, Elisa Larrañaga y Pedro C. Cerrillo (2004).

⁸ John Stephens y Robyn McCallam (1998) analizan las estrategias ideológicas subyacentes a la reescritura de historias en la literatura infantil, subrayando que aquellas que están basadas en importantes metanarraciones a veces vuelven a ser escritas a la luz de nuevas configuraciones ideológicas.

⁹ Una de las estrategias retórico-discursivas utilizadas en las narraciones literarias para la infancia, con el fin de que pueda asegurarse esta intensificación y clara dicotomía entre valores positivos y valores negativos, se logra por medio de la caracterización de los personajes: los personajes negativos, además de rasgos ideológicos negativos, reciben frecuentemente atributos y cualidades culturalmente negativas, las cuales, al reforzarse mutuamente, contribuyen, como ha demostrado Susan Robin Suleiman (1983), a la explícita polarización de los dados en juego y hacen, por tanto, que esos personajes sean mirados por sus lectores como una especie de personajes-tipo.

que el lector acceda al conocimiento y la convivencia con un personaje que, inmerso en la ausencia y la soledad, empieza una búsqueda desesperada del Otro. El elefante color rosa, un ser marcado por su diferencia con respecto a los seres que pueblan el cuadro de referencias comunes del mundo empírico e histórico-factual¹⁴, parte en busca del Otro y de los valores que ese Otro permitiría concretizar en la relación con el Yo: la amistad, la camaradería, el compañerismo. En una palabra, el “El dorado”, hasta entonces definitivamente perdido. Sin embargo, este topos del viaje y de la búsqueda desesperada del Otro, que solamente ocurre después de la cruel constatación de que la soledad, vivida y experimentada, es demasiado fuerte, asume un carácter trágico, pues está hecha con el riesgo consciente de la propia vida.

La noche, concebida en momentos anteriores como retrato del dolor y del sufrimiento, vuelve a adquirir, en el compañerismo del pequeño cometa y del elefantito, el atributo de ser “esplendorosa y azul, / como azules eran las alas de los pájaros / del planeta feliz donde había vivido.” La transformación del mundo sobreviene entonces a través de los ojos y del estado de espíritu con que ese mundo es visto, y es en este contexto, próximo al clímax narrativo, donde el personaje principal expresa su deseo: tener compañeros porque “la soledad es difícil de soportar.”

Pero bueno, una solución capaz de garantizar simultáneamente la libertad y la seguridad al compañero elefante no parece factible a la luz del principio de realidad del mundo empírico e histórico-factual, ya que los hombres no parecen manifestar el entendimiento necesario para comprender y tratar a un ser que simbólicamente representa la alteridad.

La resolución de esta narración tiene lugar por medio de la consolidación del mundo maravilloso, al afirmarse

la materialización del elefante color rosa en la imaginación de un niño, hecho que el texto icónico, con el cual termina la narración, evidenciará ostensivamente: la rueda de niños, de varios colores y en distintas posturas corporales, habitando un mundo delimitado por la forma del elefante y definido por una gradación de colores, en que predominan el azul y el verde del “planeta feliz”.

Verdadero discurso simbólico de aprendizaje y crecimiento, donde el topos de la búsqueda incesante del Otro, anunciado por el texto icónico que envuelve toda la tapa del libro, se evidencia a cada paso, esta obra de Luísa Dacosta constituye un himno a la vida, a la amistad, a la camaradería y a la solidaridad entre todos, independientemente de la naturaleza, forma, o existencia particular de cada uno.

Igualmente, las obras de José Jorge Letria (Letria 1991) (Letria 2002) nos parecen particularmente ricas por su grado de singularización de los acontecimientos presentados y por su capacidad de modelización de la realidad.

De hecho, poniendo en funcionamiento un constante juego entre lo ficcional y lo real, un juego que en la segunda obra, por su carácter de rememoración trágica de un acontecimiento histórico reciente – el *Diário de Anne Frank* (Frank 2002) –, se hace mucho más próximo y presente, ambas obras asumen claros propósitos de cambio de los ambientes cognitivos de sus receptores, sin que por ello dejen de evidenciar una fuerte preocupación estética.

En cuanto elemento paratextual dotado de elevada relevancia remática y catafórica (Aguiar e Silva 1983: 650-651), el título de la narración *O homem que tinha uma árvore na cabeça* (Letria 1991)¹⁵ introduce una patente ruptura frente al conocimiento que el hablante tiene del mundo empírico e histórico-factual. De hecho, la presencia de “un árbol en la cabeza” instaura la referen-

10

¹⁰ Éste es el sentido en el que, tratando de responder a los desafíos de una sociedad cada día más globalizada, donde la diversidad, desde los puntos de vista cultural, lingüístico, socioeconómico, religioso o otros, se encuentra cada vez más omnipresente, los investigadores enfatizan el papel de la literatura para niños y jóvenes en el fomento y desarrollo de una educación multicultural (Tiedt & Tiedt 1986; Cavanaugh 1995). Además, como adecuadamente nos advierte Vivian Yenika-Agbaw (2003), en un ensayo publicado en la revista *English Leadership Quarterly*, el compartir con los niños textos que aborden temáticas de naturaleza multicultural puede, en función de los objetivos que se quieran alcanzar, implicar juicios valorativos sobre las prácticas del grupo cultural en cuestión. Y esto puede pasar porque, como consecuencia de la creciente analfabetismo cultural, los mediadores y/o los mismos niños podrán no entender experiencias culturales con las cuales no se encuentren familiarizados. De ahí derivan, en un sentido amplio, muchas de las preocupaciones que informan la investigación que se realiza actualmente en el campo de la traducción de la literatura de recepción infanto-juvenil.

¹¹ Cf. El papel que la literatura infantil, por su conexión con el arte de la memoria colectiva y anónima, ha desempeñado en el contexto de las sociedades rurales y mayoritariamente no escolarizadas, donde el contador de historias asumía un lugar central y aglutinador en los rituales de iniciación de las generaciones más jóvenes, en compartir los conocimientos considerados fundacionales.

¹² El extrañamiento, anunciado por el título y confirmado en el curso de la narración por medio de diversas estrategias retórico-discursivas, es lúdicamente ejercitado por los contrastes cromáticos y por los territorios ocupados por los varios tipos de texto en la página. Contribuyen así los componentes verbal e icónico, en un proceso de interacción signica, a una constante ruptura de las expectativas.

¹³ La narración empieza por la expresión, impresa en letras minúsculas, "en el sueño, la libertad...", acompañada simétricamente, en la página par, por la imagen del elefante color rosa en movimiento. Si esta expresión constituye, para un lector conocedor de la obra de Luísa Dacosta, la divisa que unifica todos sus textos, creemos que en este cuento podrá desempeñar una función simbólica, ya que parece funcionar como una especie de protocolo de lectura establecido con su lector, el cual es invitado a seguir al personaje principal, que, siendo maravilloso y teniendo un conjunto de atributos que parecen remitir a un cierto universo de la infancia, le conducirá también a un determinado mundo posible donde la instauración de lo onírico se transforma en sinónimo de libertad, en el sentido de que posibilita imaginar, gozar y crear. Anulando las expectativas hasta entonces construidas, la página siguiente se presenta con un fondo azul y la presencia de la expresión hipercodificada "Había una vez un elefante color rosa..."; la cual introduce el lector en el pacto de la ficcionalidad y remite al estado de cosas que será narrado, en un contexto marcado por lo maravilloso y lo simbólico. Pasar página defrauda ostensivamente las expectativas previamente construidas: "¡Pero si no existen elefantes color rosa!" La modificación del color del

cia a un mundo posible que sólo puede ser entendido metafóricamente o tropológicamente. Además, y como forma de acentuar simultáneamente la visión singular de los acontecimientos presentados y la modelización de la realidad, el desarrollo de la historia dejará patente que, por lo menos en un nivel de lectura literal, este árbol en la cabeza deberá ser aceptado como factual, ya que se exige la lectura del texto según los protocolos de la llamada literatura maravillosa (Todorov 1990).

El personaje principal, muy marcado por su naturaleza híbrida, experimenta con claridad la condición de ser Otro, no solamente por su condición física (el ser simultáneamente humano y vegetal), sino también por sus ideas y su incapacidad de afirmar socialmente su propio nombre: "se llamaba Tenório, pero, como tenía un árbol en la cabeza, empezaron llamándole por un otro nombre más divertido y fácil de recordar: Arbóreo." (Letria 1991: 2).

Despojado de su nombre propio, marca fundamental de individualización del ser, y reconocido por un remoquete atribuido por los que le consideraban no semejante a ellos, Arbóreo encuentra en aquellos que asumidamente compartían la libertad los compañeros de largos y fructuosos diálogos: los pájaros y los niños.

Así, la alteridad física de Arbóreo, en consonancia con el cariz de sus ideas, rápidamente pasa a ser causa de desconfianza y objeto de prisión, por lo que esa singularidad del ser es anulada y no reconocida. Sentenciado a poner de manifiesto su utilidad social, el narrador nos explica que la madera de la que estaba hecho Arbóreo ha servido para alimentar armas y cañones durante la Guerra de los Treinta Años.

Así, el árbol, enfáticamente reiterado a lo largo de toda la narración, constituye el elemento insólito que, por su alteridad con relación al *statu quo* vigente, permitirá denunciar el clima de miedo

y de ausencia de verdaderas relaciones humanas a las que casi todos están sujetos. De hecho, simbólicamente, él representa el espíritu de libertad espontánea y natural¹⁶ y la esperanza de que, a pesar de las múltiples contrariedades de un mundo dominado por el control de las libertades individuales y por la tiranía de la guerra, siempre es posible soñar con cambiar ese mundo. Y si esta es "una historia triste y desolada" (ib: 25), como enfáticamente subraya el narrador, la desaparición de Arbóreo y de Kepler¹⁷ no representa realmente el fin, puesto que, en conjunto, ellos se convertirán en la savia germinadora de un nuevo sueño y de nuevas realizaciones: la alegría de los niños y, en un plano factual, el descubrimiento por Newton de la Ley de la Gravedad.

En Mouschi, o gato de Anne Frank (Letria 2002)¹⁸, el título remite a un personaje histórico y permite activar inmediatamente un conjunto de cuadros de referencia intertextuales¹⁹, para anunciar claramente dos figuras ligadas al conocido Diario de la adolescente judía: por un lado, el felino que, con cierta frecuencia, aparece mencionado en ese registro y que, en este texto de José Jorge Letria, configurando un proceso de singularización de los hechos presentados, detiene la exclusividad de la enunciación narrativa; y, por otro, la propia autora adolescente, Anne Frank, un personaje referencial, aquí redescubierto, que acaba por tener un evidente protagonismo, no solamente por las constantes referencias a los rasgos de su carácter, sino también a su "actividad como escritora".

En cuanto reescritura limitada por la referencialidad y fuertemente condicionada por la afectividad de su enunciador, la narración muestra con transparencia la opresión impeditiva de la libertad, no simplemente en el nivel de los referentes espaciales, sino también en el de los referentes temporales. E, intrínsecamente conectado

con ella, también la alegría, la armonía y la sana convivencia entre los seres²⁰. En efecto, ya sea en el espacio exiguo habitado por los personajes, un espacio cerrado, encerrado y casi sin luz, o en las calles desiertas de Ámsterdam, por donde Mouschi vaguea después de la prisión de Anne Frank, no existe más que la privación, la desesperación y el sufrimiento, dada la objetiva constatación de la imposibilidad de cambiar substancialmente el curso de los acontecimientos.

En este espacio físico y psicológico marcado por la clausura y por la opresión, el único margen de libertad autorizado es el de la imaginación, concretizada simbólica y factualmente en el registro cotidiano de las vivencias que Anne Frank plasma en su diario, una escritura personal y íntima, dirigida a un ser imaginario, y que esta obra recrea teniendo un gato como sujeto de la enunciación. Éste se asume como un narrador peculiar, puesto que, en el momento de abertura del discurso, ya conoce y ya ha sufrido con la “historia” de que se ocupará, siendo incluso conocedor del destino fatídico de los personajes y aseverando, en todo momento, su co-presencia en el espacio de la acción que narra.

Conviviendo íntimamente con Anne Frank, Mouschi adquiere una mirada crítica y una capacidad para percibir y experimentar el sufrimiento y la desesperación de todos los que, no siendo iguales que él, sin embargo conviven con él. Además, la presencia de este animal permite, en el momento en que el relato ficcional se confunde con el prototexto profundamente conectado con el universo de la referencialidad, hacer explícitas, por un proceso de inversión y reconfiguración semántica, las isotopías de la humanidad versus la animalidad.²¹

En efecto, las memorias ficcionalizadas colocadas en la voz de Mouschi obligan a recorrer un universo de emo-

ciones en el cual encontramos expresiones de sufrimiento, de angustia, de rebeldía ante la injusticia, la violencia y la crueldad, de ansia de libertad y de paz. Además, resulta interesante reseñar que, desde el mismo inicio, queda establecida una oposición clara entre los “buenos” (Anne Frank, la familia y las otras personas escondidas) y los “malos” (los hombres con uniforme, soldados y oficiales), un aspecto profundamente relacionado con la vivencia de la guerra, aquí reflejada en las referencias al miedo, a los campos de concentración nazi, a los prisioneros, a los bombardeos, a los Aliados en lucha contra los soldados alemanes, a la tortura, al horror y a la muerte, por ejemplo.

Significativa es también la forma como, en un crescendo, los oponentes de los habitantes que vivían enclaustrados en el anexo del sótano son presentados: no por sus nombres individuales, sino por las acciones que, colectivamente, practicaban. Ellos son “los hombres que en esos años gobernaban aquel país” (Letria 2002:4), “los hombres que aterrorizaban Alemania” (ib: 5), “gente muy mala y sin respeto por nada ni por nadie” (ib: 11), “las tropas ocupantes” (ib: 21), “los alemanes” (ib: 21) y “las ratas de la Gestapo” (ib: 27). Si, por un lado, este procedimiento contribuye a aumentar exponencialmente su fuerza – ellos son frecuentemente designados con la tercera persona del plural del pronombre personal –, por el otro constituye un medio de reforzar ante el lector la idea de la imposibilidad de escapar a una cierta predestinación maligna. Hay que destacar el que solamente en la página 13, en el final del 2º capítulo, sea mencionado el nombre de esos antagonistas de los habitantes del sótano, referencia hecha por la indicación de la palabra que, sobrecargada de una fuerza simbólica, está prohibido pronunciar: Gestapo. Los trazos de animalidad de este grupo se vuelven

fondo de la página, asociada a la construcción contrastiva, manteniendo cromáticamente el mismo tipo y color de letra, ponen en cuestión el pacto de la ficcionalidad, anteriormente instituido, y este procedimiento constituye una forma de suscitar, por un efecto de osmosis entre el mundo posible del texto y el mundo empírico e histórico-actual, la generación de importantes efectos perlocutivos. La expectativa no cumplida conduce al lector a volver de nuevo la página para tratar de encontrar una coherencia para la formulación de sus hipótesis interpretativas. Dando continuidad cromática y espacial a la línea de la página anterior, el texto visual presenta un trozo verde del paisaje del mundo que el elefante habita, al tiempo que la página impar destaca verbalmente una información que es hasta cierto punto contraria a la información sobre la no existencia de elefantes color rosa. De esta manera, localizando verbalmente el planeta del elefante color rosa en un mundo verosímil, pero distante de nuestro mundo empírico e histórico-factual, el mundo posible instaurado por lo maravilloso es de nuevo repuesto.

¹⁴ Recuperando algunos cuadros de referencia intertextuales heredados de los diseños de Walt Disney, el elefante, animal pesado y corpulento, está aquí presentado como reinventado en su color rosa, con los atributos de la ligereza y gracia, que pueden ser observados en la portada de la edición de 1996.

¹⁵ Esta narración rescribe, a la luz de un pacto de ficcionalidad, los acontecimientos trágicos que llevaron a la muerte de Kepler (1571-1630) y a la eclosión de la Guerra de los Treinta Años.

¹⁶ Nótese que el árbol aparece independientemente de la voluntad individual de Tenório o de los otros, y que, fortificándose, crece y da frutos.

¹⁷ Arbóreo es llevado, con muchos otros árboles, para aprovechamiento de su madera en la construcción de mecanismos de guerra, mientras su amigo Kepler, como consecuencia de la eclosión de la Guerra de los Treinta Años, tiene que exilarse y abandonar, contra sus principios y deseos, su profesión.

¹⁸ Parte del análisis aquí presentado tiene como base una comunicación que hemos realizado en el ámbito del III Congreso Internacional de la Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil, que se celebró en Vigo, entre el 3 y el 5 de Diciembre de 2003 (Azevedo e Silva, 2003).

¹⁹ De hecho, al funcionar el *Diário de Anne Frank* (2002) como un contexto vertical, el título de esta obra sugiere una reescritura que, a largo plazo, se procesará bajo el signo de la memoria, en la acepción que le atribuye Tzvetan Todorov (1995).

²⁰ "En aquel anexo casi sin luz la disciplina era muy grande. Cada uno conocía bien o su lugar y su función, pero asimismo, a la noche, eran frecuentes las discusiones porque las personas vivían en una gran tensión, atormentadas por la sospecha y por el miedo." (Letria 2002:10).

²¹ Efectivamente, sí, sumergido en los protocolos de la ficcionalidad, según los cuales se acepta que los animales puedan, por ejemplo, hablar, y creyendo que el texto respetará las convenciones del happy end, típicas de una cierta escritura literaria para la in-

ostensivamente visibles cuando, por un proceso metonímico, los soldados alemanes son reductoramente identificados con las ratas que, en el sótano, muerden la mano de Peter y, malignamente, destruyen "las escasas reservas alimenticias de los refugiados" (ib: 21).

Si escoger el gato como portavoz²² de las vivencias del grupo de personajes que vive enclaustrado en el anexo del sótano implica un proceso de desfamiliarización de expectativas, típico de la obra literaria, e instaura una "ruptura cognitiva" que obliga al lector a mirar y hacer un esfuerzo cognitivo para reconducir esa diferencia a patrones de comprensión y de aceptabilidad, dicha opción narrativa permite igualmente establecer lazos de afectividad con el lector-niño. De hecho, el tono confesional de las memorias de Mouschi, en particular la relevancia concedida a pequeños detalles, contribuye a la adhesión afectiva del lector hacia el gato y, de manera implícita, hacia sus puntos de vista.

Merece destacarse también el hecho de que en Mouschi, o gato de Anne Frank el potencial enclaustramiento subyacente, regla general de los relatos diarísticos y/o memorialistas, es prácticamente anulado por las diversas interpelaciones que este gato va dirigiendo al narratario, con las que parece querer "abrirse" ante sus ojos y hacerle cómplice en esta especie de "declaración catártica". En realidad, entre este narrador especial y el narratario se pretende promover cierta proximidad o familiaridad, a las cuales contribuyen, en cierto modo, el tono educativo y coloquial²³ impreso en las explicaciones del contexto histórico, por ejemplo, en las mismas páginas iniciales de la narración (ib: 4).

Finalmente, y porque una de las marcas que caracteriza la literatura infantil y juvenil es también su naturaleza cosmopolita (Diogo 1994: 7), no queremos dejar de mencionar la obra

del escritor chileno Luis Sepúlveda (2002), *História de uma gaviota e do gato que a ensinou a voar*.

El título, elemento marcado por excelencia (Reis e Lopes 2002: 415) y fuerte estimulador de expectativas, constituye un elemento portador de novedad semiótica. La no compatibilidad física y de comportamiento, de acuerdo con los cuadros de referencia comunes (Azevedo 1995: 52), entre el felino y el ser volador, causa espanto y extrañamiento, y anuncia simultáneamente un determinado proceso educativo de crecimiento, aprendizaje y autonomía y cierto carácter de ejemplaridad de este mensaje. Este proceso es, por el tiempo verbal utilizado (el pretérito perfecto), entendido como concluido y aparentemente perteneciente al modo de la realidad factual. El tratamiento que en el título es dado al gato permite al lector inferir que se tratará de un ser singular y probablemente familiar, dado que surge singularizado por la presencia del artículo definido, mientras que la gaviota es, en este momento, solamente un ser indefinido.

En el curso de la narración, el lector se entera de que ese gato se llama Zorbas y posee unas características físicas que podrán no serle muy favorable: en definitiva, él es "un gato grande, negro y gordo". Esta insistencia en la alteridad física es constantemente subrayada por un narrador omnisciente, pero también por los personajes de esta aventura: su propia progenitora y un ser de una especie diferente de la suya (un pelicano), el cual, en la infancia de Zorbas, no le reconoce como ser perteneciente a la especie de los felinos y llega a confundirle con una rana, aunque reconozca que, si esto es verdad, él será, sin duda, una rana de una especie desconocida. Por lo tanto, Zorbas no comparte los trazos que estereotípadamente, y exteriormente, caracterizarían los seres de su especie²⁴: el pelo de rayas grises, la velocidad y la agilidad, además del olor a pantufla.

Bueno, es precisamente de este personaje, marcado desde su infancia por la discriminación, el que ayudará a una gaviota que había sido contaminada y arrastrada para la muerte, por la polución causada por una marea negra. La ayuda, derivada de una promesa aparentemente hecha sin pensar en las consecuencias de la palabra dada, incluirá, después de la muerte de la progenitora, la generosidad de empollar el huevo y cuidar la cría, ayudándola a crecer, educándola y permitiéndole que se desenvuelva en un marco de respeto y de creciente autonomía hasta su emancipación total: enseñarle a volar y “acompañar”, afectivamente, su iniciación²⁵.

La problemática del Otro y de las diferencias interculturales es, así, explícitamente colocada desde el título, acentuándose en la medida en que Ditosa, la gaviota huérfana, es educada y creada por los gatos del puerto, en particular por Zorbas, el gato grande, negro y gordo. Aunque la relación maternal que se establece entre todos parece ser un poco insólita, contribuye, junto con la comunión de voces y de esfuerzos que los animales establecen entre ellos, a acentuar las posibilidades de éxito de un diálogo intercultural, a través del cual el Otro, aunque marcado por la alteridad, pueda ser respetado y crecer autónomamente sin tentativa alguna de destrucción y/o de condicionamiento de sus propios valores.

De hecho, el provechoso diálogo y el respeto por la especificidad de cada uno que seres tan dispares como un gato y una gaviota establecen entre ellos permite poner de relieve una isotopía fundamental: la comunicación entre los animales versus la incomunicabilidad entre los humanos. Aun perteneciendo a especies distintas, los animales se revelan detentadores de un lenguaje universal, y poseen incluso la capacidad de comprender al Otro, al contrario de los humanos que, guiados por otra

percepción del mundo, manifiestan una fuerte dificultad para comunicarse entre ellos y particularmente con aquellos que no reconocen como sus semejantes. Sin embargo, esta isotopía de ninguna manera permite la posibilidad de una visión maniqueísta del mundo del tipo humanos malos versus animales buenos: entre los personajes humanos hay, además de aquellos que causan la polución de los mares y provocan sufrimiento y muerte, algunos que poseen comportamientos claramente positivos²⁶, al igual que, entre los animales, además de Zorbas y sus amigos, encontramos también personajes animales con comportamientos explícitamente negativos²⁷. Pero este procedimiento, al tiempo que invalida una visión maniqueísta del mundo, constituye un medio que permite la emergencia de valores éticos profundamente educativos. La cosmovisión que aquí se presenta no es nunca la de un mundo “enteramente en Blanco y Negro” (Cesariny 1980: 66); muestra, por el contrario, que en cada especie hay personajes positivos y personajes negativos y que concierne a cada cual saber distinguirlos y actuar al respecto.

Así, el encuentro casual entre seres tan dispares se revela como una oportunidad para un mejor conocimiento de uno mismo y de los otros y para el ejercicio de una historia de amor y de profundo respeto por el Otro: contra las convenciones sociales o ideológicas, y profundamente convencido la posibilidad de cumplimiento de un sueño, Zorbas, ayudado por sus amigos y, al final, por el Poeta, permite que Ditosa conquiste su autonomía y emancipación total, aunque tal conquista se transforme en motivo de sufrimiento para él, por la pérdida del ser amado que esa emancipación intrínsecamente conlleva.

De este modo, narrando, con un tono propio de una fábula, una historia de

fancia, el lector formula la hipótesis de que el texto podrá al final emanciparse de la estrecha referencialidad, determinada por el conocimiento histórico-factual de la vida y obra de Anne Frank, la resolución de la narración, al reconducir lo ficcional a la realidad empírica, contribuye a acentuar el sufrimiento y a la exhibición de esa imposibilidad de alterar substancialmente el statu quo.

²² Mouschi, responsable de la enunciación discursiva, se confiesa “(...) personaje de este librito de memorias (...)” (ib :36).

²³ Cf., por ejemplo, “Supongo que mis lectores saben cómo son los gatos.” (ib: 4); “Si leen con atención el diario de Anne Frank (...)” (ib: 5); “Debo confesar que he pensado varias veces (...)” (ib: 10); “Ya se me olvidaba decirles que (...)” (ib: 11).

²⁴ “¿Te crees tú que yo no sé distinguir un gato de una rana? Los gatos son peludos, veloces y huelen a pantufla. Tú eres una rana. Una vez he comido varias ranas y no estaban malas, pero eran verdes. Oye, no serás tú una rana venenosa? – ha graznado el pájaro preocupado.” (Sepúlveda 2002: 19).

²⁵ “Zorbas permaneció allí contemplándola, hasta que no supo si fueron las gotas de lluvia o las lágrimas que le han manchado los ojos amarillos de gato grande, negro y gordo, de gato bueno, de gato noble, de gato de puerto” (Sepúlveda 2002: 121).

²⁶ Cf. por ejemplo, el chico que cuida de Zorbas, los hombres de las “pequeñas embarcaciones decoradas con los colores del arco-iris” (ib: 25) o el Poeta.

amor y de profundo respeto por el Otro, esta obra posee importantes efectos perlocutivos. La amistad, la bondad, la solidaridad, la generosidad, el amor a la vida, la aceptación y la convivencia pacífica de la diversidad de los seres, el respeto por la naturaleza personal y individual de cada uno, así como un profundo mensaje de autoconfianza en la posibilidad de cumplimiento de un sueño, son elementos fundamentales del universo ideológico aquí presente y emergen de la interacción que el lector establece con el texto. No imponiendo ninguna moral, ni tampoco asumiendo explícitamente ninguna intención didáctico-pedagógica, pero siendo efectivamente un texto que, por su contenido y expresión, comporta la novedad semiótica que define y caracteriza la literariedad, esta obra permite al lector reconocer en el y a través del una serie de valores éticos fundamentales a nuestra vivencia en sociedad.

Desde esta perspectiva, la literatura, si se presenta como una actividad intelectualmente provocativa y humanizadora (Langer 1995: 5), posibilita a quienes con ella interactúan conocer la multiplicidad de los rostros de la naturaleza humana. Mostrándose como modo de decir el hombre y sus lugares en el mundo, pero también de decir sus deseos, aspiraciones o necesidades, la literatura permite interpretar, con sentido crítico, no solamente las identidades, sino también las alteridades. Y es gracias a su dimensión ética y, en amplia medida, axiológica, junto con su incesante capacidad de revelar nuevos rostros, revolucionariamente innovadores respecto a los patrones de referencia que forman parte del conocimiento que el hombre tiene del mundo (Azevedo 2002:22),

como, desde siempre, ha ocupado un papel tan relevante en las relaciones de interacción signífica del hombre con su medio²⁸. En realidad, gracias a los textos literarios, los lectores aprenden a leer el mundo, reconociendo el Otro en la multiplicidad de los rostros con que manifiesta su existencia, y aprenden también a autodefinirse partiendo de distintos centros en un espacio y en un tiempo eminentemente cognitivos. Esta expansión críticamente activa e intervencionista de la comprensión multicultural constituye también una de las formas de concretar el ejercicio de un pensamiento autónomo y divergente (Sánchez Corral 1995: 33), a la vez que amplía las competencias en uso relativas al saber actuar en contextos sociales.

Interactuar con textos literarios proporciona así a los receptores un “saber hacer” sobre los textos y el proceso de comunicación en que esos textos intervienen. Gracias a la interacción con textos literarios, los receptores aprenden a conocer y a dominar los códigos y las convenciones que, en el ámbito de las comunidades interpretativas sincrónicamente existentes, regulan los procesos de producción y de recepción de los mensajes literarios y que se consubstancian en una capacidad de ejercitación de una competencia literaria (Cervera Borrás 1997; Colomer 1998; Mendoza Fillola 1999; Sánchez Corral 2003). De hecho, cuando acceden a compartir la memoria cognitiva y cultural, potenciadora de la capacidad de manejar funcionalmente la competencia enciclopédica, los lectores aumentan su conocimiento del mundo en sus múltiples y polifacéticos aspectos, incluyendo sus aspectos éticos e sociales.

²⁷ Véase a este propósito, por ejemplo, el comportamiento de Matias, el mono que trabaja en el bazar de Harry, caracterizado indirectamente como oponente de la acción de los cuatro amigos, alcohólico, deshonesto y maldiciente, o de las ratas que muestran una elevada agresividad ante Zorbas, o incluso el caso de los dos gatos malvados que le dificultan la vida, tratando de impedir que cumpla su promesa, despreciándole e insultándole.

²⁸ En la introducción a su libro *La structure du texte artistique*, Iuri Lotman (1975:25-31) afirma que las manifestaciones artísticas han sido, a lo largo de la existencia históricamente establecida de la humanidad, un compañero inseparable del hombre y que éste, aunque frecuentemente obligado a luchar por su supervivencia, o privado de aquello que le es estrictamente necesario, ha encontrado siempre tiempo para esas actividades, sintiendo inclusivamente su necesidad. De hecho, frente a todas las voces que cuestionan su utilidad o funcionalidad social, el arte ha conseguido siempre renacer y imponerse, al punto de su ejercicio poder ser considerado como intrínseco a la propia existencia del hombre en sociedad.

AGUIAR E SILVA, Vítor M. de (1983). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.

AZEVEDO, Fernando (1995). *A teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco: entre a ordem e a aventura*. Porto: Porto Editora.

AZEVEDO, Fernando (2002). *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos Humanísticos.

AZEVEDO, Fernando (2004). "Intertextos fundamentais na constituição de um cânone literário para a infância". *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*, 13, 13-17.

CAVANAUGH, Lisa M. (1995). "Multicultural education: a checklist for selecting children's literature in the classroom". *Insights into Open Education*, número especial (verano), 3-12.

CERRILLO, Pedro (2003). "Literatura infantil y competencia literaria: hacia un ámbito de estudio y investigación propios de la literatura infanto-juvenil (LIJ)", en VIANA, Fernanda, COQUET, Eduarda y MARTINS, Marta (coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança- Universidade do Minho, 73-81.

CERVERA BORRÁS, Juan (1997). *La creación literaria para niños*. Bilbao: Mensajero.

CESARINY, Mário (1980). *Primavera autónoma das estradas*. Lisboa: Assírio & Alvim.

COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.

DACOSTA, Luísa (1996). *O elefante cor de rosa*. Lisboa: Civilização.

DIOGO, Américo António Lindeza (1994). *Literatura infantil. História, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.

FRANK, Anne (2002). *Diário de Anne Frank*. Lisboa: Livros do Brasil.

GARCÍA BERRIO, Antonio (1973). *Significado actual del formalismo ruso. La doctrina de la escuela del método formal ante la poética y la lingüística modernas*. Barcelona: Editorial Planeta.

GLOWACKA, Dorota e BOOS, Stephen (ed.) (2002). *Between ethics and aesthetics. Crossing the boundaries*. Albany: State University of New York Press.

LANGER, Judith A. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York & London: Teachers College Press & International Reading Association.

LETRIA, José Jorge (1991). *O homem que tinha uma árvore na cabeça*. Porto: Porto Editora.

LETRIA, José Jorge (2002). *Mouschi, o gato de Anne Frank*. Porto: Asa.

LOTMAN, Iurij. M. (1975). *La structure du texte artistique*. Paris: Gallimard.

LOTMAN, Iurij. M. (1992). *La semiosfera. L'asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti*. Venezia: Saggi Marsilio.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (1999). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria", en CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime (coord.). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 11-53.

POZUELO YVANCOS, José María (1993). *Poética de la ficción*. Madrid: Editorial Síntesis.

REIS, Carlos y LOPES, Ana Cristina M. (2002). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis (2003). "El texto y la competencia literaria infantil y juvenil", en CERRILLO, Pedro C. y YUBERO, Santiago (coord.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del máster de promoción de la lectura y literatura infantil*. Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha, 171-182.

SCHMIDT, Siegfried J. (1987) "La comunicación literaria", en ANTONIO MAYORAL, José (coord.). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros, 195-212.

SEARLE, John R. (1989). *Sens et expression. Études de théorie des actes de langage*. Paris: Minuit.

SEPÚLVEDA, Luis (2002). *História de uma gaviota e do gato que a ensinou a voar*. Porto: Asa.

SHAVIT, Zohar (1986). *Poetics of children's literature*. Athens & London: The University of Georgia Press.

STEPHENS, John & MCCALLAM, Robyn (1998). *Retelling stories, framing culture. Traditional story and metanarratives in children's literature*. New York & London: Garland Publishing.

STEPHENS, John (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London & New York: Longman.

SULEIMAN, Susan Robin (1983). *Authoritarian fictions. The ideological novel as a literary genre*. New York: Columbia University Press.

TIEDT, P. & TIEDT, I. (1986). *Multicultural teaching*. Boston: Allyn & Bacon.

TODOROV, Tzvetan (1990). *Introduction à la littérature fantastique*. Seuil: Paris.

TODOROV, Tzvetan (1995). *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa.

VAN DIJK, Teun Adrianus (1987). "La pragmática de la comunicación literaria", en ANTONIO MAYORAL, José. *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco-Libros, 171-194.

YENIKA-AGBAW, Vivian (2003). "Outside teachers: children's literature and cultural tension". *English Leadership Quarterly*, 26, 2-7.

YUBERO, Santiago, LARRAÑAGA, Elisa y CERRILLO, Pedro C. (2004). *Valores y Lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

OCNOS

nº 1. 2005