



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Recepción y crítica de una novela para niños:
La domadora de miedos de Guadalupe Alemán**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
**LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS
HISPÁNICAS**

PRESENTA:
ÁUREA XAYDÉ ESQUIVEL FLORES

ASESORA:
DRA. MÓNICA QUIJANO VELASCO



MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE 2012

*En cariñosa memoria
de Antonio Alatorre (alias "Agüe Toño"):
Agüe, quiero que sepas
que me divertí mucho mientras leía y escribía.*

Agradecimientos

A mi familia:

A mi mamá, Diana Flores Carrillo, por las letras que me han acompañado toda la vida y por prestarme a sus alumnos para la tesis; a mi papá, José Guadalupe Esquivel Flores, por los conocimientos cibernéticos y el entrenamiento para hacer estadística y gráficas; a mis hermanas, Brenda, por las burlas y el apoyo incondicional escondido en cada una de ellas y Wendy, por los ánimos que me ha dado desde la Madre Patria Malinalco; a mi novio, Yael González Tinoco, por su visión humanista de las ciencias que enriquece cada uno de mis días. A los cinco por su inmenso amor.

A mis maestros:

Mónica Quijano, Axel Hernández, Lilián Camacho, Raquel Mosqueda, Luz Fernández de Alba, David Huerta, René Nájera, Israel Ramírez y Laura Guerrero, quienes me ofrecieron sus conocimientos y su amor por la literatura y el lenguaje, así como su paciencia y sus consejos.

A mis amigos y colegas:

Nicté Arzaluz, César Gómez y Ximena Ramírez, sin cuya experiencia y porras, esto hubiera sido mucho más difícil.

A mi adorada Universidad Nacional Autónoma de México, por todo, siempre.

A las responsables de que *La domadora de miedos* haya salido al mundo:

A Lupita Alemán, autora de la novela, por su enorme apoyo y por las carcajadas tan sabrosas que siempre me regala; a Karen Coeman y Ariadne Ortega, de Editorial Castillo,

quienes tan amablemente me facilitaron los ejemplares de la novela para trabajar con los chicos.

A las autoridades y trabajadores de la Escuela Secundaria diurna No. 150 “Ángel Salas Bonilla”, que me permitieron hacer el trabajo de campo en sus instalaciones y me ayudaron cada vez que lo necesité. Y por último, a los alumnos, cuyas lecturas y testimonios son las “carnita” de mi estudio y cuyas impresiones vuelven rica la crítica de la novela. Gran parte del crédito por este trabajo es para ellos.

A todos, gracias.

*Desde que la humanidad descubrió eso que por brevedad llamamos belleza,
desde que hizo consciente eso tan abarcador que llamamos poesía,
siempre se ha oído cómo un ser humano le dice a otro:
“Esto es bellissimo: ¿no lo sientes tú también así?”
A veces hay una como urgencia de confirmación,
y la pregunta puede adquirir tono dramático:
“Dime, por lo que más quieras, ¿ves lo que yo veo o me engañan mis ojos?”
Pero muchas otras veces se trata de una simple necesidad de comunicación,
y entonces hasta sobra la pregunta:
implícitas en la declaración están todas las preguntas posibles.
Un estudio literario normal aspira siempre al diálogo.
La experiencia literaria es negocio de muchos.
ANTONIO ALATORRE.*

*Los chicos, aun los más pequeñitos, son seres pensantes.
Casi podríamos decir que son seres humanos.
LES LUTHIERS*

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1. Introducción | 9 |
| 2. La crítica literaria infantil en México..... | 13 |
| 2.1 Prejuicios y hechos | 14 |
| 2.2 El niño lector y el adulto crítico..... | 21 |
| 2.3 ¿Qué hay sobre crítica literaria de obras para niños? | 27 |
| 3. La experiencia estética de la recepción..... | 37 |
| 3.1 “Dime” y la utilidad de las conversaciones | 37 |
| 3.2 Iser y Jauss: Estructura apelativa del texto y el texto como medio para conocer el mundo..... | 39 |
| 3.3 “Dime” en acción: Secundaria pública capitalina..... | 42 |
| 3.4 Sobre el valor de las lecturas posmodernas | 48 |
| 4. Lectores y críticos: Análisis conjunto de <i>La domadora de miedos</i>..... | 53 |
| 4.1 Reír para no enloquecer | 54 |
| 4.2 La descripción de lo abstracto y el alcance del lenguaje | 57 |
| 4.2.1 <i>Terrotro</i> | 59 |
| 4.2.2 <i>Famiedo</i> | 60 |
| 4.2.3 <i>Fobiótica</i> | 61 |
| 4.2.4 <i>Eterfinifrete</i> | 62 |
| 4.2.5 <i>Yorror</i> | 64 |
| 4.3 ¿Para qué el ejercicio estético del miedo? | 67 |
| 4.5 La experiencia estética de la lectura en voz alta | 78 |
| 5. Conclusiones..... | 83 |
| 5.1 Los niños como receptores críticos..... | 83 |
| 5.2. <i>La domadora de miedos</i> : posmodernidad para niños | 90 |
| 5.3 Perspectivas e importancia de la recepción en la crítica literaria infantil..... | 95 |

| | |
|--|------------|
| 6. Apéndices..... | 101 |
| I. Entrevista a la autora Guadalupe Alemán Lascuráin..... | 101 |
| II. Proyecto presentado ante la Dirección de la Escuela Secundaria No. 150 “Ángel Salas Bonilla” | 114 |
| III. Cronograma de actividades con los alumnos..... | 119 |
| IV. Estudio socioeconómico / Examen diagnóstico | 120 |
| V. Textos facsimilares de los alumnos | 138 |
| VI. “Plan de lectura” ofrecido por Editorial Castillo..... | 169 |
| 7. Bibliografía..... | 173 |

1. Introducción

*-¡Señora, compre un nuevo “Washex”, el nuevo lavarropas automático!...
¡Tan sencillo, que hasta un niño puede manejarlo!
-¿Y para insinuar que hasta las señoras torpes
pueden manejarlo tienen que usarnos a nosotros?
Quino, Mafalda*

He de iniciar con una honesta confesión: no me gustan los niños.

Suena tremendamente contradictorio por dos razones: la primera —y más obvia—, por el tema y el título de la presente tesis; la segunda, porque recuerdo que, cuando yo era niña, tenía una fuerte conciencia de edad. No pocas veces los adultos me desesperaban por su molesta insistencia en complicar las cosas, por su testarudez y por su hábito de salirse por la tangente con gritos y enojos. Me atrevo a pensar que mi adhesión identitaria se veía alimentada por el miedo a crecer; me imaginaba que, como casi todos los adultos a mi alrededor parecían infelices, también debía ser así conmigo.

“Entonces, ¿cuál es el punto de tanto trabajo?”, se preguntarán. Pues la respuesta también tiene una doble motivación: aunque ahora me exasperen los brincoteos de los niños de aquí para allá, aunque me crispen los nervios sus gritos de júbilo y de dolor, aunque me enojen sus berrinches y caprichos... respeto su capacidad de análisis. Independientemente de todo lo anterior, jamás he dudado de la lucidez del intelecto infantil. Tal convicción, por otro lado, también se remonta a mis primeros años; una de las cosas que más odiaba de la mayoría de los adultos era que me trataran como si fuera una tonta, que me quisieran dar la información ya *masticada*, que me dijeran que las cosas “son así y te callas”, me daba flojera que las caricaturas, los cuentos y los dibujos fueran tan ñoños y sosos con el único

objetivo de enseñarme que “debo portarme bien”... pero lo que más detestaba era me mintieran, que no me preguntaran.

Ahora, adulta y universitaria, veo cómo la historia de la teoría y la crítica literarias —en especial, a lo largo del siglo XX— ha modificado su perspectiva de acuerdo con el momento histórico en turno, de manera que se ha hecho una extraordinaria labor para enriquecer y pluralizar las formas de estudiar una obra literaria. Sin embargo, aún hay un campo que permanece marginado —arguyendo que el sujeto no tiene la madurez intelectual como para formarse una opinión fundamentada—: la perspectiva del niño.

No se puede negar que, en la actualidad, la oferta/demanda de productos materiales y culturales para niños es una de las de mayor peso en el mercado mundial y esto incluye la literatura. Hay un sinnúmero de libros que abarcan todas las etapas de desarrollo del infante; asimismo, hay estudios dedicados a evaluar dichas obras, cómo se conciben, cómo deben fomentar el crecimiento de las capacidades intelectuales del individuo, cómo deben ser elegidas por los padres, etcétera. Pero no hay una crítica que se dedique a la recepción de una obra por parte de este público en México. Por ello, buscaré abrir una brecha y arrojar luz sobre un área nueva para la crítica literaria mexicana a partir de una novela singular: *La domadora de miedos* de Guadalupe Alemán Lascurain (2007).

La razón por la cual he elegido este texto es doble también: la primera (y más sencilla) es porque me encanta y disfruto releerla a cada rato. La segunda (más académica) radica en su manera de tratar una realidad social concreta, en cuanto a trama y a estilo literario se refiere. La actual novela mexicana ha seguido una tendencia más o menos generalizada de enfocarse en temas coyunturales: la guerra, el narcotráfico, la violencia, el sexo, las crisis existenciales, todo esto desde un punto de vista “adulto” (no es como si fueran cuestiones extrañas para la cotidianeidad infantil o como si constituyeran

“verdaderos” problemas, a diferencia de lo que el niño vive día a día). La propuesta de Alemán consiste en abordar —con humor, ironía y juegos retóricos— algunos de los aspectos de la vida infantil desde la siguiente perspectiva: construir la identidad individual y colectiva a partir de un ejercicio que la mayoría de las personas no consideraría “apto para niños”: domar miedos.

Por medio de un juego estético, complejo y divertido, se plantea la premisa de que no existe una barrera válida que separe los miedos *infantiles* de los *adultos*; el miedo a la soledad, a lo infinito, a la verdadera identidad de las personas, a la vida o a uno mismo. Sin importar la edad, todos nos enfrentamos a los mismos demonios, cada uno con las herramientas disponibles. La obra es valiosa como objeto literario debido al tema y tono narrativo, por un lado; y por el otro, porque se dirige a su público con un discurso sin disfraces eufemísticos, sin tratos condescendientes y porque ofrece un amplio panorama de juegos retóricos.

Sin embargo, una lectura especializada (adulto) de la novela no es suficiente; si tenemos en cuenta que el adjetivo de literatura “infantil” se acuña también a partir de lo que se apropian los niños, es necesario incluir sus opiniones para articular una crítica más amplia, rica y fundamentada en trabajos de campo.

Para demostrar lo anterior, la siguiente investigación se dividirá en cinco partes, las cuales girarán en torno a la importancia de la recepción:

En la primera, mostraré un panorama general de la crítica literaria infantil: la valoración que se ha hecho de las capacidades críticas de los niños, el papel que debe jugar el crítico como mediador entre una obra y el público (sin importar la edad), propuestas de análisis de libros infantiles y un breve repaso de las instituciones en el mundo

hispanohablante que se han dedicado al estudio (desde lo estético y lo lingüístico) de las obras escritas para niños.

En la segunda, presentaré las herramientas de trabajo: el enfoque “Dime”, propuesto por Aidan Chambers, las nociones de *estructura apelativa del texto* de Wolfgang Iser y *el texto como medio para conocer el mundo* de Robert Jauss. Más adelante, introduciré las condiciones del trabajo de campo: cómo adapté la dinámica de “Dime” para hacer crítica literaria, en qué condiciones (socioeconómicas y lectoras) se encontraban los lectores en potencia y cómo se armó la actividad para que los niños leyeran la novela completa y que se pudieran registrar sus opiniones. Por último, introduciré algunos elementos de la literatura posmoderna que serán útiles para interpretar el texto más adelante.

En la tercera, veré cómo el análisis especializado de *La domadora de miedos* se puede construir con base en las impresiones y valoraciones que los niños ofrecieron *in situ*: La importancia del humor, la descripción de lo abstracto y el alcance del lenguaje, la utilidad del ejercicio estético del miedo, el valor de la riqueza del lenguaje y la retórica y, finalmente, qué efectos tuvo la experiencia de una lectura en voz alta en su recepción de la novela.

En la cuarta parte haré un recuento de los resultados: cómo reaccionaron los lectores, describiré situaciones particulares ocurridas con cada grupo de trabajo; mostraré y discutiré sobre los elementos que hacen de *La domadora de miedos* una novela posmoderna, cómo éstos se relacionan con la recepción de los niños y, para concluir, cuál es el valor y la importancia de incorporar la recepción en la crítica literaria.

Así, espero hacer justicia al juicio infantil, un llamado de atención a los adultos y una exhortación a ti, lector, para que te diviertas como escuincle a lo largo de las siguientes páginas.

2. La crítica literaria infantil en México

*-A partir de ahora, en vez de llamarlos a ustedes “niños, chicos o nenes”,
los llamaremos “seres humanos en vías de desarrollo”, ¿de acuerdo?
-¡Sí! -¿Si qué? -Sí, señor. -Así suena mejor, ¿verdad? - Sí, señor.
-Esto merece que lo festejemos, ¡camarero!.. Un whisky para mí y otro para mí.
El suyo, Miguelito, lo bebo por usted; sería lamentable
que un ser humano en vías de desarrollo comenzara a intoxicarse
cuando aún no está capacitado para ello. ¡Salud! -Salud, señor.
-Bien, eso es todo. Gracias y felicitaciones a usted
y a todos los ahora llamados seres humanos en vías de desarrollo.
Puede retirarse. -Gracias, señor
...
-Anoche soñé que seguíamos siendo el último orejón del tarro, ¡pero qué respeto!
Quino, Mafalda*

La crítica literaria infantil es casi nula en México.

En principio, porque aún se discute si la literatura infantil es verdadera literatura o no, si debe ser un género definido o si debe considerarse como una subdivisión más del discurso literario. Como sea, el hecho de que los programas de nuestra carrera de Letras Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras no contemplen el estudio de obras dedicadas al público infantil ni las teorías (ya sea a nivel licenciatura o posgrado), es un ejemplo del prejuicio dominante sobre la cuestión¹.

Pero, ¿de dónde surge este prejuicio (consciente o inconsciente)? ¿De la abundancia de obras simplonas, moralinas y de carácter eminentemente “mágico” escritas por adultos que creen saber cómo piensa un niño? ¿Del uso didáctico y aleccionador que se le suele atribuir a las obras para niños? ¿De la “intrascendencia” de textos recibidos en etapas tempranas del desarrollo?

¹ Sólo existe una optativa en todo el Colegio de Letras Hispánicas dedicada al estudio de la literatura infantil en México y un taller de creación literaria (Cuento infantil) para todos los colegios de Letras, a cargo del Mtro. Mario Rey Perico.

Según Mario Rey, en su *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*

Si convenimos en que una de las cualidades de la obra literaria consiste en su capacidad de permitir diferentes lecturas, racionales y vivenciales —que en el caso de los niños tienen especial significación—, si concertamos en que las lecturas que cada quien hace dependen de su experiencia, nivel de lectura, cultura, situación emotiva, sensibilidad, gusto... tendremos que reconocer que el establecimiento de límites de claridad, sencillez, vocabulario, temática, extensión, carácter mágico o realista, musicalidad, etc., no puede ser el elemento a partir del cual se defina la literatura infantil. (2002: 24)

Entonces, en efecto, una obra literaria vale como tal desde el momento en que su diálogo con el lector incluye experiencias estéticas a través del lenguaje. No obstante, si por prejuicios el análisis de una obra escrita para niños es relegado únicamente a la perspectiva del psicólogo, del pedagogo o del educador, el texto se convierte sólo en un medio, una herramienta (para aprender o desarrollar alguna habilidad), no en un fin.

2.1 Prejuicios y hechos

A partir del siglo XVIII, la idea de que los niños constituían una categoría aparte de los adultos —es decir, que no eran “adultos en miniatura”— instauró una actitud generalizada de protegerlos, educarlos y preservar su inocencia al mantenerlos lejos del contacto con el mundo de los mayores (Cerrillo, 2007: 35-36). Así, dado que las edades más tempranas resultan los mejores estados para recibir conocimiento del mundo, no resulta extraño que los libros constituyeran uno de los instrumentos más importantes para la educación del infante.

De acuerdo con Isabel Tejerina, “los libros infantiles se han prestado, a lo largo de la historia, y se siguen utilizando hoy como vehículos de mensajes ideológicos. [...] Los libros dirigidos a los niños son una forma de control social a través de la cual han sido tradicionalmente potenciadas todas las formas conocidas de sumisión a la autoridad y de

respeto al orden establecido.” (2005). No nos tomará mucho esfuerzo recordar títulos así en nuestras propias lecturas de antaño.

Ahora, dentro de una sociedad llamada post-industrial, donde la cultura de masas favorece las telecomunicaciones audiovisuales, el panorama se vuelve extremadamente sombrío, en especial, para los apocalípticos según Eco².

Angelo Nobile, por ejemplo, denunciaba en 1992 el peligro latente de la invasión de televisiones, videojuegos y, en menor medida, de las computadoras (aún era una forma incipiente de entretenimiento) a la cultura inmediata del niño. Ya que estos medios acercan el mundo adulto a una psique que todavía no está preparada para ello, la categoría de infancia³ se pierde y en su lugar queda una pasividad idónea para la “cultura de lo efímero y lo fragmentario” (20). Es debido a la familiaridad que tienen los niños actuales con la tecnología, la ciencia y los medios sin filtro que “[aparecen] actitudes desencantadas, desacralizadas, precozmente escépticas, lo que implica la progresiva desaparición de características peculiares del mundo infantil, como la ingenuidad, la sencillez, la inagotable capacidad de asombro, la espontaneidad, el entusiasmo [...]” (19).

Tal visión no difiere mucho de lo que Adorno afirmaba en su *Teoría estética* (1971) sobre cómo la cultura de masas constituía el fin de la cultura humana; sin embargo, un punto capital que ambos olvidan y que Robert Jaus (2002) rescata es la recepción del público. Ningún receptor, sin importar su edad o bagaje educativo, asimila toda la

² El concepto de “‘apocalípticos’ vs. ‘integrados’” fue acuñado por Umberto Eco en 1964. Se trata de una distinción entre intelectuales de acuerdo con su interpretación de la *cultura de masas*. Los apocalípticos consideran que ésta equivale a la ausencia total de cultura y dividen, con un sentido aristocrático, a la alta cultura (élite) de la baja cultura (populachera). Mientras tanto, los integrados reaccionan de una forma más optimista: piensan que es la manifestación más genuina de la cultura y apoyan la masificación (por suponerla signo de una “democratización”). El análisis de Eco sirve como puente entre ambas visiones (1995: 49-82).

³ Las definiciones de ‘infancia’ que provee el propio Nobile resultan vagas y en varios casos, injustificadas. Incluso llega a considerarla como otra clase social (1992:19). A lo largo de su texto, se hace patente una intención censora y prescriptora, muchas veces, sin más apoyo que sentencias prejuiciosas.

información que recibe de manera total y pasiva; su contexto social, su historia de vida, sus opiniones, incluso sus estados emocionales condicionan lo que recibe y cómo lo recibe.

Nobile, por las razones expuestas más arriba, nos exhorta a buscar lecturas edificantes, llenas de valores optimistas y cívicos para presentárselas a los niños y guiarlos con lecturas críticas e inteligentes para *contrarrestar los nefastos efectos de los medios audiovisuales* (19).

La idea, en abstracto, suena razonable, pero el tono paternalista, condescendiente y maniqueo de sus afirmaciones provocan sospechas sobre cuál es su concepto del razonamiento infantil y sobre su valoración de textos para niños. Por otro lado, ante la diversidad y cantidad de información que corre a través de los diferentes medios, estigmatizar al soporte *per se* resulta tan absurdo como contraproducente (dice el dicho: “nunca son todos y nunca es siempre”: los medios y soportes son sólo eso, la intención y el uso es lo que determina el beneficio o el perjuicio para un determinado usuario; además, no por haber videojuegos, los niños han dejado de ir al parque y no por haber *e-books*, la gente ha dejado de leer libros hechos con papel). La producción de textos y el acto mismo de lectura tampoco pueden entenderse en términos categóricos y cerrados; la relación dialéctica es parte de toda materia humana.

Ahora, ¿qué es una lectura “edificante”? No se puede negar que existe una amplia gama de lecturas que sirven para promover ciertas actitudes o para desarrollar determinadas habilidades en el niño, pero por su objetivo y forma didácticas, no podríamos llamarlas, necesariamente, parte del discurso literario moderno, ya que éste se define —después de

Flaubert (Bourdieu, 1995) — como la experiencia estética a través del lenguaje⁴. Entonces, desde este ámbito, Cerrillo expresa su preocupación por el detrimento de los aspectos metafórico y simbólico en las obras para niños con el fin de favorecer lecturas fáciles, “con un lenguaje estandarizado o vocabulario reducido” (2007: 38); o cómo también se escriben con frecuencia por encargo, para atender un tema específico de forma adecuada (y trivial, la mayoría de las veces) (39), en fin, manifiesta una postura clara:

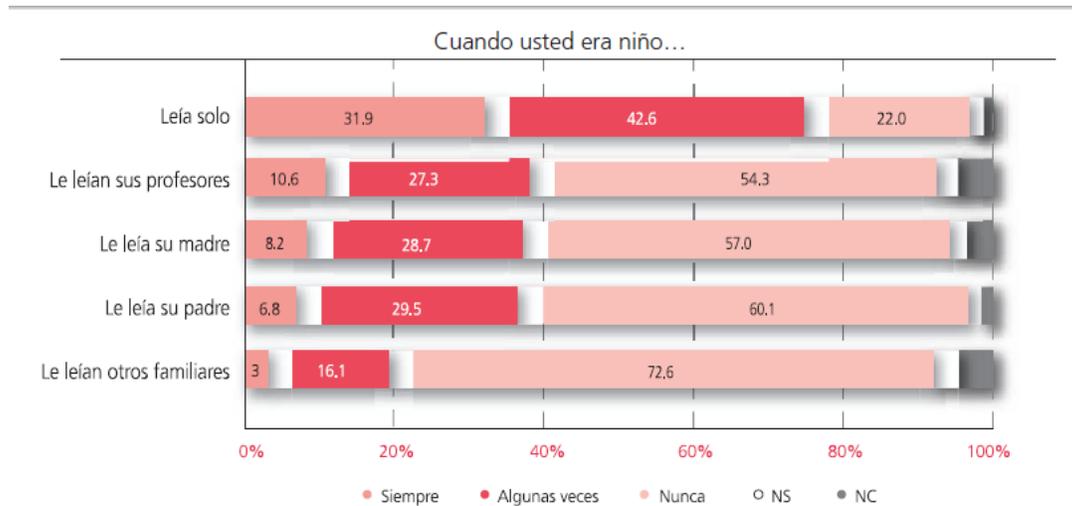
La Literatura Infantil y Juvenil [sic] se ha consolidado editorialmente, pero tiene que soportar el peso de una excesiva escolarización, que es una consecuencia del uso de esta literatura solo como un pretexto para la actividad escolar reglada, despreciando, de este modo, la relación de gratuidad que es obligatoria entre el lector y la obra literaria, cuando de la lectura de ésta no se desprende nada que vaya más allá del propio acto de la lectura (52).

El término “excesiva escolarización” o —como yo le llamaría— “excesivo utilitarismo” de las lecturas no es exagerado, y menos en el caso del lector común en México. En la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) 2006⁵, las estadísticas del capítulo 5 “¿Cómo se generan los lectores?” ofrecen pruebas muy interesantes al respecto. De los 4, 057 encuestados (de 12 años en adelante) se obtuvieron los siguientes resultados sobre la formación lectora:

⁴ María de Cristo Martín Francisco afirma, sobre el asunto de la literatura en general y la literatura infantil en particular: “La función de la literatura –si es que acaso tiene alguna- es la misma para todos: no se trata de enseñar, sino de mostrar”. (Martín, 2005: 70).

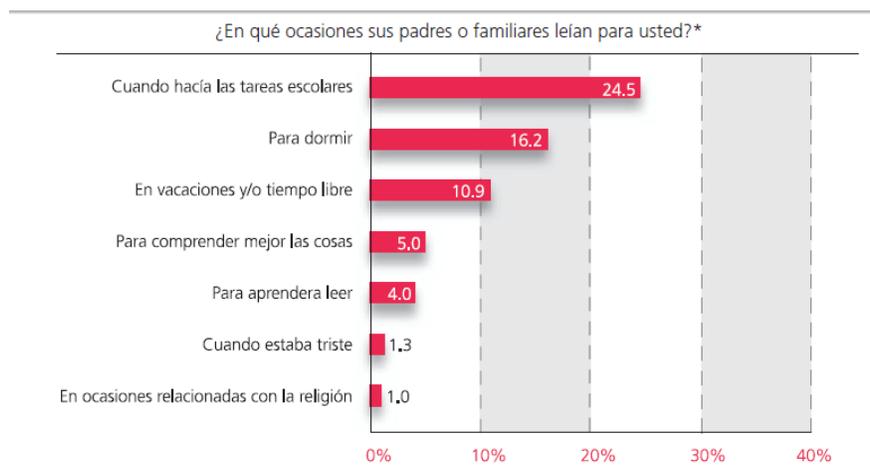
⁵ México participa en un grupo permanente de trabajo convocado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe de la UNESCO (CERLALC) en torno a la medición del comportamiento lector. La publicación de estos resultados forma parte de las acciones del CONACULTA en materia de información, investigación y análisis, con el fin de suscitar un proceso de reflexión con bases cada vez más sólidas y una discusión pública mejor informada, abierta a la participación de los diversos sectores sociales (ENL, 2006: 7-8).

Al preguntarles a los adultos que si, cuando eran niños, leían solos o si les leía alguien más, un 37.9% dijo que le leían sus profesores; a un 36.9%, su madre; a un 36.3%, su padre y a un 19.1%, algún otro familiar (95)⁶.



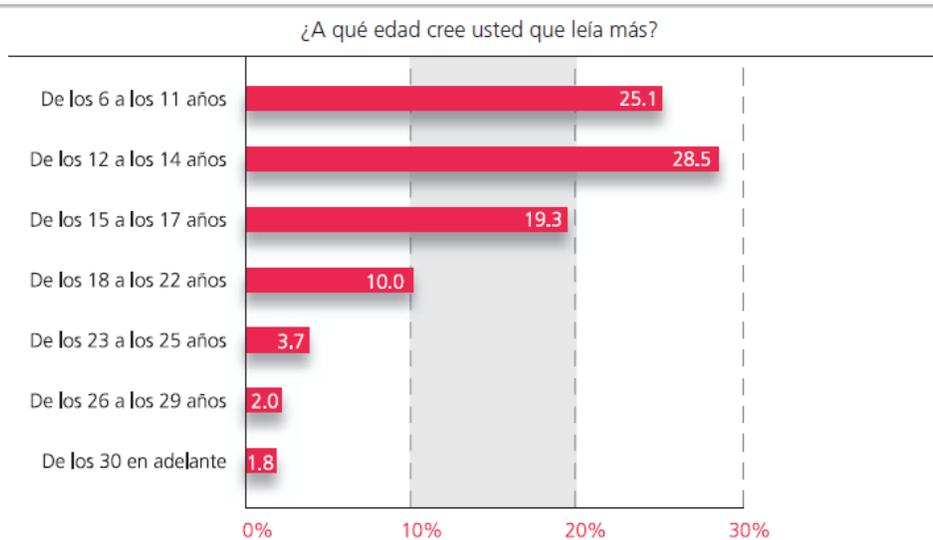
De ese total, se les preguntó que en qué ocasiones sus padres y/o un familiares leían para ellos. Un importante 24.5% afirmó que cuando hacían tareas escolares, alimentado por un 5:0% a quienes les leían para comprender mejor las cosas y un 4.0% para aprender a leer; mientras tanto, a un 16.2% les leían para dormir, a un 10.9%, en vacaciones o tiempo libre y a un 1.3%, cuando estaban tristes (95).

18

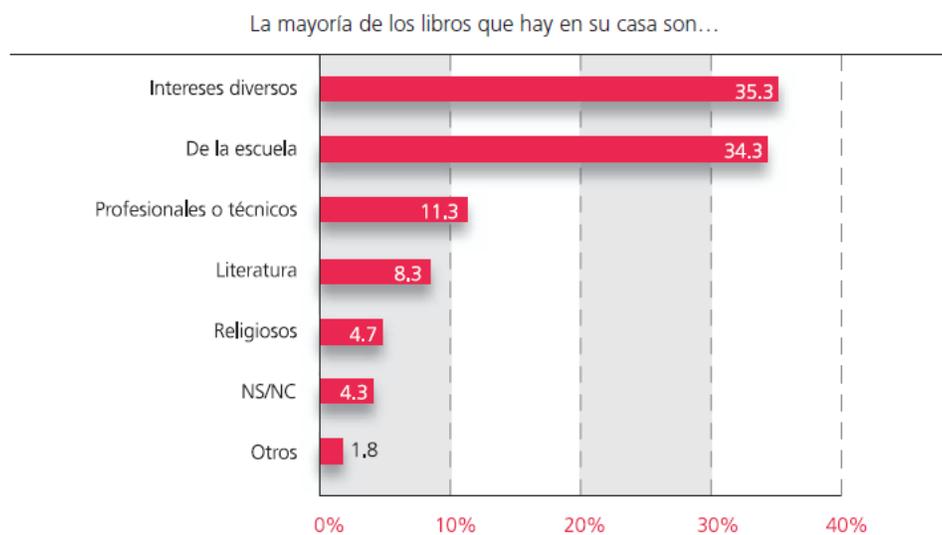


⁶ Las gráficas que muestro a continuación pertenecen íntegramente al reporte de la ENL.

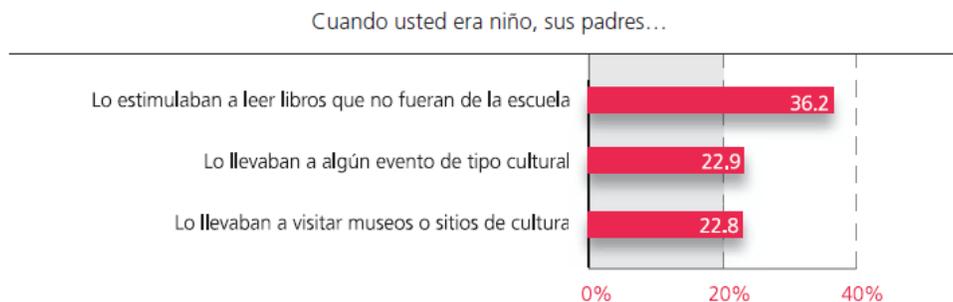
Cuando se les preguntó a los adultos que consideran leer menos que antes (un 44.6% de 4,057 individuos) a qué edad creían haber leído más, las edades de asistencia a la escuela cuentan con los números más altos: un 25.1% dijo que entre los 6 y los 11 años, un 28.5% dijo que de los 12 a los 14 años y un 19.3% dijo que entre los 15 y los 17 años (102).



Cuando se les preguntó sobre el principal tipo de libros en casa, un 34.3% de libros escolares supera poco más de cuatro veces al 8.3% de libros literarios (107),



aun cuando en una primera aproximación el 36.2% de los 4,057 dijeron haber sido estimulados por sus padres a leer libros que no fueran de la escuela (94).



Estos datos, nos ofrecen una idea aproximada de la fuerza que tiene el ámbito escolar en la formación lectora de un niño y cómo se relaciona con su familia, aun cuando la generalización de categorías debilita algunas afirmaciones⁷. En este sentido, Gabriel Zaid, Nestor García Canclini, Tomás Granados Salinas, Julia Isabel Flores y todos los autores del libro *Informes y evaluaciones de la ENL (2006)* coinciden en que estas cifras, si bien son significativas y representan un valioso esfuerzo, deben ser analizadas con mucho cuidado, pues hay varios puntos muy discutibles⁸. A grandes rasgos, los hábitos lectores de la gente se relacionan íntimamente con actividades escolares, las cuales se asocian con un carácter obligatorio y de aprendizaje, es decir: se suele leer para aprender antes que para disfrutar; se tienen libros para, en su mayoría, consultarlos, no para entretenerse; los padres les leen a sus hijos para cumplir con las tareas más que para establecer vínculos afectivos;

⁷ Más aun cuando, en años recientes, los *best-sellers* han tenido una extraordinaria influencia en los hábitos lectores de niños y jóvenes fuera de las aulas. Pero esa es una cuestión aparte.

⁸ Zaid afirma que sería necesario considerar el mundo escolar en posteriores encuestas para conocer el desinterés de los maestros por la lectura que a su vez se reproduce en los alumnos; así, habría nuevos números sobre universitarios y graduados que no leen (2006: 26). García Canclini menciona que las habilidades lectoras se usan no sólo para leer libros en términos de escolarización y cultivación del conocimiento, también se usan frente a una pantalla para elegir entretenimiento o comunicarse vía electrónica (2006: 34). Granados Salinas señala que un estudio cuantitativo, por muy ilustrativo que sea, no puede arrojar luces sobre los procesos subjetivos relacionados con la lectura: cómo es cada lector, cómo elige sus lecturas, cómo interactúa con ellas (2006: 67-68). Julia Isabel Flores también marca la visión utilitarista de la mayoría de los entrevistados, pero plantea que eso no necesariamente excluye lo lúdico y el goce, dato que no podemos conocer sólo a través de los números (2006: 129-130). Al mismo tiempo, casi todos los autores señalan, en un mayor o menor espacio, que no se consideran las políticas económicas, educativas y editoriales por parte del gobierno y las cuales, evidentemente, influyen en los números presentados.

los niños y jóvenes leen más cuando deben recaudar más información; al crecer, deja de ser una prioridad.

Si esta es la tendencia general en términos estadísticos, ¿qué importancia tiene la formación literaria y estética de un niño?, ¿cómo podría un crítico literario contrarrestar este excesivo utilitarismo?

2.2 El niño lector y el adulto crítico

Sin importar la edad, todos somos lectores en formación. A pesar de que el adulto tenga más experiencias vivenciales, si empieza a leer libros muy recientes o explora un género literario diferente a lo que había acostumbrado, también debe aprender a decodificar discursos, introducirse en el tipo de narrativa, acumular referentes e incluso ampliar su vocabulario. No obstante, el niño es un caso especial por dos razones: la primera tiene que ver con su potencial formativo, ya que “[es] una persona en proceso de realización. El adulto no está aún ‘terminado’; pero al niño se le coloca en una situación privilegiada para el desarrollo y cultivo de sus posibilidades”. (González Gil 1979: 279). La segunda se relaciona con la posición del infante como consumidor al interior de la dinámica mercadológica, pues “dentro del panorama cultural, reportan buenos beneficios aunque esto no les haya permitido superar la barrera de la literatura sin adjetivos y permanezcan en el perpetuo olvido mediático y cultural.” (Garralón, 2004a).

Por otro lado, más allá de la edad cronológica, el acercamiento a la lectura es el mismo, como lo afirma Mario Rey: “Los niños, como los adultos, se acercarán a una u otra obra literaria, y se sumergirán en ella si en algún nivel, racional o vivencial, consciente o inconsciente, ésta les transmite un mensaje, si les permite vivir o revivir determinadas experiencias, si les produce goce, si los seduce.” (2000: 24-25). Por ello, subestimar las

capacidades críticas y lectoras de los niños arguyendo su falta de experiencia en el mundo y dedicándoles textos sólo para aprender, resulta uno de los mayores desatinos de la industria editorial y de los involucrados en su formación (padres de familia, maestros, bibliotecarios, promotores y críticos).

A partir de sus trabajos de campo, como maestro frente a grupo y como investigador, Aidan Chambers ha reunido por escrito numerosas lecturas y hallazgos sobre este hecho y su conclusión es la misma:

Los maestros en especial han sido entrenados para asumir que los “estadios de desarrollo” son comunes a todos los niños de la misma edad, y a aceptar ideas tales como que los niños no pueden distinguir entre “lo real” y “lo ficticio”, lo literal y lo metafórico, el papel lúdico del relato y la irreversible consecuencia de “realmente hacerlo”. Nosotros contradecemos todas las opiniones de este tipo que hemos escuchado, y las consideramos no sólo limitadas, sino incorrectas. (2008: 226-227).

22

Ahora bien, si una parte del problema es que los adultos suelen minimizar las capacidades de los niños para entrar en el diálogo literario, la otra parte consiste en cómo la crítica y teoría literaria suelen ignorar el valor y la influencia de la literatura infantil, ya sea por su forma, por su extensión o por el público al que va dirigida.

Cerrillo (2007), Garralón (2004a), González Gil (1979) Vásquez Vargas (2002) y Chambers (2008) coinciden en que es necesario —si no imperativo— abordar las obras escritas para niños desde los ámbitos literario y filológico. Y es que la mayoría de los estudios sobre literatura infantil se han hecho con criterios pedagógicos, doctrinales o psicológicos, lo cual reduce a la obra a mera herramienta y donde la experiencia lectora es dirigida con propósitos específicos (formativos, experimentales). Chambers incluso añade la idea de cómo los que más han buscado el respeto de la comunidad crítica con estos estudios, han sido los que más han negado el concepto de niño lector (65). Este punto es de

vital importancia, ya que, a lo largo de la historia, la literatura infantil se ha construido no sólo a partir de las obras escritas para niños expresamente, sino también con las obras que los niños han hecho suyas por generaciones⁹.

De esta manera, la exhortación de los autores mencionados más arriba se resume en las palabras de Luis Sánchez Corral: “Lejos del reduccionismo (falsamente infantiles y juveniles), conviene revalorizar estéticamente el discurso para, en consecuencia, revalorar también al receptor del discurso, puesto que la naturaleza infantil o adolescente del destinatario no debe ser motivo para alterar cualitativamente las exigencias específicas del lenguaje artístico.” (Cerrillo, 2007: 53).

Asimismo, cabe mencionar la influencia de la opinión crítica en la misma producción literaria. Si la crítica hasta ahora se ha enfocado en aspectos escolares o pedagógicos, no extraña que muchos de los libros publicados en la actualidad cumplan con tales criterios, favoreciendo la transmisión del mensaje (moral, casi siempre) o enfatizando la accesibilidad didáctica por sobre la riqueza lingüística¹⁰. La promoción de una crítica literaria que se valga de criterios filológicos y estéticos para valorar las obras ya existentes habrá de repercutir en las decisiones editoriales subsiguientes. En sus *Ensayos de literatura infantil*, Carmen Bravo-Villasante describe y aboga por un estudio sistemático de este campo literario:

La Literatura Infantil y Juvenil [sic] sigue siendo [...], a pesar de la eclosión editorial y de aislados intentos, una literatura cuestionada. Aún le falta un corpus teórico suficiente para verse categorizada en las coordenadas científicas que le corresponden. Paradójicamente, son pocos los profesores o simples amantes de

⁹ Julio Verne, Jonathan Swift y Jack London ofrecen reconocidos ejemplos de libros que la juventud reclamó como propios.

¹⁰ Claro que no debe desestimarse la función pedagógica de los textos— literarios o no, su carácter formador es innegable—, pero tampoco debe ser considerada como la única función viable para introducir a los niños en el mundo de la lectura.

la Literatura los que dedican algo de su tiempo a leer libros infantiles. Lo mismo ocurre con los críticos. [...] Sin embargo, es una realidad (y no sólo una realidad comercial) que paso a paso va adquiriendo mayor relieve. [...] Cada vez hay más bibliotecas infantiles, más cursos de especialización, más voces que reclaman cátedras y estudios serios sobre este tipo de literatura. (1989: 7)

Entonces, se plantea la interrogante: ¿cómo hacer crítica literaria infantil? Garralón (2004) expone claramente que los libros infantiles son escritos por adultos, quienes los recomiendan o los analizan también son adultos y los destinatarios son niños; es decir, hay una brecha a considerar entre los actores iniciales y los finales de la dinámica literaria. Pero ya en 1979, González Gil proponía una respuesta, apoyada en la teoría de la recepción:

- Formar una línea crítica, tan seria y técnica como las mejores, ligada a la creación de este tipo literatura y que repercuta en sus autores.
- Que esa crítica se relacione de manera directa con el público infantil —que no suponga lo que “diría” o “necesitaría” un niño— y que incorpore sus aportaciones y necesidades a su análisis (289).
- Que el crítico invierta el mismo tiempo y esfuerzo tanto en recoger datos como en ofrecer orientaciones o métodos de acceso literario (292).

Así pues, “si la crítica tiene en cuenta a su público y sabe lo que es la literatura podrá decir también una palabra especial sobre Literatura Infantil en el campo de la creación y cumplirá su misión de intermediaria entre obra y público.” (292).

Por su lado, Magdalena Vásquez Vargas (2002) hace una exhortación en una tónica similar:

- La primera motivación del crítico es que la obra literaria le provoca “curiosidad, emoción e intriga”. “El crítico debe responder activamente a esta

provocación y [...] le corresponde propiciar nuevos canales para que el sentido alcance a otros sectores y ámbitos.”

- Debe asumir al niño como un auténtico receptor y no como un receptáculo sin juicio, es decir, debe considerarlo dentro de un sistema comunicativo dialéctico.
- Una crítica literaria integral es aquella que no se separa de los parámetros de la literatura general y, al mismo tiempo, “ahonda en las particularidades discursivas referidas a la niñez”. En otras palabras, debe deshacerse de toda marginación.

En este sentido, Teresa Colomer (2005: 246) y el equipo de *Enlaces con la crítica*¹¹ (2007: 18) nos recuerdan el papel que jugamos o deberíamos jugar los críticos literarios (de todas las inclinaciones, no sólo de literatura infantil) al interior de la sociedad, parafraseando a W.H. Auden y a Chambers:

1. Que conozca la literatura escrita para niños y jóvenes. Esto incluye tanto conocimientos históricos como estar al día con lo que se publica.
2. A partir de sus conocimientos, el crítico debería introducirnos a autores desconocidos, así como ayudarnos a entender por qué han sido valorados aquellos conocidos.
3. Que esté en capacidad de convencernos de que hemos desdeñado injustamente un autor o una obra por no haberlos leído con suficiente cuidado.
4. Que esté en capacidad de mostrar relaciones entre: obras de Literatura infantil [sic] con obras de la literatura general, obras de diferentes épocas y culturas, y entre libros y otros soportes (cine, Internet, artes plásticas, entre otros).
5. Que ofrezca un análisis de la obra que aumente nuestra comprensión de la misma.
6. Que dé pistas sobre el proceso de creación artística.
7. En el caso de un libro ilustrado, debe tomar en cuenta las relaciones entre texto, imagen y formato para darle sentido.

¹¹ Publicación periódica de Venezuela dedicada al análisis crítico de la literatura infantil, editada por el Banco del Libro.

8. Que esté consciente de su papel como agente de legitimación de la oferta del mercado y, por tanto, sea responsable a la hora de emitir opiniones.
9. Tomando en cuenta que los libros serán leídos por dos públicos diferentes -niños y adultos-, el crítico de literatura infantil debe acompañar a sus lectores ofreciendo orientaciones para ambos. O, lo que es igual, a la hora de ofrecer orientaciones, debe estar en capacidad de ponderar sus conocimientos sobre la literatura con sus conocimientos sobre los destinatarios.
10. Que no se aisle del mundo de la crítica o de la teoría pues corre el riesgo de tener un discurso inconexo que desorienta más al mediador.
11. El crítico de literatura infantil debe ser capaz de trascender los límites de la reseña argumental o netamente descriptiva, para ofrecer una valoración.
12. Que evite tecnicismos que no sean comprensibles para el público en aras de que su crítica llegue a más gente.
13. Tiene terminantemente prohibido prescribir.
14. Que escriba bien: una crítica desagradable de leer no es el mejor instrumento para orientar al lector.

Estas funciones habrían de operar en cualquier tipo de literatura, sin que la edad del destinatario suponga un pretexto para no cumplir con ellas. Más adelante, Colomer apunta también que el trabajo crítico contribuye a que el lector entienda las obras como parte de un constructo social, donde muchas líneas convergen y las cuales condicionan y enriquecen al mismo tiempo su lectura (250). De esta manera, “más que dar respuestas, soluciones, sentencias inapelables; el crítico se hace preguntas e invita al lector a hacérselas él también.” (Carranza, 2011).

Aidan Chambers en Inglaterra, Marc Soriano en Francia, Dolores González Gil en España o Magdalena Vásquez Vargas en Costa Rica son ejemplos de críticos que han abordado la literatura infantil y juvenil desde los estudios literarios y estéticos, no sólo para orientar las lecturas de niños y adultos, sino para formar nuevos críticos y explorar terrenos de estudio aún desconocidos.

2.3 ¿Qué hay sobre crítica literaria de obras para niños?

Retomemos y amplíemos la observación de Garralón, mencionada más arriba, sobre los destinatarios de la crítica: “Los libros infantiles son libros escritos por adultos, recomendados por adultos y cuyos destinatarios son los niños. El adulto que vaya a analizar libros para niños deberá tener en cuenta muchos aspectos que hacen de este ejercicio una labor casi única.” (2004a); Vásquez Vargas también señala el mismo problema en una nota a pie de página: “En la literatura infantil se presenta el problema de que existe un doble receptor: por una parte, el niño y por la otra los padres, educadores y editores. Esto hace más complejo su análisis, y descubre el propósito de muchos autores de integrar en su proyecto narrativo a otros agentes, que no son parte de la obra, pero que sí cooperan en su promoción y valoración.” (2002: nota 59).

Hay, en efecto, una diferencia crucial entre niño y adulto, pero no en términos de capacidad intelectual, ingenio o imaginación, sino —como ya se ha propuesto más arriba— de experiencia. La crítica de libros para niños tiene como principal destinatario a los adultos porque el cargo valorativo y el poder adquisitivo recae en los padres, maestros, bibliotecarios y promotores de la lectura, quienes han de decidir qué tipo de lecturas son las adecuadas. Existen breves reseñas y artículos escritos para el público infantil, pero normalmente se trata de recomendaciones elaboradas por las mismas casas editoriales o se busca fomentar la lectura en general. Así, en este punto estriba una brecha importante: en el campo de la crítica, cuando se escribe para niños y mediadores, la intención es promover hábitos lectores; cuando se escribe para (algunos) adultos, se trata de difundir los estudios acerca de la literatura infantil de tal manera que se enriquezcan las múltiples lecturas de una obra (lo cual no siempre significa animar a la lectura). Además, existe otra posible razón por la cual investigadores y críticos escriben para otros adultos (aunque no sean

mediadores): saber leer implica comprender, sumergirse y dialogar con los textos. El problema de la no-lectura de literatura infantil también se extiende sobre la academia: ¿Qué tanta presencia tiene ésta en los planes de estudio de la carreras de Letras?, ¿qué tantos libros para niños se leen en el ámbito universitario?, ¿cómo realizar propuestas de análisis si en los círculos “críticos” se minimiza el valor (literario, estético, filosófico) de estos libros?

En vista de lo anterior, presento una breve muestra de los acercamientos en español más relevantes en la actualidad. Los siguientes son ejemplos en línea¹² de instituciones hispanoamericanas cuya misión es difundir el estudio y el gusto por la literatura infantil —cada uno con metodologías distintas— y que ofrecen parte o la totalidad de sus resultados de forma abierta y gratuita:

- *Imaginaria*, (Buenos Aires, Argentina, 1999-). Es una revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil de diferentes países “dirigida a docentes, padres, bibliotecarios, escritores, ilustradores, especialistas, y a toda persona relacionada con los niños y la lectura.” Cuenta con numerosas secciones: recomendaciones, reseñas, noticias, galerías y estudios críticos. Esta última se encuentra en la pestaña “Lecturas” —donde el índice de artículos y entrevistas es muy amplio, no sólo en cuanto a número, sino a variedad de temas y enfoques—, así como en la que dice “Publicaciones” —un compendio de reseñas y noticias sobre el quehacer crítico, el cual incluye encuentros, premios, cursos, libros de estudios, diccionarios y otras revistas. No hay una línea definida en cuanto al carácter de *Imaginaria*; la intención

¹² El soporte electrónico ha permitido que muchas publicaciones se mantengan por más tiempo, pues el medio impreso conlleva una serie de gastos insostenibles para la mayoría de los grupos que lanzan sus estudios sobre literatura infantil. Así, por su accesibilidad, nivel de impacto y actualizaciones constantes, sólo mencionaré portales electrónicos.

de sus análisis tanto de obras literarias como de obras críticas obedece a diferentes criterios —casi siempre mezclados entre sí: pertinencia, riqueza lingüística, profundidad temática, estética, utilidad. No obstante, es clara la misión final: ser una publicación que extienda su impacto más allá del ámbito especializado.

- *Enlaces con la Crítica* (Venezuela, 2000-2007). Boletín periódico publicado por el Banco del Libro, sección venezolana de la IBBY (International Board on Books for Young People). Un gran número de investigadores de esta institución se dio a la tarea de organizar seminarios, cursos y charlas en torno a la literatura infantil, la lectura y las nuevas tecnologías para después compartir sus resultados con otros especialistas. Cada uno de sus quince boletines manejó una temática particular: el libro-álbum, las nuevas tecnologías, los videojuegos, los géneros del *nonsense* y el policiaco..., donde los tópicos se trabajan desde lo pedagógico, lo literario y lo estético. Destacan dos números en los que el eje central es la propia crítica literaria: El no. 5 “Seminario ‘Una experiencia crítica con la crítica y los libros para niños’” y el no. 14 “Nuevas perspectivas críticas en los libros para niños”: el primero abarca perspectivas como la teoría feminista, los estudios culturales y la posmodernidad aplicadas sobre ejemplos específicos o, en general, sobre la literatura infantil; el segundo ahonda sobre el concepto de *libros para niños* y sus posibilidades de análisis: el replanteamiento de la crítica y sus funciones a partir de los hechos y prejuicios relacionados con la literatura infantil, la homosexualidad como tema presente y válido en estos libros o el uso de la modalidad “Foro virtual” para dialogar en torno a la materia de interés y presentar las conversaciones de manera íntegra al lector.

- *Nuevas Hojas de Lectura*, Colombia (1990-). Publicación periódica elaborada por Fundalectura, sección colombiana de la IBBY. Originalmente es impresa y comparte en línea sólo algunos de sus contenidos, los cuales son ordenados de acuerdo con el número o bien con la sección a la que pertenece. El material crítico o que puede alimentar estudios críticos abarca un corpus de reportajes, entrevistas, *dossiers*, testimonios y recomendaciones, que exploran la experiencia tanto de lectores como de autores. La literatura infantil tiene un papel central en la revista, pero con miras hacia el estudio del fenómeno de la lectura y su promoción.
- *Había una vez* (Chile, 2009-). El principal interés de la “Fundación Había una vez” consiste en promover la lectura y vincular la literatura infantil y juvenil con una educación integral. La revista *Había una vez* es la única en su género en el territorio chileno y se dirige a padres, maestros y otros mediadores. Su contenido abarca artículos, reseñas críticas, entrevistas a autores o investigadores, consejos y propuestas para acercar al niño a la lectura y noticias sobre premios, cursos, coloquios, entre otras actividades. El esfuerzo de *Había una vez* es reconocido y retroalimentado por el Ministerio de Educación, la IBBY, algunas universidades, centros de investigación, editoriales, escritores e ilustradores.
- *Cuatrogatos* (Miami, Estados Unidos, 1999-). Portal en español dedicado a los libros para niños y jóvenes. Con la colaboración de escritores, ilustradores, críticos, bibliotecarios y promotores de lectura de distintas nacionalidades, este sitio tiene una variada colección de textos que se agrupan por artículos, entrevistas, bitácoras, *dossiers*, comentarios, reseñas y muestras de narrativa, poesía e ilustración. El trabajo crítico se encuentra en sus Archivos, en la categoría de “Artículos”, cuyas

temáticas y enfoques varían según el interés del investigador; en la sección de “*Dossiers*”, donde se agrupan diferentes estudios bajo un tópico definido (casi siempre, homenajes a algún autor u obra); y en “Ojo avizor”, en la que las reseñas de libros para niños se acomodan por editorial e incluyen algunos títulos de crítica.

- *Peonza* (Cantabria, 1986-) y “Recursos digitales” de la Fundación Pérez Ruisánchez (España, 1981-). La fundación creada por el editor Pérez Ruisánchez dedica su trabajo a la difusión de la cultura del libro y la lectura. *Peonza* originalmente era un boletín de literatura infantil, dentro de un programa llamado “Educación Compensatoria”, orientado a apoyar a las escuelas unitarias rurales y a superar el aislamiento y su escasez de recursos pedagógicos. En 1989 la revista se desvinculó del programa y poco después pasó a ser una publicación autónoma. Es trimestral y se tiran 1.000 ejemplares impresos por número, pero también cuentan con versión digitalizada en el acervo de la Biblioteca Cervantes Virtual; sus destinatarios son mediadores, editores, autores e ilustradores y cualquiera interesado en la literatura infantil y juvenil y el fomento a la lectura. Los contenidos son teóricos y abarcan las siguientes categorías: 1) Artículos teóricos y prácticos, 2) Entrevista con un escritor o ilustrador de libros para niños, 3) El arte del álbum ilustrado, 4) Reflexiones en torno a una ilustración. 5) Comentario crítico de novedades editoriales. 6) “Comentado por”: un escritor o un ilustrador habla de uno de sus libros. 7) Noticias en torno al mundo de los libros y de la animación a la lectura. Por otro lado, está el portal de la Fundación Germán Pérez Ruisánchez; su menú interactivo tiene una sección de “Recursos digitales”, donde se condensa una amplia gama de elementos para la investigación, entre los cuales destacan tres subsecciones dedicadas al estudio crítico de la literatura infantil y juvenil: 1) “Recursos sobre LIJ”, una

colección de libros bibliográficos que se ocupan de analizar el cómo los autores tratan ciertos temas en los libros para niños y jóvenes (la guerra, los miedos, la discapacidad, la multiculturalidad); 2) “Diccionario de autores de LIJ”, el cual por ahora sólo abarca escritores de origen español pero cuenta con información muy completa y concisa; y 3) “Diccionario de traductores de LIJ”, un buscador electrónico que permite identificar el trabajo de traducción y al profesional detrás por apellido, seudónimo, provincia o país de nacimiento, lugar de residencia y también por el idioma al que traduce o viceversa.

- *Lazarillo* (España, 2000-). Esta revista colabora con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en su proyecto “Red de selección de libros infantiles y juveniles”. Los propósitos de la revista (y de la Asociación “Amigos del libro” que la patrocina y edita) son los mismos propugnados por el IBBY, entre los cuales destacan: 1) Favorecer en todo el mundo que los niños tengan acceso a libros de gran calidad literaria y artística, 2) Contribuir a la publicación y distribución de libros de calidad para niños y jóvenes (especialmente en los países en desarrollo) y 3) Estimular la investigación y el trabajo académico en el campo de la literatura infantil y juvenil. Su contenido se enfoca en ámbitos teóricos-literarios y ofrece artículos de análisis sobre textos, historia y tendencias, así como reseñas, entrevistas, convocatorias y noticias sobre el mundo literario.
- Biblioteca de literatura infantil y juvenil “Cervantes Virtual” (España, s/f). La importante biblioteca digital también incorpora a la literatura para niños y jóvenes en su gigantesco acervo bibliográfico. Este portal comprende diferentes secciones que llevan a otras bibliotecas, revistas electrónicas, páginas de autor, versiones

digitales de obras clásicas y libros modernos, material didáctico para mediadores y un apartado para la crítica y la investigación, con listados por título y por autor. Varios estudios —escritos en español, catalán, francés o italiano— abordan el tema educativo y pedagógico, y otros tantos buscan descubrir nuevas posibilidades estéticas en la poesía y el teatro para niños, así como revalorar textos de autores reconocidos para adultos y acercarlos al público infantil.

- *Babar* (España, 1989-). Revista cuatrimestral impresa en sus orígenes y dirigida por un grupo pequeño de académicos, pero que, con el paso del tiempo, ha extendido sus propios horizontes y ahora cuenta con numerosas colaboraciones internacionales. El portal tiene apartados de recomendaciones, enciclopedia de autores, convocatorias, entrevistas y reseñas, los cuales buscan ser accesibles para todos los interesados en la literatura infantil. Por otro lado, la Biblioteca Cervantes Virtual ha colaborado con *Babar* para digitalizar los 26 números impresos desde su nacimiento hasta el año 2000. Cada uno contiene artículos de divulgación con temas variados: valoraciones de libros, entrevistas con autores y editores, *dossiers* y breves ensayos sobre la literatura y sus relaciones con el mundo.
- GRETEL (Grupo de Investigación en literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universidad Autónoma de Barcelona) (1999-). Dirigido por Teresa Colomer, en sus inicios era un seminario de investigación, institucionalizado como grupo en 2004. Su página web (en español y en catalán) muestra los resultados de proyectos pasados, anuncia proyectos futuros, publicaciones, documentos, actividades y cursos dirigidos a todos los interesados en el tema y relacionados con sus diferentes líneas de trabajo: 1) El análisis de las obras literarias destinadas a los

niños y adolescentes en relación con los aprendizajes que ofrecen para la formación del lector, 2) el análisis de las obras literarias destinadas a los niños y adolescentes en relación con los valores educativos en las sociedades postindustriales, 3) el aprendizaje literario en la escuela a partir de proyectos de trabajo, 4) el uso de los libros infantiles en la fase de acogida de los niños inmigrantes, 5) los hábitos lectores y la programación escolar de las lecturas, 6) la discusión interpretativa de libros infantiles y juveniles en la escuela y 7) el aprendizaje metaficcional en la adquisición de la competencia literaria.

Como es evidente, los países de origen de los anteriores sitios electrónicos son muy diversos y abarcan todas las regiones hispanohablantes, excepto nuestro país. En su *Historia y muestra de la literatura infantil en México* (2000), Mario Rey Perico presenta una introducción muy amena sobre los conceptos de literatura y literatura infantil, hace un recorrido histórico de los textos escritos para niños desde tiempos prehispánicos y ofrece una muestra de las acciones y autores dedicados a la literatura infantil y la promoción lectora. Pero no hay mención de instituciones o proyectos que se dediquen al estudio académico de las obras para niños. Es cierto que la sección mexicana de IBBY (A LEER) ha promovido cursos y actividades de capacitación para mediadores, también tiene publicaciones como la *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes* desde 2007, pero no una producción crítica escrita que pueda ser compartida y discutida con otros sectores. Los esfuerzos emprendidos por la Universidad Iberoamericana primero y después por la UNAM —a través de su Instituto de Investigaciones Filológicas, con sus respectivos

diplomados¹³— aún no bastan para cubrir un área tan fértil y tan minimizada en el campo de las letras mexicanas.

Proponer una crítica *literaria*, como nos muestran los portales electrónicos presentados más arriba, implica ofrecer argumentos literarios, estéticos y filosóficos para comprender y apreciar mejor las obras escritas para niños; pero también significa que el trabajo crítico arrojará luces, no sólo sobre la actividad lectora del público general, sino sobre sus colegas de diferentes áreas, de manera que fomente una retroalimentación multidisciplinaria. Después de todo, como Marcela Carranza dice, “una lectura unívoca desoye además toda concepción de la libertad interpretativa de los lectores frente a un texto literario. Si no es bueno que el maestro imponga su lectura a los alumnos, tampoco lo es que el crítico la imponga al maestro.” (2011).

Ahora bien, el enfoque de la teoría de la recepción es constituido por diferentes planteamientos, muchas veces, criticados por la supuesta arbitrariedad y subjetividad del público. Al hablar sobre las características del mercado editorial mexicano, Salazar Embarcadero recuerda: “los propietarios de editoriales trataron de justificar sus giros invocando al mercado: no corresponde a las élites imponer sus valores al conjunto de los lectores, el público debe elegir lo que quiere, y si lo que quiere es cada vez más vulgar, qué se le va a hacer” (2011: 33 citando a André Schiffrin).

Por un lado, hemos establecido que el público no es un conjunto de receptáculos vacíos, manipulables y sin filtro y, por el otro, también se ha dicho que el crítico y el mediador tienen una responsabilidad social para con el público (deben ofrecerle propuestas alternativas al discurso dominante que amplíen su horizonte de expectativas), por lo que no

¹³ “Diplomado en literatura infantil y juvenil de la Universidad Iberoamericana (con el apoyo de la Fundación SM)” en su 8ª edición (2011) y el diplomado “La literatura infantil, una puerta a la lectura” en su 2ª edición (2011), respectivamente.

podemos hablar de un fenómeno unívoco de banalización. Entonces, no basta tener conocimientos sobre literatura, también se debe mostrar un interés genuino por relacionarse con los lectores no especializados y fungir como puente entre ellos y la obra; a través acercamientos específicos en torno al valor estético de un texto, el lector puede colaborar con el crítico en su quehacer y así, obtener un producto enriquecedor para ambas partes.

Las herramientas para trabajar con lectores reales (además del propio crítico, claro está) son muy numerosas y variarán de acuerdo con el enfoque elegido; sin embargo, como se verá más adelante, para que el contacto sea fructífero, es necesario que el investigador plantee bien las preguntas (los lectores casi siempre darán muchas más respuestas de las que se buscaban al principio), que ofrezca espacios de diálogo y que se abra a la posibilidad de decir: “¡Madre bendita! ¡Eso no lo había pensado!”.

3. La experiencia estética de la recepción

*Veamos este nuevo libro de cuentos.
“En un lejano país vivía un ogro que se comía a los niños...”
¡Y DALE! ¡Siempre nos comen!
¿Hasta cuándo vamos a ser los pollos de la literatura?*

*¡Ya me tienen cansada estos cuentos en que los lobos y los ogros se comen a los chicos!
¿No es que somos el futuro de la humanidad y qué sé yo? ¿Ehééé?
¿Somos o no somos?
¡Carne de imprenta! ¡Eso es lo que somos!
Quino, Mafalda*

Una de las preguntas más importantes, ahora, es: ¿Son críticos los niños? Aidan Chambers —ex-profesor, investigador, conferencista y autor inglés— también se planteó la cuestión y su respuesta fue contundente: sí y mucho.

3.1 “Dime” y la utilidad de las conversaciones

De acuerdo con su perspectiva —resumida en el libro *Dime* (2007) —, la lectura es un hecho social, no sólo en cuanto a la relación de experiencias humanas entre autor y lector, sino a que los lectores buscan, quieren y necesitan hablar de sus lecturas, no importa la edad que tengan¹⁴. Por ello, Chambers desarrolló un enfoque pedagógico-literario llamado “Dime”, el cual consiste en la lectura en voz alta de obras literarias y su posterior discusión entre maestro y alumnos, con el fin de encauzar sus diferentes experiencias y análisis sobre la obra misma en el aula. No sólo se trata de hablar del libro¹⁵ y anclar

¹⁴ En este sentido, la lectura como un acto social es también enfatizado por Joëlle Bahloul: “[La lectura] tampoco es, como lo afirma la representación tradicional, un acto de intimidad pura o de retraimiento individualista aislado del mundo y de la sociedad, La lectura está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales. La iniciativa de la lectura, la recepción y la circulación de los conocimientos adquiridos, las representaciones del libro y de la lectura actúan en el marco de las ‘redes de socialización’.” (2002: 31-32); y por Teresa Colomer: “Compartir las obras con los demás es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas.” (2005: 194).

¹⁵ Es común que el profesor haga cuestionarios sobre detalles insignificantes, con el fin de sondear el nivel de atención y retención nemónica del niño, no de su comprensión del texto. Sobre este problema, Sebastián Gatti

referentes sobre las vivencias de los niños, sino de hacerlos reflexionar sobre la hechura del texto, su composición, su trama, su elección de palabras. Para ello, se sirve de la dinámica del círculo de lectura y una serie de preguntas base muy sencillas que pueden servir de guía¹⁶. Sin embargo, nuestro autor hace énfasis en la siguiente advertencia: su enfoque no es un modelo mecánico de libro de texto, sino una propuesta que se debe amoldar a las condiciones y textos de cada grupo. Asimismo, remarca que, si bien hay preguntas básicas, generales y especiales, una dinámica bien dirigida no necesita que los alumnos sigan un orden específico; poco a poco, el diálogo hace que ellos respondan cuestiones más complicadas sin que éstas hayan sido planteadas de forma explícita.

Entonces, volvemos al inicio: “¿son críticos los niños?”. Ante la negativa de varios sectores de la crítica (adultos, claro está), muchos investigadores se detuvieron a analizar un punto previo de la discusión: “después de todo, ¿qué es la crítica literaria?”. Hay muchas definiciones, en especial, si se toma en cuenta la variedad de enfoques, pero Chambers considera que

[...] la crítica tiene que ver con el significado en los textos, con hacer que ‘tengan sentido’: estableciéndolo, encontrándolo, coincidiendo o no sobre él. La interpretación es parte de la crítica. También lo son las consideraciones sobre cómo se construye el significado: por medio del lenguaje, las formas narrativas, las convenciones e ideologías; así como qué hace el lector con el texto y qué le hace el texto al lector. (2007:40)

Así, con base en su experiencia como profesor y en los testimonios de sus colegas, reconoce y defiende que los niños tienen, sin lugar a dudas, una enorme capacidad crítica:

[...] nuestro trabajo nos había persuadido de que los niños poseen una facultad crítica innata. Instintivamente cuestionan, reportan, comparan y juzgan. Si uno los deja solos, formulan sus opiniones y sentimientos llanamente y se interesan por los

afirma: “Un buen lector no lee para contestar cuestionarios ajenos, en particular si esos cuestionarios son idiotas.” (2004: 15).

¹⁶ Para una muestra de cómo son estas preguntas, *vid.* Apéndice II.

sentimientos de sus amigos. Cuando hablan de libros, películas, televisión, deporte o cualquiera de las actividades que comparten entusiasmados en su tiempo libre, disfrutan al reunir información y son tan capaces de discriminar como un adulto conocedor. (2005: 39).

No obstante, para conocer tales juicios, resulta imperativo acercarse y “comunicar honorablemente” (2007: 61). Esto significa que el profesor debe tener un interés legítimo en saber las opiniones *reales* de sus alumnos y así, facilitarles y animarlos a que expresen sus propios pensamientos, sin ningún condicionamiento de aprobación o censura¹⁷. El maestro debe tener claro que no hay respuestas “correctas” en lo que se refiere a la interpretación de un texto pues su análisis depende del contexto y la manera en que se reconfigura la estructura discursiva en cada lector. En efecto, así planteado, la experiencia puede resultar muy subjetiva, pero no debe olvidarse que hay un referente común de todas las posibles lecturas: el texto. En vista de ello, Chambers se apoya en las propuestas de numerosos teóricos¹⁸ y especialmente de Wolfgang Iser sobre el papel activo del lector en esta ecuación¹⁹.

3.2 Iser y Jauss: Estructura apelativa del texto y el texto como medio para conocer el mundo

Cuando algunas escuelas de teoría literaria cayeron en la cuenta de la importancia del lector en la dinámica de la lectura, quedó claro que “[...] un texto sólo despierta a la vida cuando es leído”. (Iser, 1987: 99-100). No obstante, el sentido atribuido a una obra seguía

¹⁷ Los niños aprenden muy rápido que la mayoría de los adultos sólo quieren oír una respuesta: la que *ellos* consideran correcta. Entonces, aprenden a callar su propio juicio y practican para adivinar qué quiere el profesor.

¹⁸ Roland Barthes, Wayne C. Booth, Hans-Georg Gadamer y Gérard Genette destacan entre ellos.

¹⁹ El concepto de *lector implícito* es el más citado por Chambers a lo largo de sus *Conversaciones*; asimismo, hace constante referencia al libro *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Por otro lado, aunque no alude al trabajo de Hans. R. Jauss de manera directa, las nociones de lector histórico, de receptores críticos, y la del texto como canal para conocer el mundo se presentan continuamente.

apoyándose en circunstancias y elementos ajenos: la psique del individuo, las condiciones económicas y políticas de una clase social... es decir, visiones del mundo existentes aparte del texto, en cuyo caso, “si [...] se pudiera reducir en realidad a un significado determinado, entonces sería la expresión de otra cosa: precisamente de ese significado cuyo estatus está determinado, porque también existe independientemente del texto. [...] sería la ilustración de un significado dado de antemano al texto.” (100-101). De ser así, ¿qué sentido tendría hacer y leer literatura?

Iser aclara que la realidad de una obra no se basa en su “reproducción” del mundo o la “invención” de otros mundos; al constituir un mundo que nos es familiar y que al mismo tiempo contravenga una habitualidad, ofrece juicios del autor sobre este mundo, de tal forma que en vez de reflejar, reacciona ante él (102).

La intención del texto sólo tiene lugar en la imaginación del lector y su estructura (el ‘esqueleto’ y, en especial, los puntos de indeterminación) permite aceptar y participar del suceso fictivo (118) pero no de manera arbitraria, pues hay un ofrecimiento de evaluación sobre los aspectos no explicitados; resulta inevitable que los lectores quieran involucrarse a diferentes niveles con el texto y conocer otras formas de pensamiento, otros lugares de enunciación:

El lector puede salirse de su mundo, caer bajo él, vivir cambios catastróficos, sin tener consecuencias. Pues la falta de consecuencias de los textos fictivos hace posible realizar aquellas formas de la auto-experiencia que son impedidas siempre por las presiones de la vida cotidiana. Esos grados de libertad nos hacen comprender que son desgastados siempre y en ocasiones hasta desaprovechados por la acción. Al mismo tiempo, los textos fictivos contienen preguntas y problemas que a su vez se producen por la presión de la acción diaria. Así, con cada texto no sólo tenemos experiencias sobre él, sino también sobre nosotros. (Jauss, 2002: 119)

Por su parte, Jauss defiende este involucramiento (con cualquier obra de arte) y lo considera la esencia de la experiencia estética, la cual puede llevarse a cabo desde tres planos: como autor o *conciencia productiva (poiesis)*, que “engendra el mundo como una obra propia”; como receptor o *conciencia receptiva (aisthesis)*, al tener la posibilidad de ver el mundo a partir de un ángulo diferente; y como participante o *conciencia intersubjetiva*²⁰ (*catharsis*), en cuyo caso hay un juicio o identificación con las propuestas de la obra literaria (2002: 41).

¿Qué es la experiencia estética? Tanto Iser como Jauss coinciden en que una obra puede transformar la percepción de las cosas, que es capaz de renovar concepciones de un mundo aplanado por la costumbre y el hábito (pues ninguno ignora la amenaza de la “instrumentalización”), así como ofrece la posibilidad de co-crear los discursos; o lo que el segundo llama *aisthesis* (42). En su opinión, el arte no tiene que ser forzosamente desagradable o impactante para despertar la conciencia del receptor —como afirmaba Theodor W. Adorno—, disfrutarla también logra un efecto crítico. La mirada estética se convierte en experiencia²¹, de tal manera que cumple con una función desautomatizadora y puede llevar al goce del presente, a una existencia más plena. Para ello, existen innumerables experiencias estéticas, comunicables sólo a través del arte, entonces:

En este proceso [...] la experiencia estética ha recibido, en el plano de la *aisthesis*, una tarea contra el mundo de la vida cada vez más instrumentalizado que no se había planteado hasta ahora en la historia de las artes: oponer a la experiencia atrofiada y al lenguaje servil de la sociedad de consumo una función crítica y creativa de la percepción estética y, a la vista de la pluralidad de funciones sociales y de las versiones científicas del mundo, hacer presente el horizonte del mundo común a todos y

²⁰ Sobre este tercer plano, el autor no le atribuye un nombre o categoría como tal; al enunciar su segunda tesis acerca del goce del arte, lo describe como un punto en el que “la subjetividad se abre a la experiencia intersubjetiva” (Jauss, 2002: 41).

²¹ Otra de las ventajas de la ficción: no hace falta vivirlo para que sea apropiado como experiencia personal.

que el arte puede visualizar como un todo posible o realizable.
(73).

No obstante, darse cuenta de que existen otras maneras de ver el mundo es sólo la mitad del camino; la función primaria de la experiencia estética, al mismo tiempo, comprende el diálogo con la experiencia ajena, donde se producen todo tipo de identificaciones y confrontaciones de diferentes profundidades a partir de la imaginación: el receptor aprende sobre sí mismo y sobre el mundo (76). Jauss reconoce, como Adorno, que la industria cultural constituye una amenaza homogeneizadora, cuyos productos tienen por objeto el banalizar la existencia humana y dejar efectos superficiales y sustituibles; admite que es un peligro latente que es necesario abordar desde todos los ángulos posibles para contrarrestarlo, pero su presencia no justifica el negarle una capacidad crítica a los receptores. Eso incluye a los niños.

3.3 “Dime” en acción: Secundaria pública capitalina

Ahora bien, enfrentarse a lectores reales es un asunto complicado. Cuando se decide hacer este acercamiento como crítico, “la idea subyacente de ‘lector niño’ es el punto de partida [...] y forma parte del horizonte de representaciones y valores con el que encara su tarea [...]” (Carranza: 2011).

En el ejercicio de aprehender la recepción de una obra y su impacto en el público, también se debe tener los antecedentes y contextos de los sujetos²² bajo observación. En

²² ¡Sujetos! Es de suma importancia recordar que son *sujetos* y no *objetos* de estudio (ni siquiera la obra literaria es “objeto”, pues, de otro modo, no nos afectaría en lo más mínimo). Si bien debe tenerse en cuenta que hay una diferencia entre el lector profesional y el lector común, no debe tomarse como excusa para evitar el involucramiento; después de todo, compartimos la condición de humanos, de lectores, por lo que confirmaremos, descartaremos y modificaremos nociones previas a partir de ese contacto. La crítica literaria

este caso, los sujetos fueron estudiantes de 1° de secundaria pública, con quienes trabajé apoyada por su maestra de Español. Para perfilar las condiciones del lector en potencia, aproveché el estudio socioeconómico que la profesora aplicó en sus cinco grupos al inicio del ciclo escolar con el fin de elaborar sus propias estrategias de enseñanza²³.

En agosto de 2011²⁴ había 149 estudiantes en total, 31 de los cuales son del grupo A, 29 del B, 29 del C, 30 del D y 30 del E. He aquí los resultados generales de cada reactivo de acuerdo con el procesamiento final de datos —marco con negritas el porcentaje más alto para señalar la tendencia²⁵—:

- *Sexo.* 45% son mujeres y 55% son hombres.
- *Edad.* 4.7% tiene 11 años, **86.6% tiene 12 años** y 8.7% tiene 13 años.
- *Escuela de procedencia.* **4.6% viene de escuela pública**, 14.1% viene de escuela privada y 1.3% no contestó.
- *Núcleo familiar.* El 0.7% vive con su papá; el 2%, con papá y hermanos; el 4.7% vive con su mamá; el 27.5%, con mamá y hermanos (u otro familiar); el 5.4% vive con su papá y su mamá; el **44.3%, con papá, mamá y hermanos**; el 14.4% vive con papá, mamá, hermanos y otros familiares y, finalmente, 2% vive con otros familiares.
- *Vehículo particular.* **54.4% tiene un automóvil**, 14.8% tiene dos y 30.9% no tiene.

con base en la recepción sólo obtendrá forma al incluir los puntos de coincidencia y divergencia entre distintos tipos de lectores.

²³ Ya que el tiempo en el aula era limitado, no fue posible hacer más preguntas que profundizaran en la parte económica y cultural.

²⁴ El estudio fue aplicado los días 30 y 31 de agosto de 2011.

²⁵ Para ver el desarrollo completo y estadísticas comparativas entre grupos o reactivos, *vid.* Apéndice IV.

- *Horas diarias de televisión.* **73.8% ve la televisión de 1 a 3 horas cada día**, el 8.7% la ve de 4 a 6 horas, 5.4% la ve más de 6 horas y 12.1% no la ve.
- *Computadora e impresora.* **86.6% tiene computadora**, 13.4%, no; **53% tiene impresora**, 47%, no.
- *Horas diarias en la computadora.* **67.8% juega o navega en internet de 1 a 3 horas**, 11.4% lo hace durante más de 6 horas y 11 20.8% no juega ni navega (ya sea que tenga computadora en casa o no).
- *Recámaras.* **45.6% tiene recámara propia**, otro **45.6% la comparte con su hermano o hermana** y 8.7% la comparte con más de dos familiares.

El estudio socioeconómico elaborado por la maestra también incluyó un examen diagnóstico que abarca conocimientos previos y un perfil de lecto-escritura. Éste último también arrojó resultados pertinentes para la investigación, aunque muy relativos pues las preguntas eran abiertas. Las categorías de cada reactivo fueron establecidas con base en las respuestas de los alumnos.

- *¿Qué es lo que más se te facilita de Español?*²⁶ 8.8% de las respuestas señalan que todo se les facilitaba; 2.4% indica la ortografía o la puntuación; **23.5%, la lectura**; 13.5%, la escritura; 18.5%, caligrafía; 21.8%, algunos temas de gramática²⁷; 6.5%, los materiales de investigación²⁸ y del 4.7% final no hubo respuesta.

²⁶ Este reactivo se procesó de acuerdo con el número de respuestas, ya que la mayoría de los alumnos enumeró varios aspectos de la materia.

²⁷ Los alumnos mencionaron respuestas como: “adjetivos”, verbos”, “las conjugaciones”, “sustantivos”.

²⁸ Es decir, resúmenes, apuntes, fichas bibliográficas.

- *¿Qué se te dificulta más de Español?*²⁹ 16% de las respuestas indican que nada se les dificulta; 11.7%, la ortografía o la puntuación; 9.9%, la lectura; 4.3%, la escritura; 15.4%, la caligrafía; **29%, algunos temas de gramática**; 2.5%, los materiales de investigación; 2.5%, los exámenes y del 8.6% final no hubo respuesta.
- *¿Cuántos libros hay en tu casa aproximadamente?* 17.4% de los alumnos tiene menos de 10 libros; 19.5% tiene de 11 a 20; **29.5%, de 21 a 50**; 12.1%, de 51 a 100; 4.7%, de 101 a 100; 6.7%, más de 200; y 10.1% no contestó.
- *¿Qué significa la lectura para ti?*³⁰ **49% de las respuestas señalan que es un medio de aprendizaje**³¹; 27.7%, que es entretenimiento; 14.8%. que es un medio de expresión; 0.6%, que no significa nada, y el 7.7% final son respuestas nulas.
- *¿Te gusta escribir?* 8.1% de los alumnos dijo que no; 24.8%, que más o menos; **53% dijo que sí**; 10.7%, que sí y mucho y 3.4% no contestó.
- *¿Cuántos cuentos has leído en tu vida aproximadamente?* **40.3% ha leído menos de 10 cuentos en toda su vida**; 24.8%, de 11 a 20; 10.7%, de 21 a 40; 6%, de 41 a 60%; 10.7%, más de 61 y 7.4% no contestó.

Los resultados de ambos estudios no son definitivos; por un lado, porque la segunda parte se basa en preguntas abiertas y, por el otro, porque la cantidad de alumnos varió durante todo el ciclo escolar³². 149 fue el número total cuando se aplicó el estudio

²⁹ Mismo caso que la pregunta anterior.

³⁰ Mismo caso.

³¹ Tal respuesta en particular, aunque sea la mayoritaria, no necesariamente indica que a los estudiantes les guste o que disfruten leer, a diferencia de las respuestas que consideran la lectura como entretenimiento o un medio de expresión.

³² Por los cambios de escuela, las expulsiones y la deserción.

socioeconómico, pero al terminar la actividad³³, tenía las respuestas de 154 estudiantes³⁴: 32 del grupo A, 32 del B, 32 del C, 29 del D y 29 del E³⁵.

Entonces, nuestro lector promedio tiene 12 años, viene de primaria pública, vive con su papá, mamá y hermanos, tiene un espacio propio o lo comparte con un hermano, pertenece a la clase media (media-baja) y accede diariamente tanto a la televisión como a internet. Considera que tiene facilidad para la lectura, tiene alrededor de 50 libros en su casa, piensa que leer es más bien un medio de aprendizaje, le gusta escribir y ha leído menos de 10 cuentos en toda su vida³⁶.

Ahora bien, el enfoque “Dime” tiene claros propósitos pedagógicos, busca fomentar un gusto por la lectura de literatura de calidad y su ejercicio abarca todo el año, de manera que se necesitaron varios ajustes para que los resultados obtenidos (en un lapso mucho más corto) sirvieran como material de crítica literaria.

46

¿Cómo hacer dichos ajustes? En principio, el objetivo de la actividad se articula a partir de dos puntos:

a) Demostrar que los niños —incluso aquellos considerados no-lectores— poseen capacidades de análisis que pueden ser muy útiles para el crítico literario³⁷.

b) Hacer una valoración estética y literaria de una novela para niños, enriquecida por la experiencia y las impresiones de los alumnos. En otras palabras: elaborar una crítica

³³ Del 20 de septiembre al 4 de octubre de 2011 (*Vid.* Apéndice III).

³⁴ Lamentablemente, a los nuevos estudiantes no se les pudo aplicar el estudio socioeconómico.

³⁵ Por alguna razón, dos estudiantes del D y dos del E no entregaron sus cuestionarios.

³⁶ La pregunta, ciertamente, no contempla historietas, revistas, páginas de internet u otros materiales que tal vez los niños sí lean de forma habitual.

³⁷ Mirta Gloria Fernández (2006) hizo un estudio sociológico con propósitos similares. Presentó el cuento “Un axolotl con un hombre adentro” de Julio Cortázar a un grupo de adolescentes de escasos recursos en Argentina y reunió sus diálogos, impresiones y comentarios. Los resultados demuestran la lucidez y la inteligencia de sujetos considerados no lectores cuando se enfrentan a una obra significativa y a un acercamiento interesado y respetuoso de sus capacidades.

integral donde la parte técnica sea provista desde la perspectiva adulta y la parte emocional sea provista desde la perspectiva infantil.

Como Michèle Petit, creo que

[...] los niños, los adolescentes y los adultos también tienen derecho a la metáfora, al desplazamiento, al alejamiento. Que tienen derecho a no limitarse a los textos que supuestamente les ofrecen un reflejo de su propia vida. Y también a tener acceso a otros modelos aparte de los del héroe que nunca falla o del cantante de rap misógino, a otros bienes culturales aparte de las imágenes saturadas de violencia o de omnipotencia. (2002: 38).

Elegí la novela *La domadora de miedos*³⁸ y la leí en voz alta en cada grupo (durante las clases de Español) a lo largo de 8-10 sesiones de 30 o 35 minutos³⁹, mientras los estudiantes seguían la lectura sobre un ejemplar propio⁴⁰. En los 20 o 15 minutos restantes, busqué reunir la mayor cantidad posible de respuestas —a través de cuestionarios y videgrabaciones— sobre varios aspectos del texto. Las preguntas para desarrollar se basaron en la propuesta de Chambers y se plantearon en función del contenido, el lenguaje y la forma de narrar. En la primera sesión únicamente se sondeó qué tan atractiva resultaba la historia con reactivos como: “¿Hubo algo que te gustara de lo que leíste?”, “¿Hubo alguna parte que no te gustara o que te aburriera?”, “¿Hubo algo que te pareciera extraño o fuera de lo común?” y “¿Qué pensaste al ver las ilustraciones?” para saber si la presentación del libro influía en la recepción. Poco a poco, las preguntas por sesión se refirieron a escenas o aspectos específicos de los capítulos leídos, de manera que abarcaran los niveles de lo estético, lo lingüístico y lo interpretativo: “¿Hubo algo en el lenguaje o en

³⁸ El libro tiene dos ediciones: La segunda pertenece a la serie “Naranja”, es decir, para niños de 10 años en adelante; en tanto que la primera estaba destinada para niños de 12 años en adelante y pertenecía a la serie “Roja”. Con base en ambas valoraciones y en la disponibilidad de sujetos, me decidí por el primer grado de secundaria.

³⁹ Se trata de un texto de 220 páginas, incluyendo ilustraciones. Por ello, este es el tiempo máximo recomendado para no aburrir y no perder el interés de los oyentes/lectores.

⁴⁰ Facilitados por Editorial Castillo, con el apoyo de Karen Coeman y Ariadne Ortega, exclusivamente para esta actividad.

las situaciones que nunca antes habías visto en un libro?”, “¿Sentiste que había alguna relación entre las situaciones que hemos leído hasta ahora?”, “¿Qué sentiste mientras leías este capítulo?”, “¿En algún momento ya no quisiste leer la historia?”, o también: “¿Pudiste imaginar con claridad los escenarios descritos?”. (Vid. Apéndice II).

Las respuestas fueron asentadas por los medios ya dichos, así que las opiniones de los alumnos quedaron por escrito y éstas, a su vez, fueron enriquecidas por las situaciones extralingüísticas que las acompañaron⁴¹ (tono de voz, gestos, expresión mímica, contacto con otros compañeros). Al final, les ofrecí un espacio para escribir lo que quisieran sobre el texto o la actividad, ya sea como complemento o como sustituto de las preguntas hechas en cada sesión⁴².

3.4 Sobre el valor de las lecturas posmodernas

A todo esto, ¿por qué *La domadora de miedos*? Como dije en la Introducción, mi respuesta más inmediata, como lectora, es: porque la disfruto enormemente. Conozco el libro desde que yo misma estaba en secundaria; la he releído varias veces en diferentes etapas de mi vida y nunca he perdido la oportunidad de recomendarla a familiares, amigos y desconocidos. Se trata de una novela mexicana para niños y adolescentes, escrita por Guadalupe Alemán Lascurain⁴³ y publicada por Editorial Castillo (del Grupo McMillan)⁴⁴.

⁴¹ Si un niño no hubiese querido escribir, sino sólo platicar su experiencia, también podría haber tomado en cuenta su opinión.

⁴² La elección del ambiente escolar también se apoyó en la afirmación de Teresa Colomer sobre la socialización del acto: “[...] compartir la lectura significa socializarla, o sea, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y valora. La escuela es el contexto de relación donde se tiende ese puente y se brinda a los niños la oportunidad de cruzarlo.” (2005: 199).

⁴³ Autora de otros títulos, también para niños, como: *El mundo septiembre adentro* (y varias formas de evitarlo), *El nombre de las brujas*, *El árbol de las preguntas*, *La mentira hambrienta* y *Nikola*.

⁴⁴ Ganadora del Premio de literatura infantil y juvenil “Castillo de Lectura”, editado por primera vez en 2001 y por segunda en 2007, cada una con numerosas reimpresiones.

La historia nos cuenta sobre una niña llamada Emilia que, al cumplir once años, se rebautiza a sí misma con el nombre de Mila y empieza a compartir su mejor talento: provocarse miedo. Poco a poco, llegan oportunidades para hacer demostraciones de tan curiosa habilidad y la más grande de todas se presenta cuando sus papás la inscriben en un curso de verano “ideal para niños inquietos”. Allí, Mila decide mostrar a sus nuevos amigos lo fascinante y asombroso que puede ser el miedo.

Como mi gusto personal y la trama tal vez no sean razón suficiente, también profundizaré mi respuesta en términos más racionales y críticos: es una obra particular, no sólo por el tema y su desenfadado tono narrativo, sino porque se dirige a su público con una actitud abierta, franca y burlona, mientras plantea un discurso sin tratos condescendientes; así, la trama y el lenguaje se disfrutan por sus respectivas virtudes y desaparece la obligación de extraer cualquier enseñanza de tipo moral.

Después de todo, lo cierto es que hoy en día, la literatura para niños se encuentra en una posición difícil; ante la realidad latente de la violencia generalizada y de una industria cultural que bombardea a su público sin tregua con innumerables versiones de las mismas fórmulas, ¿cómo debería desempeñar su papel de canal para conocer el mundo? Muchos libros aún optan por negar o encubrir el horror del mundo adulto con absurdas evasiones basadas en modelos caducos; otros fomentan, desde el principio, una mentalidad cruda, conformista y hasta cínica sobre lo que es “real” e “inmutable” al más puro estilo del mito barthiano⁴⁵.

En semejante contexto, ¿cómo definir el discurso narrativo y estético de la novela de Alemán en términos literarios? El artículo “La narrativa infantil y juvenil en las

⁴⁵ Roland Barthes (1915-1980) es autor de una serie de ensayos a la que llamó *Mitologías* (1980). En ellas, se dedica a desmoronar falacias. Por medio de observaciones detalladas y profundas (con un toque sarcástico), revela que un hecho presentado como *natural*, en realidad es una articulación de situaciones históricas.

modalidades neosubversivas de la posmodernidad”⁴⁶, de Laura Guerrero Guadarrama (2005), nos ilustra sobre las características y tipificación de las obras escritas para público infantil, circunscritas en un marco posmoderno. Así, será posible trazar una relación directa entre elementos específicos y la reacción de nuestros lectores.

De acuerdo con el orden establecido por Guerrero, primero tenemos las modalidades *temáticas* identificables en *La domadora de miedos*: a) pertenece a las narraciones de aventuras, donde las acciones están cargadas de emoción, suspenso, un ritmo ágil y elementos sorprendidos (22); b) también pertenece a las narraciones fantásticas y de humor en las que hay numerosos divertimentos fantásticos (23); c) las peripecias transcurren en escenarios cotidianos, realistas y las acciones son protagonizadas por niños (23). Los temas del “Terror” y la “Fantasía” (presentes en la narración) son reinterpretados y mostrados de una forma distinta a la clásica.

50

Ahora, en lo que respecta a los rasgos de la posmodernidad y con base en los lineamientos ofrecidos en el artículo (26-27), es posible encontrar en la novela las siguientes características:

- *Está vinculada con la sociedad posindustrial, de consumo, mediática y el desarrollo de la clase media.*
- *El concepto tradicional de infancia se cuestiona y se evidencia como un constructo que obedece a ciertos intereses y propósitos socioculturales.*
- *Hay una intención marcada de explorar la otredad, donde la oposición sirve para conocer otras perspectivas sobre un mismo problema y ampliar los horizontes de pensamiento.*

⁴⁶ El cual apareció en el número 5 de la revista *Altertexto* de la Universidad Iberoamericana; número dedicado a la literatura infantil y cuyos artículos, apuntes y reseñas hacen hincapié sobre su carácter subversivo.

- *Tiene un carácter antiautoritario, cuestiona el establishment adulto y se presentan situaciones en las que se disfruta romper las normas.*
- *Hay un uso continuo de la ironía y la contradicción: “Los patrones existentes se utilizan y, al mismo tiempo, se subvierten, en una aparente contradicción, como es el caso de lo festivo y lo crítico frente al mundo actual con sus problemas y deficiencias.” (26-27).*
- *Hay polifonía textual y se observan diferentes registros del discurso: cartas, anuncios, notas, etc.*
- *Se presentan estrategias lúdicas y subversivas para repensar el mundo de la infancia y la imaginación con respecto de lo adulto; el humor, la parodia, la hipérbole, la sátira, la ironía, la simulación, el habla cotidiana son elementos con los que se cuestiona la jerarquía.*
- *Se mezcla la realidad y la ficción, de tal manera que lo fantástico se refuerza y no queda claro si el hecho tiene una respuesta lógica o maravillosa.*

Tales son los elementos que, en teoría, arman el discurso posmoderno del texto de Alemán; ahora resta averiguar y confirmar el porqué y el cómo.

Así, con los sujetos y las herramientas listas para trabajar, sólo quedaba una interrogante: “¿Qué pasaría ahora?” Seguía firme en mi convicción acerca de la lucidez infantil, pero no estaba segura de si podría reunir testimonios concretos de ella y usarlos como registro de autoridad al momento de hacer la crítica de *La domadora de miedos*. Los resultados excedieron cualquier expectativa.

4. Lectores y críticos: Análisis conjunto de *La domadora de miedos*

*¡"Hacé esto, hacé lo otro, vení, decime, callate"!... ¡Ustedes los grandes son todos iguales!
¡Se sienten superiores porque son grandes!
¿Creen acaso que llegaron a ser grandes por mérito propio? ¿Eh?
¿No será que son grandes porque el cuerpo les creció solo? ¿Ehéé?
¿No será que son grandes porque no tienen más remedio? ¿Ehéééé?
¡Es por eso, sí, pobres, perdónenme!
Quino, MAFALDA*

Para guiar a los profesores que quisieran trabajar con el texto en clase, la casa editorial realizó un "Plan de lectura" que consiste en una breve descripción de la obra, su clasificación (para 10 años en adelante, es decir, para 4º, 5º y 6º años de primaria⁴⁷) y tres apartados (que también ofrecen preguntas útiles y algunas actividades): *1. Trabajar en equipo*, *2. La exageración como recurso narrativo* y *3. Un libro sobre los temores*. El primero ahonda en el valor de la solidaridad entre los niños; el segundo, en cómo la hipérbole, tanto del texto como de las ilustraciones "complementan y enriquecen la trama"; y el tercero, en cómo el miedo es una experiencia que todos compartimos (*Vid. Apéndice VI*).

Me parece un buen acercamiento, en especial, porque incluye tres aspectos muy importantes en el desarrollo del niño: lo interpersonal, lo retórico y lo intrapersonal; las preguntas son sencillas y promueven la formulación de hipótesis y el ejercicio del lenguaje. No obstante, resulta insuficiente como herramienta crítica, pues deja de lado tres elementos fundamentales que hacen verdaderamente rica la novela⁴⁸: el humor, la descripción de lo abstracto y el ejercicio estético del miedo.

⁴⁷ Esto es para la segunda edición (2007); la primera (2001) era parte de la Serie Roja (para niños de 12 años en adelante).

⁴⁸ No es la primera vez que las obras de Alemán se prestan para análisis discursivos. Alba Nora Martínez, de la Universidad de Tucson, escribió un estudio de corte bajtiniano sobre la novela *El mundo septiembre*

El primero porque constituye una de las herramientas más importantes para cuestionar y desacralizar creencias y lugares comunes (populares o institucionalizados); la segunda porque se piensa que los niños aún no tienen la capacidad para procesar elementos discursivos abstractos y, por ello, es necesario remitirlos a lo concreto o a la realidad inmediata⁴⁹; y el tercero porque el miedo es una de las emociones más recurrentes durante la niñez y muchos libros infantiles lo han abordado de maneras diferentes, pero no como se presenta en la novela de Alemán.

Con base en las respuestas escritas de los alumnos, abordaré cada aspecto, transcribiendo y respetando íntegramente la redacción, puntuación y ortografía original de sus autores.

4.1 Reír para no enloquecer

54

La primera característica que resalta del libro es su tono ligero y burlón. La mayoría de los testimonios escritos de los estudiantes (y sus carcajadas durante la lectura en voz alta) enfatizan este hecho al describirlo como “chistoso”, “divertido” o “gracioso” en más de una ocasión. Después de todo, no resulta extraño que las obras escritas para niños rebosen de chistes y situaciones cómicas, porque, de acuerdo con Pedro Cerrillo:

El humor, entendido como una actitud ante la vida, es un procedimiento muy eficaz para ayudar a romper esquemas convencionales o situaciones esperables, por frecuentes y, a veces, tópicas, pero también lo es para ayudar a los pequeños lectores a ver el mundo de una manera diferente, para desdramatizar ciertos conflictos, para minimizar problemas o para enfrentarse a ciertas realidades de modo diferente al habitual. (2007: 48).

adentro (y varias formas de evitarlo (2003), llamado “Veinticinco días y un epílogo en el aprendizaje (adentro) de una heroína” (2005).

⁴⁹ Lo cual mella, retrasa o manipula el encuentro del niño con la reflexión filosófica.

Casi todos los capítulos de *La domadora de miedos* tienen secciones —ya sean diálogos, descripciones o valoraciones del narrador— donde la gracia varía de tono. Los motivos de risa no son siempre los mismos y algunos responden a un humor más infantil y otros, a un humor más adulto: hay momentos de hilaridad convencional, como cuando los primos abusones de Mila se burlan de su nuevo nombre con una cancioncita a la “Feliz cumpleaños a ti”: “Milanesa pa’ ti, / Milanesa pa’ mí, / Mila-Mila, Milanesa, / ya te hiciste pipí.” (Alemán, 2007: 15)⁵⁰; o situaciones chuscas, por ejemplo, cuando la protagonista se encuentra con su primo Tito escondido en la bodega que hace las veces de cava: “—¿No te harta estar aquí? —Claro, ¿pero qué quieres que haga? Mis papás me mandan a jugar con mis hermanos, y mis hermanos creen que ‘jugar’ significa amarrarme a la jacaranda para ver si me pican los azotadores. [...]” (16), donde la desgracia de otro o lo ridículo produce efectos cómicos (y este tipo de circunstancias son especialmente deliciosas para los niños).

Pero también hay momentos donde el humor se vuelve un poco más “adulto”; las valoraciones francas como la que hace el narrador después de que la mamá de Mila la dejara en el “Club de los Chipilines”: “[...] la señora Grosz se fue a su casa, no sin antes haberle dicho siete veces a Mila que iba a pasar a recogerla a las dos en punto (aunque jamás lo hubiera admitido, Luli Grosz ya había empezado a sufrir uno de esos tardíos e inútiles ataques de culpabilidad que suelen atacar a las mamás después de haberles hecho alguna cochinada a sus hijos).” (95). O las apreciaciones irónicas o sarcásticas como lo muestran los pensamientos de la heroína durante la presentación de los Chipicuates ante los horrorizados niños (97-110), en donde se hace una despiadada burla de los presupuestos adultos sobre el *deber ser* de la infancia (por muy bienintencionados que sean): que

⁵⁰ Que provocó sonoras carcajadas en los alumnos y apareció recurrentemente entre sus partes favoritas de la historia.

necesitan infusiones continuas de ánimos exagerados para estar siempre “motivados” y así “superarse”; que a todos les gusta hacer travesuras y ser “superactivos”; o que, por ser niños, les encantan las historias fantásticas llenas de hadas o duendes y que dejan “volar su imaginación” entre arcoiris y nubes rosas. Esta última manifestación de humor resalta debido a dos aspectos muy interesantes: 1) la mordacidad no es una cualidad que suela ser fomentada por los libros para niños, pues implica una actitud contestataria; y 2) la ironía es uno de los recursos preferidos de la literatura posmoderna en la que se subvierten los discursos dominantes para mostrar su arbitrariedad (Guadarrama, 2005: 25-27).

Según la autora de la novela, la intención de la ironía se relaciona con reforzar la idea de que, a pesar de tener más experiencia o estar cargados de buenos deseos, los adultos no tienen por qué tener *siempre* la razón, por un lado; y por el otro, apoyar al niño cuando éste se atreve a pensar que tal vez el mundo no es como se lo pintan (*Vid.* Apéndice I). El testimonio de Berenice, una de las alumnas, nos muestra cuán de acuerdo está al respecto y lo expone de la siguiente forma:

Me gusta el lenguaje de veronica porque siento que es mas para niños de nuestra edad y no para adultos en cambio el lenguaje del doctor Lucas es muy diferente es mas adultesco y no para niños y lo que mas me gusta que digan es que algunos adultos son imbéciles⁵¹

En lo que se refiere al placer de reír durante la lectura, los alumnos son categóricos. Cuando, en la primera sesión, Frida Iran contestó a la pregunta “¿Hubo algo que te gustara de lo que leíste?”, dijo:

pues si todo la verdad es que la lectura esta muy divertida y me hacia reir

⁵¹ El comentario se desarrolla a propósito del capítulo 5 “Patatas sobre la piel”, en el que una de las personajes principales es enviada a un psicólogo abusivo por ser una “niña difícil”. El fragmento al que se refiere dice: “A fin de cuentas, la sesión sí había servido para enseñarle una lección valiosísima: hay adultos imbéciles... y los niños están en todo su derecho de mandarlos a freír espárragos.” (Aleman, 2007: 68).

Sobre los diálogos, Marco Daniel opinó:

Que son muy chistosos y muy entretenidos. además muy burlones hacia las personas que de repente les caen mal [a los personajes principales].

Sea cual sea la situación, el humor funciona como una actitud frente al mundo narrado para contrarrestar esquemas convencionales. Además, una historia graciosa resulta más atractiva y anima a continuar la lectura, lo cual confirma July Paola:

[¿En algún momento ya no quisiste escuchar la historia? ¿Por qué?] No[,] toda la historia Se me hace muy divertida. y quiero saber que pasa en el sig capitulo

Y Juan Pablo:

[Misma pregunta que la anterior] No, me esta gustando mucho, me divierte, me entretiene.

Pero “una de las dificultades que presenta el humor es que exige una dosificación extremadamente precisa de lo serio”, dice Marc Soriano (2001: 367). Por ello, ante lo gozoso de la risa se enfrenta la seriedad del actor principal, el miedo, en un juego equilibrado donde ambos recursos, desde extremos opuestos, sirven para un mismo propósito: proveer herramientas estéticas para enfrentar tanto el mundo ficcional como el real.

4.2 La descripción de lo abstracto y el alcance del lenguaje

El talento de Mila y la aventura con el resto de sus amigos consiste en una actividad cotidiana llevada al extremo: sentir miedo. No es lo mismo tener miedo que sentirlo, es “dejar que te invada cuando se lo pides, cuando has aprendido a controlarlo. El miedoso no sabe qué hace. En cambio, el dueño de su Miedo es como el tipo del circo que mete la cabeza en la boca abierta del león, ¿entiendes?” (Alemán, 2007: 19).

Po lo general, en las historias para niños, se presentan situaciones difíciles para que el personaje pueda superar sus terrores y éstos desaparezcan. Aquí es un tanto diferente.

En principio, no sólo es la sensación en abstracto, cada una tiene su nombre propio, una forma de hacerla tangible a través del lenguaje: miedo a la familia o *Famiedo*, miedo a los payasos o *Bufo nervio*, miedo a la vida o *Fobiótica*, miedo al infinito (o a estar solo) o *Eterfinifrete*, miedo a uno mismo o *Yorror* y muchos otros. Desde tal punto, los alumnos de 1er grado se mostraron curiosos, extrañados. Cuando les pregunté: “¿hubo algo en el lenguaje que nunca antes habías visto en un libro?” o “¿qué piensas de los Miedos, sus nombres y descripciones?”, la mayoría consideraba que era palabras muy extrañas, que no entendían muy bien o, por el contrario, les parecían ingeniosas. Durante las sesiones, repetían los nombres, buscaban acordarse de ellos (a veces combinaban de otra manera los elementos léxicos) e incluso llegaron a tener problemas para pronunciarlos; pero conforme avanzaba la lectura, las palabras se hicieron más familiares, a tal grado que en el grupo C, empezaron a inventar sus propios términos como el “miedo a la escuela” y una niña del grupo B, Adriana, mencionó el “Terror Oscuro” y lo llamó, a partir de sus siglas, TOS.

Después, la descripción y tipificación de los miedos causó otro tipo de impacto. Por un lado, porque delimitan y distinguen los miedos “que valen la pena” de los artificiales⁵²; y por el otro, resultó muy interesante presentarle los resultados a la autora, ya que ella sólo esperaba hacer reír a los niños, no provocarles miedo (pues no es un libro de terror)⁵³. Las respuestas de los cuestionarios reflejan una verdadera inmersión en el juego estético; el lenguaje, las descripciones y las comparaciones provocaron un efecto sensible en muchos alumnos, tal como se verá más adelante.

⁵² Por ejemplo, las “cinecedades” o terrores prefabricados en películas y los “sustontos” o el temor instintivo a las situaciones que comprometan la seguridad propia como ser golpeado, caerse, etc.

⁵³ Así lo expresó en una plática casual.

4.2.1 Terrotro

Para introducir al lector en el complejo arte de sentir miedo, la primera lección de Mila consiste en invocar al “Terrotro o terror a lo otro, lo ajeno”. Se relaciona con todo aquello que no tiene nada que ver con las categorías humanas; no se trata precisamente de fantasmas, apariciones de ultratumba o entes similares, pero tampoco los excluye por completo. Es el escalofrío que recorre el cuerpo cuando se ve o se siente que “algo” nos acompaña, “algo” desconocido, pero siempre presente. El epígrafe de Cortázar con el que inicia la novela hace referencia a este miedo: “Un señor está extendiendo pasta dentífrica en el cepillo. De pronto ve, acostada de espaldas, una diminuta imagen de mujer, de coral o quizá de miga pintada.” La soledad y el aburrimiento son estados idóneos para sentirlo, como lo muestra Tito, el primo de Mila, al conocer al “Prisionero del tirol” y como varios alumnos nos relatan. Irving Isai, por ejemplo, dice que:

[...] me da miedo cuando me quedo solo en mi casa y es de noche porque nose si es mi imaginación o si es real, que empiezo a escuchar como si alguien caminara hacia mi pero no veo nada, también cuando estoy en un cuarto oscuro, como que veo que alguien esta parado frente amí.

Daniela Yeyetzi también lo siente:

[...] abeces yo misma me causo miedo cuando estoy en mi abitación de repente empiezo a ber figuras en las paredes o siento que alguien me mira y me echo a correr.

No es la sensación más generalizada entre los alumnos, pero, por alguna razón, a varios les impresionó la aparición en el tirol, que ésta tuviera nombre y aún más que su nombre fuera “Picio” (muchos lo incluyeron en su compendio de “palabras extrañas”); así lo expresa Jaime Alejandro cuando se le preguntó sobre qué situaciones le parecían más interesantes:

Que el prisionero del tirol tuviera nombre y haun mas me interesa es que su nombre fuera Picio eso fue increible [...]

Pero el terror a lo otro es sólo el comienzo de una serie de sentimientos terriblemente familiares.

4.2.2 Famiedo

Y hablando de familia, este es, quizás, el miedo más común de todos (y la palabra más mencionada por los chicos). El que es “parecido a las moscas, porque es negro, chiquito y zumba alrededor de la cabeza, una y otra vez” (Alemán, 2007: 17). Se manifiesta frente a Tito cuando sus hermanos abusivos o sus padres negligentes lo obligan a comportarse como un niño “normal”; cuando Mila adquiere su nombre nuevo y sabe que sus primos se burlarán de ella; pero también adquiere forma cuando uno se da cuenta de que tal vez no conoce nada acerca de la historia y personalidad de un familiar y eso lo convierte en un desconocido. Los gemelos Hirami, amigos de Mila y Tito, lo interpretan como tener padres “alienígenas”.

Jocelyn, por su parte, se hace preguntas similares a las de los hermanitos:

[...] me imagine a mis papás hacer lo mismo como algo raro que decian “buenas noches” me lo imagine muy claro que me dicen así hasta me imagine que hacian mis papás despues de que se iban ¿que haran?

Pero los padres no son los únicos; cualquier familiar puede provocar esa horrible sensación, no tanto por ser individuos desconocidos, sino por el daño que pueden causar. Tíos, tías, primos, hermanos abusadores que siembran el *sustonto* y dejan una huella, desagradable y permanente. Irving Guadalupe, un niño bastante pequeño para su edad, lo describe en pocas y contundentes palabras cuando le pregunté si alguna vez había sentido un miedo así:

no[,] nunca[.] así [¡Ah, sí!] el famiedo a mi papa cuando se toma sus copas

Muchos de los alumnos mencionan casos de abuso físico, pero por parte de hermanos y primos, no de padres. Unos usan un tono divertido; otros, resignado; otros, de hartazgo.

Precisamente por lo tangible de la experiencia, este es el miedo que menos se prestó como ejercicio estético por sí mismo —donde la realidad se estira y se tergiversa—, es más bien una de las sensaciones que adquirirán nuevas dimensiones a partir de la invocación de otros miedos.

4.2.3 Fobiótica

Fue el menos comprendido por los alumnos. Les pareció interesante, chistoso, incluso lo identificaron con el asco o la repugnancia, pero sólo unos pocos lo percibieron como miedo. Se presenta ante el personaje de Verónica como los gritos del pasto cuando pisa en el jardín, como las fiestas que siente en su panza y garganta cuando se enferma, como una eterna náusea al toparse con texturas babosas, resbalosas y aguaditas. Pero no debe confundirse con la simple conjunción de muchas fobias: a los gérmenes, a los animales, a los insectos —en fin, todo lo que esté vivo—; es la hiperconciencia de lo que significa *estar vivo* en términos orgánicos:

La *fobiótica* nos recuerda de golpe, y sin piedad, que nosotros somos esto [dice Mila señalando tierra, yogurt, frutas, plantas y un par de tortuguitas regadas en el piso]. Estamos hechos de lo mismo que la carne, la tierra, la planta y la tortuga. Nos gusta creernos otra cosa, pero somos esto. Materia, vida, quién sabe cómo se llama. Algo que se pudre y desaparece. Entonces se instala el Miedo. (Alemán, 2007: 151).

Entre los pocos que sí sintieron la *fobiótica* (la mayoría, niñas), está Megan, quien describe lo siguiente:

pues me dan miedo los gusanos, arañas, y me da miedo pensar q en mi existen o habitan animales así.

Alejandra lo expresa como algo ya conocido:

pues llego el punto en que me senti identificada con el personaje de hoy [Verónica]; en el que te pones a percatar de lo que te rodea aunque sea super enorme o mas microscopico

Y Liliana se divierte al recordar lo que ella había experimentado:

si una vez senti que las hormigas seme subian en la noche y me dio mucha risa.

Ver el mundo tan de cerca tiene sus riesgos. Por tal razón, Verónica es mandada al psicólogo. Se encuentra con un adulto lunático a todas luces, quien le aplica una terapia de choque y que le provoca una reacción aplaudida por varios de los chicos (tuvieran o no *fobiótica*): vomitar sobre la alfombra sin sentir el más mínimo ápice de vergüenza.

4.2.4 Eterfinifrete

Uno de los miedos más complejos en el repertorio. Por ello, la maestra tenía sus dudas respecto a si se entendería o no. En la palabra, reconocemos de inmediato el *Altazor* de Huidobro: “El pájaro traladí canta en las ramas de mi cerebro / Porque encontró la clave del eterfinifrete / Rotundo como el unipacio y el espavero [...]” (2000) y lo cierto es que los alumnos tardaron en acostumbrarse a la palabra, pero se divirtieron al sentir cómo se les trababa la lengua, repitiéndola una y otra vez.

A grandes rasgos, es el miedo a la eternidad, al infinito, pero también a estar solo. Por ello, Íker lloró como un bebé al enterarse de que, después de morir, existiría para siempre en el cielo o en el infierno; por ello, Andrés robó un solitario pingüino de su diorama en el Museo de Historia Natural. La idea de que no haya límites de espacio o tiempo es o inimaginable o insoportable.

Para sorpresa de varios adultos, este fue el miedo que más alumnos sintieron y con más intensidad. A algunos les costó encontrar las palabras para describir sus emociones, como Jaime Alejandro,

Una sensacio[n] extraña mientras hablaban del estefinitrete se sintio extraño.

Priscila,

pues me puso a pensar mucho y cuando decía que quizá si nunca se acabara sin ninguna razón inexplicable me dio un poco de miedo el pensarlo

y Berenice

sentí que cuando Mila decía que el mundo cada vez estaba mas lejos, me sentia como angustiada desesperada o algo asi.

Otros, lograron expresarse con menos dificultad, como Alejandra

me senti como mila atrapada buscando un lugar para salir con miedo o también como iker. Yo le tengo miedo a la soledad y a lo infinito

o Daniel Alejandro, quien explica el fenómeno en pocas palabras y, sin embargo, afirma que es una de las cosas más “confusas, extrañas o poco claras” de la lectura:

El eterfinifrete ya que consistia que te llevara mas haya del universo y mas y mas ya que nunca se acaba [...]

o Alan —un chico diagnosticado con déficit de atención— que describió cómo reaccionaba su cuerpo ante la idea de la eternidad:

[sentí] miedo “miedo” a la soleda[d] a estar solo al futuro sentia como la piel se me enchinaba y los pelos se me paraban de punta esta vez senti mas miedo que en los otros capitulos [...]

Roberto (quien se incorporó tarde a la actividad, pues recién lo habían inscrito en la escuela) así lo expresó:

como que era yo era algo que no havia sentido jamás viaje mas alla de lo imposible.

Y sólo Christian Zahid lo planteó de una manera sonora, rítmica y filosófica:

Senti un vacio dentro de mi ser cuando llegaron a la parte del eterfinifrete, pues estamos a la deriba en un espacio que no termina

4.2.5 Yerror

Por supuesto, el más problemático a nivel ontológico y el Goliat de la Domadora de miedos. De acuerdo con la propia Mila: “El *yerror* se parece al *terrotro*, o miedo a ‘lo otro’ [...], pero está adentro de mi cabeza. Cada vez que me hartó de ser yo, abro la puerta que sirve para separar los pensamientos normales del pantano nebuloso, y me aviento a él sin mirar atrás.” (Alemán, 2007: 169).

En la historia, Mila atraviesa varios cuartos, un museo de estatuas, un pantano, un laberinto y un precipicio, mientras se da cuenta de que alguien la persigue. Cuando se ve acorralada, cae en la cuenta de que su perseguidor en realidad es una mujer; es ella misma, en su peor momento pasado, presente y futuro: “vieja, ojerosa, derrotada y cínica” (Alemán, 2007: 178-179).

64

La profesora también manifestó sus dudas sobre si los niños podrían entenderlo, no tanto por la capacidad, sino por la edad, la madurez. Sin embargo, una vez más, varios alumnos demostraron que la edad poco tiene que ver con la experiencia de los años vividos.

Hubo quienes combinaron el *yerror* con el *eterfinifrete*, como Liliana:

si como Mila yo tambien e sentido miedos asi, de chiquita yo soñaba que me caía a un hoyo pero el hoyo no tenia fin

como Marco Daniel, que recuerda haber temido conocer el resultado final:

si he sentido el miedo de mila de que mi yo del futuro sea como describio.

o Adriana:

[...] me imagine a mi misma en vieja y los escenarios eran total mente negros [...] hasta me espanté por que se senti como si estuviera en un hoyo sin fondo.

y Daniel Alejandro, quienes vieron ambas cosas:

[...] y el yorror fue lo más interesante porque es un laberinto dentro de un laberinto [¿Alguna vez sentiste un miedo así?] Si varias veces pero nunca voy mas alla del primer cuarto porque me da cosa ver la realidad lo que soy o algo asi

También, hubo quienes, si bien no recuerdan haber sentido *yorror* antes, no les resultó difícil imaginarse y construir sus propios laberintos y pantanos, como Christian Zahid, que, ante la pregunta de si alguna vez había sentido un miedo así, respondió:

como una vez, sentí que yo iba caminando por mi mente y encontraba cosas extrañas

o Gustavo Vladimir (también se incorporó tarde a la actividad):

yo me imagine mi casa todo sin Luz, solo con luz natural, mi casa pero más maltratada, muy oscura, cuando abría las habitaciones [...] este fue horripirante cuando abre la segunda habitación sentí mucho miedo.

o Laura, cuya respuesta fue la más amplia:

[al imaginar los escenarios descritos:] *si como un laberinto pero alaves oscuro y soleado la mas esta quieta sin vida pero alavez con vida. las casas y ventanas se destrozavan y caian pero no hasia abajo sino asia arriba [Al describir las imágenes en su cabeza, en comparación con las de la ilustradora:] No en mi cavesa se perdia la claridad el cuarto era oscuro la macion ros[a] se combertia en cuartos yenos de monstros inimaginables los techos caian asia el espacio el color rosa era sombrío [Al relatar si había sentido un miedo así antes:] solo en mis peores pesadillas recoridos sin fin las cosas sin sentido el espacio se achicava las cosas caian asia arriba y quieres despertar salir y pisar tierra pero no puedes*

Y Diego expuso la respuesta más impactante ante la pregunta “¿qué sentiste mientras leías este capítulo?” (pues aun sin laberintos interiores, también ha visto lo peor):

Intrigado por que queria seguir oyendo su miedo, me intrigaba por que yo tambien he sentido esa pesades de no saber quien soy y en cierto nudo de la historia de mi historia me encuentro con un Diego Borracho desempleado y solo

El *yorror* es, sin duda, una sombra muy personal, difícil de exponer en voz alta incluso para los adultos. Ante la noción de que los niños no dominan el lenguaje como para explicar sus emociones, planteé la pregunta “¿Te imaginabas que era posible decir con

palabras algo tan personal?” y ello produjo una serie de respuestas notables (fuera de un mayoritario “No, no me lo imaginé”). Varios contestaron que no porque, como se trata de algo personal, les daría mucha pena o miedo que se burlaran de ellos (de modo que las palabras son lo de menos, lo peligroso es exponerse), tal como lo dice Oscar, quien reconoce lo difícil que es decir las cosas:

no por que tienes que tener mucho valor para decir tu miedo

otros, en especial las niñas, mostraron variadas reflexiones. Unas coincidieron en el juicio y en la manera de expresarlo, como

Nayeli,

No me lo imaginaba pero sabía que no era imposible pero algo difícil decirlo

Ximena,

Si, es difícil pero imposible jamás.

66

y Frida Johana;

¡No! Pero ahora comprendo que sí y mucho.

otras se mostraron complacidas con el descubrimiento, como Berenice,

No en realidad pence que no lo iba a poder decir pero si lo dijo y eso me gusto.

Rocío Miroslava,

No, yo no me pude imaginar que lo pudiera contar. porque aparte de que era mucho, también era que no tenía suficientes palabras como para hacerlo, me sorprendió mucho cómo lo logró, yo por más que quisiera no hubiera podido.

o Andrea, que reconoce haber estado en un error:

No porque algo tan personal no se puede describir lo vez tu y nada mas, pero me equivoque.

la anterior se encuentra entre las niñas que descubrieron que es posible expresar tales cuestiones con palabras y las que interiorizan la reflexión, como Ibette Montserrat,

La verdad creo que si tu no sabes explicartelo menos a otras personas.

o Jessica Fernanda

No por que luego no sabemos como explicar a las otras personas y luego si tu misma no entiendes como le vamos a decir a los demas

Daniela Yeyetzi, por su parte, se alegró de identificarse por completo:

no nunca lo hubiera imaginado tambien senti que estaba Daniela en lugar de mila. !fue Genial;

July Paola ofreció una enigmática relación con el *yerror* de Mila:

No la verdad no creía que era como contarle un secreto a una enemiga

Dos muchachos, presentan opiniones contrarias pero encaminadas en un mismo sentido al mencionar el papel de las palabras:

Daniel Alejandro

No yo creía que era imposible nunca crei que podrías decir algo tan profundo con simples y vacias palabras

y Jaime Alejandro

Si asi es podemos hablar complejamente con pocas palabras y expresiones a mi me paresio como un limbo infinito e interminable

Todos los personajes, al principio, se enfrentan a la idea con franco desconcierto; ¿a quién le gustaría sentir miedo por voluntad propia? Pero conforme experimentan la perspectiva de otros, la razón se hace clara: abusar y perder la capacidad de miedo (y asombro) sólo puede tener consecuencias nefastas.

4.3 ¿Para qué el ejercicio estético del miedo?

El impacto de haberse encontrado con su *yerror* —tras apenas haber regresado al “Cuarto feliz” — deja a Mila un tanto vulnerable (pero muy agradecida por el apoyo de “el Bolo”, quien estaba igualmente familiarizado con sus propios laberintos). El ensimismamiento

extremo de la heroína asusta a las niñas y éstas van por los chipicuates para que manejen la situación. En la rotunda opinión de éstos, niños “con ausencias”, “neuróticos”, “masoquistas” y “peligrosos” sólo pueden ser tratados de una manera: deben ir al psicólogo.

El doctor Lucas —el adulto “imbécil” que atendiera a Verónica—, es un hombre digno descendiente de la señorita Trunchbull por su desprecio hacia los niños, amante del orden, la lógica y lo medible y salvador autodesignado de la cordura. La técnica preferida por este personaje para resolver problemas infantiles —o anular la infancia, que para él da lo mismo— es la terapia de choque: presentar hechos crudos, aderezados con estadísticas y predicciones, con el fin de arrancar de raíz cualquier padecimiento mental. Este caso no era diferente.

Por medio de un DVD apocalíptico, ahoga a los niños en imágenes del *mundorror* y *horreal* —miedos que Mila había convocado sólo en una ocasión para no volver a hacerlo jamás. De acuerdo con el “experto”, sólo lo tangible puede provocar miedo:

Lo que estuvieron imaginando el viernes en este mismo salón no existe. El tiempo y el espacio no se alargan a voluntad. No hay montañas en la comida ni dragones en la tierra de las macetas. Sus papás no son extraterrestres, sino seres humanos cuya única rareza consiste en querer tener hijos [...]. No hay nada horrible en el centro de cada uno de ustedes, excepto, por supuesto, una personalidad incompleta y egoísta. Pero ésa se modifica con el tiempo. (Alemán, 2007: 200).

A fuerza de ver tanto sufrimiento, dolor e injusticias continuas, todos empiezan a escudarse tras la indiferencia, la abulia y la desidia, menos Mila. Es justamente en este punto que se revela, tanto para la heroína como para el lector, la importancia de domar miedos: “[...] había estado preparándose para eso todos esos años. [...] Alguna vez le había dicho a Tito que le gustaba provocarse miedos para no sentir miedo, y ahora podía añadir:

para no sentir el Miedo, el Miedo Adulto, el Miedo a Crecer y a ocupar su lugar en un planeta lleno de motivos muy reales para temblar.” (206-207).

Aquí vale la pena relatar un hecho interesante ocurrido durante las sesiones de lectura: Más arriba mencioné la canción con la que los primos abusones se burlan del nombre de Mila; cuando la canté por primera vez y los chicos la leyeron, se soltaron a reír con fuerza, les divirtió y se les quedó grabada⁵⁴. Ahora, cuando la protagonista está luchando por contrarrestar los efectos del discurso apocalíptico del doctor Lucas, su *yorror* surge y le da la bienvenida; Mila ya está por rendirse, pero su yo derrotado y cínico se burla de su nombre con la misma cancioncita. La canté igual que al inicio, pero esta vez, casi nadie se rio. La broma era la misma, pero el contexto había cambiado; sólo se quedaron con la vista fija en el libro, ansiosos por saber qué iba a pasar.

El propósito de la experiencia estética del miedo es entendido y resumido por pocos alumnos, entre ellos, Priscila (quien pudo verlo desde la tercera sesión):

me pareció muy bien el hecho de que mila le enseñe a dominar sus miedos a su primo tito para que así las cosas que le hacen sus hermanos no le den mucha importancia.

Iván, que también desde la tercera sesión intuyó la utilidad de la experiencia:

[¿Qué situaciones te parecen más interesantes?] Ami me pareció muy interesante cua[n]do tito aprendió a dominar sus miedos por que nosolo tito o mila lo puede ser todos sin esepsion de nadie por que todos somos inteligentes y valientes [¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?] no pero cuando suceda sabre controlarlo lla que me estoy preparando [¿Sentiste que había alguna relación entre las situaciones que hemos leído hasta ahora?] si por que ami me a pasado lo que tito pero haora gracias a este libro la domadora de miedos lose o lo estoy aprendiendo

o Daniel Alejandro, cuyas respuestas de la cuarta sesión dejan ver su admiración por Mila y más tarde, en la última sesión, admite que ya no sabe muy bien a qué temerle:

⁵⁴ Muchos la citaron completa al mencionar sus partes favoritas.

[¿Qué piensas de las situaciones que están viviendo los personajes?] *Lo unico que se esque todos sufren por el miedo menos mila ya que ella lo usa* [¿Cuál personaje o personajes llaman más tu atención? ¿Qué piensas de ese o esos personajes?] *Mila es la que mas me llamo la atención ya que ella sabe controlar y usar el miedo para su propio Beneficio*

[Espacio libre para escribir lo que quisieran:] *Me encanto como nombraron los miedos me gustaria ser mila claro siendo hombre pero ahora no se en que temer y a que no a los miedos ficticios o tontos como famiedo cinecidad o a la realidad*

El plan de lectura establece que uno de los temas principales de la novela es la “superación de miedos”; me parece que la categorización se queda corta. ‘Domar’ miedos no es lo mismo que ‘superar’, no significa dejar de sentirlos, sino utilizarlos en una relación dialéctica de hipérboles para transformar una realidad evidente. La elección del verbo no es azarosa; ‘domar’ significa controlar, “hacer dócil al animal a fuerza de ejercicio y enseñanza”, según la RAE. Implica el dominio sobre la imaginación para experimentar asombro, una actividad que el propio Chesterton recomendaba en sus ensayos (2005): no esperar en la estación la llegada del tren, sino explorar una cueva o un palacio; no correr tras el sombrero volado por el viento, sino practicar un fino y elevado deporte donde también se corre; no sacar una mosca del vaso de leche, sino pescar a orillas de un sombrío estanque; no forcejear con un cajón atorado, sino una lucha a muerte contra un enemigo poderoso y tiránico. Porque “una aventura no es más que un inconveniente convenientemente considerado. Un inconveniente es sólo una aventura considerada equivocadamente” (31).

El riesgo de dejar de sentir miedo o asombro es que, si se pierde la capacidad de imaginar, de comparar, de desplazar la perspectiva propia (sentir lo que sienten otros), en fin, la capacidad de ver más allá de lo tangible, entonces una parte esencial de lo que hace rica y compleja a la naturaleza humana también desaparecería: A falta de imaginación, el mundo se reduciría a lo inmediato, ya nada fascinaría, nada importaría; no habría nada que

transformar porque la realidad excedería los límites propios, el individuo no podría salir de una existencia meramente presencial, carente de significado.

Cuando Mila enfrenta a su *yorror* y le grita que ella no es una cobarde, sus compañeros la escuchan y también despiertan del sopor fatalista. Todos hacen suyo el grito de guerra y ponen un alto a los avances del doctor. De nuevo, el cambio de perspectiva le da otra lógica a la situación: ya no es un hombre enorme, lleno de experiencia y conocimientos sino un “psicólogo panzón, quien intentaba, sin mucho éxito, mantener la calma.” (Alemán, 2007: 210).

El doctor Lucas, como muchos adultos, alega que tarde o temprano los niños van a tener que enfrentar los horrores del mundo y que él sólo busca prepararlos. La respuesta de Mila es tajante: “Cuando nos toque enfrentar los verdaderos horrores del mundo (como si hasta ahora hubiéramos vivido en una casita de muñecas, hágame el maldito favor), entonces sabremos qué hacer. Le apuesto que hasta solucionamos algunos. Y mientras eso sucede, ¡tenemos derecho a ver tormentas en vasos de agua y a usar nuestros miedos como se nos dé la gana!” (211).

Con esto, se revela una doble proposición ética: 1) Por muy poca experiencia que tengan, o por muy “protegidos” que sean, los niños sufren sus propios problemas y desafíos, tan reales como los de los adultos y 2) si el mundo es despiadado y horrible, nada justifica que los niños deban volverse crueles o insensibles para soportarlo.

Al ver las respuestas de los estudiantes, tanto escritas como espontáneas, es claro que no son ajenos a los horrores del mundo, que pueden hacer profundas reflexiones al respecto y que son capaces de incorporar nuevas soluciones a su propia experiencia.

4.4 Lenguaje y retórica para niños

Uno de los ejes principales de la actividad fue el lenguaje y sus posibilidades creativas, por lo que cada cuestionario incluyó uno o más reactivos relacionados con estos aspectos o que promovían su reflexión. En la sesión 2 se pregunta: “¿Hubo algo en el lenguaje que nunca antes habías visto en un libro?”, en la sesión 3: “Mientras lees o ahora que piensas en él, ¿encontraste palabras, frases o algo relacionado con el lenguaje que te gustara? ¿o que no te gustara?”, y en la sesión 4: “¿Qué te parecen los diálogos de los personajes?”. Así —y complementándolos con otras respuestas—, la impresión general de los alumnos sobre el lenguaje utilizado en *La domadora de miedos* se puede resumir de la siguiente manera:

a) Que se entiende muy bien. Los comentarios hacen referencia a la naturalidad y facilidad con que se leen las descripciones y los diálogos: algunos enfatizan que les divirtió, como Alan Alexis:

[¿Qué te parecen los diálogos de los personajes?] *muy bien un lenguaje apropiado y divertido para la ocasión*

otros, que los emocionó o animó la creatividad para inventar nuevas palabras, como a Jessica Fernanda:

si me gustaron las palabras que yo no sabia que existian pero me gusta, como riman y suenan.

y otros, que la cercanía de registros lingüísticos los hizo sentirse cómodos⁵⁵. Diego lo expresa así:

toda la lectura me resulto familiar por que las palabras resultaban sencillas de entender

Megan Montserrat lo menciona en la primera pregunta de la primera sesión:

[¿Hubo algo que te gustara de lo que leíste?] *Si, el lenguaje del cuento que creo que se adapta muy bien a nuestra edad y también la historia.*

⁵⁵ Recuérdese el testimonio de Berenice cuando manifiesta su gusto por el lenguaje “más para niños de su edad”, en el apartado 4.1. Esta opinión concentra el sentir de varios alumnos.

Mientras que Frida Johana, lo menciona más de una vez:

[¿Hubo algo que te pareciera extraño o fuera de lo común?] *Pues no. No por qué era un vocabulario como el de Nosotros.* [¿Hubo algo en el lenguaje que nunca antes habías visto en un libro?] *Pues no[,] hablaba del lenguaje que nosotros hablamos.* ☺

b) Que hay palabras o expresiones “raras”. Además de los términos inventados para nombrar los miedos, las respuestas de los estudiantes incluyen palabras relativamente comunes que ellos no habían oído nunca (eran desconocidas o no las habían visto en un libro impreso), lo cual provocó reacciones diversas: los desconcertaba, los extrañaba o les impedía comprender del todo determinados fragmentos. Daniel Aaron, por ejemplo, no enumera las palabras inventadas por Mila, sino que menciona otras que le sonaron más curiosas:

[¿Hubo algo en el lenguaje que nunca antes habías visto en un libro?] *R=sí[,] las palabras de estupidamente, mariquita y gallina y picio ¿por que? por que son muy raras* [Mientras leías o ahora que piensas en él, ¿encontraste palabras, frases o algo relacionado con el lenguaje que te gustara? ¿o que no te gustara?] *R=Si ¿Cuales? R=churrumais, el prisionero y el doctor cuando frota sus manos como villano*

Ibette Montserrath, por su lado, muestra desconcierto y gusto al mismo tiempo:

[¿Hubo algo en el lenguaje que nunca antes habías visto en un libro?] *Si, todo lo entendí y nada nuevo, solo las palabras de Mila, ya que eran un poco raras y extrañas pero sonaban chistosas.* [Mientras leías o ahora que piensas en él, ¿encontraste palabras, frases o algo relacionado con el lenguaje que te gustara? ¿o que no te gustara?] *sus palabras me parecían raras, pero jugaba con las palabras y juntaba las palabras, son chistosas ya que no son palabras que se digan.*

Daniela Yeyetzi:

[Mientras leías o ahora que piensas en él, ¿encontraste palabras, frases o algo relacionado con el lenguaje que te gustara? ¿o que no te gustara?] *si una pabla que dijo verónica me gusta como suena Pero esta muy difícil*

Asimismo, algunos mostraron interés en saber qué significaba tal o cual palabra. En este sentido, los minutos que tuvimos para intercambiar opiniones sirvieron para que externaran sus dudas; algunas explicaciones se dieron entre los alumnos y para otras (las

menos), uno o dos niños usaron su diccionario. Ese fue el caso de Oscar, quien se topó con ‘oasis’ y preguntó qué quería decir.

[Mientras leías o ahora que piensas en él, ¿encontraste palabras, frases o algo relacionado con el lenguaje que te gustara? ¿o que no te gustara?] *si lade los bichos que tenia la niña que segun la hacian sentir mal y los nombres de los bichos. y me llamo la palabra oasis*

Animé a los demás a que contestaran y como nadie supo, un compañero sacó su diccionario y leyó la definición. Ya fuera la palabra o el significado, más de uno se sintió atraído por ella, como Aldo:

[Mientras leías o ahora que piensas en él, ¿encontraste palabras, frases o algo relacionado con el lenguaje que te gustara? ¿o que no te gustara?] *Sí me gustaros, como el loquero, o abstenerse y “niña difícil” y oasis.*

c) Sentían que cada quien tenía su forma particular de ser y eso se reflejaba en los diálogos. Uno de los aspectos que resultó más atractivo para muchos alumnos fue la variedad y legitimidad⁵⁶ de voces. Diego opina que los diálogos son:

Anormales espontaneos de echo cada dialogo representa a cada personaje y su forma de ser

Daniel Aaron lo secunda:

R=buenos, chistosos, divertidos, espontaneos, interesantes y parese que cada quien tiene su forma de ablar.

Daniel Alejandro manifestó:

Pues maso el lenguaje que mas me impresiono fue el de mila por ejemplo terrotro famiedo o sustonto

Y Aldo concluyó que eran:

bastante creativos, divertidos, graciosos y muy caracterizados.

Ahora bien, el lenguaje en *La domadora de miedos* no sólo presentó nuevas palabras o diálogos familiares, también introdujo recursos retóricos como la comparación,

⁵⁶ ‘Legitimidad’ en el sentido de que les parecían realistas, naturales y con los cuales se sintieron identificados. Nadie percibió que los diálogos sonaran falsos o forzados.

el paralelismo y, por supuesto, la hipérbole. Uno de los ejemplos más coloridos para ilustrar los dos primeros aparece cuando Mila le enseña a su primo Tito que el aburrimiento es una de las maneras más efectivas para invocar el *terrotro*:

Mila guardó silencio, se cruzó de brazos y se tiró boca arriba en la cama. Tito quiso protestar, pero un gesto de su prima bastó para darle a entender que a él le tocaba sentarse en un rincón para hacer absolutamente ¡nada! Sí, así como leen: absolutamente ¡nada! Transcurrió un minuto. Luego dos. Al cabo de cinco, Tito estaba más aburrido que un ostión paralítico en un vaso de agua limpia, que un burócrata solitario clasificando clips, que una gacela hiperactiva condenada a escribir un millón de veces “no correré por la pradera”, que un radioescucha compulsivo durante La hora nacional, que... bueno, ustedes me entienden. (Alemán, 2007: 43)

Según la autora, su propósito era trascender la mera adjetivación (tan común en la literatura infantil) y ofrecer imágenes poéticas que expandieran el efecto narrativo (*Vid.* Apéndice I). Entonces, una de las preguntas en el cuestionario de la segunda sesión se formuló así: “¿Las comparaciones con el ostión, el burócrata o la gacela ilustraron mejor el aburrimiento? ¿Qué te parecieron?”, para sondear si tales imágenes tuvieron algún efecto. En general, los alumnos no mostraron mucho interés en este tipo de fragmentos, pero hubo algunos que sí. Ibette Montserrath, por ejemplo, se sintió ligeramente identificada:

Mejor, y me pareció padre, me quito el aburrimiento. En el ostión fue el que más me llamo la [a]tención porque al pensar en un vaso con agua y sin poder moverte es un poco incomodo.

Christian Zaid extiende una respuesta definitiva:

Muy buena / y si si ilustraron mejor el aburrimiento

Laura aprovecha para señalar su favorita (algo confundida con el adjetivo “hiperactiva”):

estubieron padres y me gusto la gasela imperativa

Y Jaime Alejandro, si bien responde que las comparaciones “son buenas” en la pregunta indicada, aprovecha para mencionarlas posteriormente:

[Mientras leías o ahora que piensas en él, ¿encontraste palabras, frases o algo relacionado con el lenguaje que te gustara? ¿o que no te gustara?] *si los ejemplos de los sarcasmos como un robot artrítico caminando en una tormenta de nieve*⁵⁷ *o una cebra imperactiva o el del ostión en un baso de agua*

De hecho, también utiliza el mismo recurso para elaborar una de sus propias respuestas en la sesión 5:

[¿Hubo algo que te pareciera confuso, extraño o poco claro?] *No[,] todo lo comprendo como un pez en agua clara. Es divertido.*

La hipérbole, sin embargo, presenta una situación más compleja. La propuesta de lectura hecha por Editorial Castillo habla de “la exageración como recurso narrativo” y sugiere preguntas como: “Para ustedes, ¿cuál es el momento de la novela o el personaje más exagerado?, ¿Creen que el mayor miedo de Mila sea exagerado?, ¿Les parece normal o exagerada la actitud de los hermanos de Tito?, ¿Por qué creen que la autora y la ilustradora utilizan tantas exageraciones?” (Vid. Apéndice VI). No creo que sea el término adecuado para abordar la noción. En primer lugar, porque cuando un adulto le dice a un niño que ‘exagera’ o es ‘un exagerado’, por lo general quiere decir que miente o que le da más importancia a algo de la que en realidad tiene⁵⁸; en segundo lugar, porque la manera de plantear las preguntas no favorece la reflexión acerca de la utilidad de la hipérbole.

El concepto de exagerar —lo que traspasa los límites de lo justo, verdadero o razonable— se construye desde punto y momento de enunciación, del choque de lógicas, de perspectivas. Sentir *eterfinifrete*, por ejemplo, es caer en la cuenta de la insignificancia del ser humano como parte de un todo cósmico, es echarle un vistazo a lo inconmensurable y ser desbordado por ello, ¿qué es un hermano abusivo dentro de un tiempo y un espacio que

⁵⁷ El fragmento al que se refiere dice así: “[...] con tal de que el loquero no repitiera el maldito diagnóstico de “niña difícil”, ignoró su sentido común y se dejó conducir hasta una mesa arrinconada en la sala (a pesar del que estaba más rígida que un robot artrítico en una tormenta de nieve).” (Alemán, 2007: 62).

⁵⁸ Y no sólo a los niños. El uso común de esta valoración sobre el juicio de alguien más es para desestimar.

no acaban nunca?, ¿qué significa su existencia ante la posibilidad de ser arrastrados por un agujero negro o sufrir la explosión de nuestro sol?; sentir *fobiótica* es detenerse a pensar (de manera consciente o inconsciente) que no sólo la existencia humana cuenta, que otras formas de vida tienen una presencia y una capacidad que desborda la imaginación, ¿qué es un maestro tiránico ante la idea de una pandemia a causa de bacterias sin conciencia?, ¿cómo luchar contra la inevitable reproducción de las cucarachas, uno de los eucariontes mejor adaptados de la historia de la evolución?

Los testimonios de los alumnos acerca de los miedos nos muestran que darle un nuevo sentido a la realidad constituye una herramienta única y, en muchos casos, útil para entender y soportar el mundo adulto. Aún más importante, sólo una o dos personas utilizaron la palabra ‘exagerar’ en sus cuestionarios, los otros 152 estudiantes jamás la mencionan.

Así, vemos que se les ofrece a los niños una salida estética (no necesariamente relacionada con una enseñanza moral): es posible usar el lenguaje para describir lo que sucede a nuestro alrededor y para inventar mundos de fantasía, es cierto, pero también se puede jugar con él, se pueden torcer sus significados comunes, se pueden combinar diferentes palabras para dar nombre a cosas que no tenían forma, se puede renombrar y ver con otros ojos algo que creíamos estático, pero lo más importante es que, con esos juegos lingüísticos, podemos transformar la realidad.

4.5 La experiencia estética de la lectura en voz alta

El enfoque “Dime” contempla la lectura en voz alta con el propósito de darle una dimensión más social y colectiva al acto⁵⁹. Así, y en función del tiempo y la viabilidad del ejercicio en horas de clase, los alumnos leyeron mientras escuchaban. Por un lado, busqué que la lectura fuera amena, continua y que respetara en lo posible cada giro narrativo y, por el otro, que en los cuestionarios hubiera al menos dos preguntas con las que pudiera conocer su opinión: “¿Te está gustando la forma en que se cuenta la historia? Si es así, ¿qué es lo que más te gusta?”⁶⁰ y “¿En algún momento ya no quisiste escuchar la historia? ¿Por qué?”. Por supuesto, el hecho influyó en la recepción de la novela por parte de los niños; para casi todos la experiencia resultó muy agradable. Alexi Sebastián (un chico con serios problemas de conducta) afirmó que fue el aspecto que más le gustó de la actividad:

[¿Te está gustando la forma en que se cuenta la historia? Si es así, ¿qué es lo que más te gusta?] *que lo leamos en voz alta*

78

Muchos otros expresaron su parecer en diferentes sesiones, pero coinciden en que la lectura en voz alta les ayudó a comprender y sumergirse mejor en la historia. Diego, por ejemplo, dice:

[¿En algún momento ya no quisiste escuchar la historia? ¿Por qué?] *no de echo escuchar la historia me alento mas a seguir leyendo*

Daniel Alejandro percibe también naturalidad en la manera de narrar:

[¿Te está gustando la forma en que se cuenta la historia? Si es así, ¿qué es lo que más te gusta?] *si la forma de exclamación de la maestra lo hace muy natural*

Varias niñas relatan el efecto de inmersión más o menos de la misma forma; entre ellas, Adriana Joselyn,

⁵⁹ Modalidad defendida también por Bahloul, Colomer y Petit en estudios citados anteriormente. Recordemos que durante muchos siglos, la lectura fue una actividad colectiva, pues eran pocos los que sabían leer y menos aun los que tenían acceso a los libros.

⁶⁰ La mayoría consideró que la pregunta se refería a la actuación del texto, el resto lo entendió en términos de la secuencia narrativa dentro de la novela.

[¿Hubo algo que te gustara de lo que leíste?] *Si porque al seguir la lectura sentí como si yo estuviera adentro del libro.*

Alejandra,

[Misma pregunta] *Me encantó desde la lectura hasta la entonación que le da más emotividad a la lectura. Toda la historia es padre y no tanto de aventura de realidad*

Rocío Miroslava,

[¿Te está gustando la forma en que se cuenta la historia? Si es así, ¿qué es lo que más te gusta?] *Sí, la cuenta con mucha emoción, como si las cosas de verdad pasaran, lo que más me gusta es que esto me hace vivir la historia dentro de mi cabeza.*

Katherine,

[Misma pregunta] *si cuando la maestra nos lee lo que más me gusta es que le da vida a la lectura y hace que me emocione o que me de alegría la lectura*

Daniela Yeyetzi,

[Misma pregunta] *la forma en que lo leo y lo lee la muchacha*

Paola,

[Misma pregunta] *Como la hija de la maestra cambia de voces cuando cambian los personajes*

y Frida Johana

[Misma pregunta] *sí me encanto la narradora lo cuenta de una forma muy divertida y te hace imaginar el cuento.*

Durante la última sesión, en el espacio donde podían expresar lo que quisieran a propósito de la novela o la actividad, varios alumnos —mujeres casi todas— piensan que parte del atractivo de la novela se debió a la lectura dramatizada, como Valeria Michelle

*Yo pienso que el cuento que leímos te ayuda a muchas cosas por ejemplo a seguir creyendo en los miedos!
Aparte fue muy interesante ya que tenía muchas partes donde llegaba ese sentimiento del miedo.
Fue lindo tener esa experiencia ojala y se vuelva a repetir.
Gracias a la maestra que nos estuvo leyendo ya que lee muy bien y hace que el interés te alcance, a sentir ese sentimiento tan profundo.
Gracias.!*

y Andrea

Bueno pues lo que yo les quiero comentar sobre La domadora de miedos fue que me gusto mucho la historia, los personajes, los dibujos en fin todo.

Tambien me gusto mucho la forma en que lo leyó la maestra, ella hacia que nos sintiéramos parte de la historia y ojala regrese para hacer otra actividad asi con nosotros y por ultimo muy buena elección cuando escojieron el libro.

María Estefany adoptó mi interpretación como un modelo para el futuro:

Es bonito leer un libro y es fantástico terminarlo Jamas abia terminado un libro quisiera comprarlo para leérselo a mi familia algún dia lo comprare y terminare de leerlo otravez igual como lo leyó la hija de la maestra.

Mariel Fernanda valora la experiencia en su totalidad:

Me pareció muy divertido y me gusto que haya tocado el tema de los miedos y. Los personajes muy divertidos, pero Myla es muy segura y al parecer no tiene miedo bueno solo a ella misma y me encanto que la maestra nos fuera a leer por que hace los ruidos y voces diferentes y tiene muy buen nivel de lectura me parece muy interesante los miedos y cada uno tiene su nombre me hizo reir mucho ese libro a [jah!] y no se diga de los chipicuates y Doña Paloma con su raro asento de española.

80

July Paola sintió que sus expectativas fueron rebasadas por mucho y mostró su deseo por que se repitiera:

A mi cuando me dijeron que se hiba a leer este libro no me llamaba. Pero cuando empezamos a leer el capítulo I me gusto el trama y cada día quería saber mas sobre la historia Pues Se quedaba mas en suspenso.

Quiero felicitar a la maestra que nos hizo el favor de leer el cuento ya que me gusta mucho como lo leyó e interpreto. Yo quisiera aprender a leer.

Quisiera ver si hay la posibilidad que venga otravez a lernos un libro diferente e igual de interesante y divertido.

E Irving Isai —junto con otros de sus compañeros— sintió un importante cambio en su interior:

Me gusto mucho este libro por que es muy divertido, me gustaron las imagenes y en la forma que nos los leian, si hicieran un libro nuevo de la domadora de miedos, me pondría a leerlo. Antes no me gustaba paranada [sic] leer y al leer este libro me dan ganas de leer otros más.

Durante treinta y cinco o cuarenta minutos de lectura continua, incluso los alumnos más inquietos o menos afectos a los libros mostraron curiosidad y hasta goce. De haber leído solos y en silencio, es muy probable que se cansaran y perdieran interés; si sólo hubieran escuchado, habría pasado lo mismo con más rapidez. Entonces, al tener el libro en sus manos y conocer una propuesta de cómo leer el texto, la recepción se definió de una manera particular, en absoluto definitiva.

A lo largo de las sesiones y después de haber leído los cuestionarios, surgió un punto central de la competencia lectora de los alumnos: casi todos los testimonios hablaban de lo bien que se entendía la historia, los diálogos y de lo buena que consideraban mi lectura en voz alta. Es decir, a partir de lo que ellos leían, valoraron la pertinencia de mis interpretaciones; de haber entonado mal o leído de una forma inadecuada, ellos me lo habrían dicho. Las opiniones citadas más arriba señalan un hecho innegable: los niños, aun sin mucha experiencia lectora y por muy diversos que sean sus bagajes culturales, identifican sin problemas lo que es la “buena lectura” o la lectura “adecuada” de un texto.

Al final, el “Plan de lectura” de la editorial sugiere también una serie de actividades que el maestro puede realizar con sus alumnos: la primera consiste en escribir un suceso reciente de forma exagerada y luego, tal como ocurrió; la segunda, en elaborar un glosario de miedos propio por equipos; la tercera, en elegir un párrafo “exagerado” de la novela, reescribirlo en un par de líneas y comparar qué tan efectivo es uno u otro; y la cuarta, en pintar sus miedos, “sin recurrir a palabras o a imágenes figurativas”. Los alumnos de la secundaria “Ángel Salas Bonilla” compartieron algunos de sus miedos, inventaron nuevos nombres, reflexionaron sobre el uso del lenguaje y describieron sus propios escenarios con palabras; con ello, mostraron que “exagerar” es valioso, divertido, interesante, que tiene un

propósito retórico y que, para pintar sus miedos, el lenguaje podía resultar tanto o más útil que las imágenes gráficas.

5. Conclusiones

-¡BUÁÁ!
-¿Querés callarte? ¡Callate te digo!
¡Uuuuy! ¡Mirá, la nena es como vos y no llora!
¡Qué vergüenza, cómo te mira la nena!
¡Va a pensar que sos un llorón! ¿No es cierto, nena?
-¡NO!
Por suerte la nena tiene conciencia gremial.
Quino, MAFALDA

5.1 Los niños como receptores críticos

Una vez más, recordemos la pregunta que se hacía Aidan Chambers en el tercer capítulo: ¿Son críticos los niños? Al hacer su diagnóstico sobre las terribles condiciones en que se encuentra la infancia actual, Nobile señala la pasividad de recepción, la nulificación del sentido crítico, de la creatividad y el empobrecimiento de la fantasía (fomentadas, claro, por el uso de las computadoras y los videojuegos) (1992:15).

¿En realidad es así? Como Jauss respondió ante las impresiones apocalípticas de Adorno, digo: los alumnos con los que trabajé durante diez días demostraron que no, o al menos, no en todos los contextos. Varios niños —cuyas respuestas fueron citadas en el capítulo anterior o que expresaron su gusto por la actividad— son, en efecto, fanáticos de los videojuegos, suelen pasar varias horas frente al televisor o la computadora y llegan a tener relaciones indiferentes o conflictivas con sus familias.

Es verdad, tales circunstancias contribuyen (y en muchos casos, definen) al desarrollo de la competencia lectora de los individuos, pero no eliminan el hecho de que exista una, pues “[...] ‘la poca lectura’ no representa una categoría social homogénea. Se inscribe necesariamente en la diacronía de las condiciones sociales del lector.” (Bahloul, 2002: 31).

Además de lo revelado por las respuestas escritas, la experiencia con los grupos evolucionó de manera muy interesante. En un principio, la profesora me había comentado lo brillantes y despiertos que le parecían los alumnos de la presente generación, por lo que llegué con altas expectativas. Después de los primeros dos cuestionarios, cuyas respuestas eran demasiado escuetas o, en el peor de los casos, monosilábicas, no supe cómo abordar el problema. Me sentía renuente a adoptar una actitud autoritaria y a darle un carácter obligatorio a cualquiera de las etapas de la actividad. Sin embargo, se me señaló que los muchachos aún se encuentran muy inmersos en la cultura “del chicote” —es decir que a fuerza de presiones constantes, son capaces de extraordinarios resultados— y luego se me mostraron cartas escritas por ellos al principio del bimestre⁶¹.

Al tercer día, hablé con los grupos y les dije lo consternada que me sentía al ver lo que habían escrito en los cuestionarios y lo que habían hecho con las cartas: documentos bien estructurados, bien redactados, con ideas completas e interesantes. Les expliqué lo que quería probar con la tesis: que debe tomarse en cuenta la opinión de niños y jóvenes, que no debe tratárseles como tontos o ignorantes, pero si yo llegaba ante los académicos con respuestas tan cortas y sin sustancia, nadie me iba a creer. Lancé el reto de manera abierta: “¿O me equivoco al pensar que su opinión es tan importante como la de los adultos? Ustedes díganme qué hacer: me quedo y hacemos esto o me voy y ya no nos vemos.” El orgullo, creo yo, fue un factor importantísimo para que aceptaran seguir adelante; además, la novela había estimulado lo suficiente —en la mayoría de ellos— la curiosidad de saber

⁶¹ La maestra tiene por costumbre entregarles cartas personales donde les plantea la dinámica de la clase de forma amistosa, les pide una respuesta en el mismo formato y el trabajo comienza: los alumnos deben elaborar varios borradores, ampliar sus respuestas y variar su lenguaje.

qué pasaba después. En todos los grupos me dijeron, con una marcada resolución⁶² que continuáramos.

Adopté la figura de maestra en forma y busqué, además de lo escrito, que dijeran en voz alta sus comentarios, impresiones e incluso preguntas, tal como lo plantea Chambers. No siempre fue posible debido al límite de tiempo, pero las respuestas de cada uno de los alumnos fueron honestas y mostraron disfrute de la experiencia en colectivo.

Huelga mencionar dos situaciones extraordinarias:

1) El grupo C está conformado por los jóvenes más inquietos y, en opinión de varios maestros, difíciles. Destacan los casos de Alexi Sebastián y Alan Alexis (también citados en el capítulo anterior), dos chicos que se meten en problemas de manera constante; el primero, por su irreverencia y el segundo, por su hiperactividad diagnosticada. Sucede que este fue el único grupo en el que se ofrecieron a leer el libro en voz alta, empezando por Alexi —quien me ayudó a leer cuando tenía cansada la garganta o simplemente porque él quería hacerlo. Si bien era difícil mantener a Alan quieto (no tanto para que pusiera atención, sino para que no distrajera a los demás), poco a poco se fue tranquilizando y aunque no dejaba de jugar con sus materiales escolares, siempre estuvo atento a la lectura y sus detalles. Por estos niños y por otros casos, la respuesta en este grupo fue la más entusiasta.

2) El grupo A fue testigo de una reacción muy personal ante la lectura en voz alta de *La domadora de miedos*. Desde que conozco la novela, hay dos capítulos que tiene una especial resonancia en mí, los capítulos 13 (“Otra vez Mila por dentro”) y 15 (“La terapia”). Esas partes son la viva representación de mis peores miedos y el diálogo de la

⁶² Incluso, en el grupo D, me pidieron una disculpa espontánea y me prometieron que “ahora sí iban a echarle ganas”.

protagonista consigo misma también me resulta familiar; leerlos siempre me hizo llorar. Estaba consciente de ello durante la planeación de la actividad y me propuse controlarme, para no “contaminar” las reacciones de los estudiantes. Finalmente, llegó el día en que debía leer en voz alta al menos el capítulo 13, pero, debido a los constantes desfases entre lecturas, sólo me dio oportunidad de hacerlo en el grupo A, en la última hora del día. Al principio, todo parecía en orden; había logrado mantener la compostura casi todo el capítulo, pero la dramatización de los diálogos hizo que la lectura me absorbiera y de pronto, sentí un nudo en la garganta y la voz se me empezó a quebrar. Caminé de un lugar a otro y luego me acerqué a la puerta abierta del salón para tranquilizarme, pero no dejé de hablar. Casi me rindo, pero conseguí quedarme sólo en el borde. Terminamos y cuando fui hacia la cámara para detener la grabación, me di cuenta de que había olvidado encenderla al principio de la sesión. La maestra dio las instrucciones para el día siguiente en tanto que yo guardaba todos los ejemplares. Mientras salíamos del salón, dos niños, Diego y Alejandro, se quedaron para platicarme que ellos también habían sentido o imaginado algo parecido a lo que habíamos leído en el día⁶³.

Cuando me lamenté con la maestra Diana por la cámara, me dijo que lo sucedido había superado sus expectativas: claro, todos habían notado el cambio en mi voz y se desconcertaron, pero no dejaron de leer; cuando más evidente era que ya estaba a punto de llorar, muchos voltearon a verme, pero en vez de esperar el espectáculo, regresaron a la lectura, según la profesora, “con rostros de ‘¿de qué me estoy perdiendo?’, impresionados por que un libro pudiera provocar semejante reacción”.

¿Son críticos los niños? Con base en la experiencia con los 154 alumnos y sus respuestas por escrito, puedo concluir que sí, y mucho:

⁶³ Las respuestas de Diego fueron de las más citadas en el capítulo anterior.

1) Un 99% aceptó de muy buen grado el libro. Aunque escuetas al principio, casi todas las respuestas fueron muy favorables: les gustó, les había parecido “divertido”, “chistoso”, “interesante” y agradecían la experiencia. Sólo dos personas externaron abiertamente que no les había gustado el libro⁶⁴. Alrededor de un 44% entregó respuestas sobresalientes (por su redacción, por su profundidad, por la calidad de su reflexión) acerca de los diferentes aspectos literarios de la novela.

2) La mayoría de los alumnos manifestaron su deseo de saber qué pasaba después del final de *La domadora de miedos*. Algunos sugirieron una secuela, otros, una trilogía y los menos, incluso hubieran preferido otro final⁶⁵.

3) Cuando se les preguntó “¿Te gustaría volver a leerlo tú solo(a)?”, un 90% dijo que sí; de ese total, un 60% lo leería solo (en un ambiente silencioso)⁶⁶ y un 40% querían leérselo en voz alta a alguien más⁶⁷. Sobre este último aspecto, cabe destacar el goce de la experiencia colectiva, pues algunos aseveraron que “ya no sería lo mismo” sin sus compañeros.

4) Varios de los alumnos más inquietos o “problemáticos” fueron quienes mostraron más entusiasmo.

5) Estudiantes nuevos, que se integraron tarde a la actividad, se acoplaron sin dificultades y ofrecieron valiosos comentarios, aun con la lectura a medias. Ello sugiere

⁶⁴ A pesar de mis acercamientos, no me supieron decir por qué.

⁶⁵ La mayoría de los inconformes con el final dijeron que era muy repentino, que Mila debió haber fundado su “Club de Miedo” en la casa donde antes estuviera el “Club de los Chipilines”.

⁶⁶ Las circunstancias que los alumnos imaginaron para una futura relectura eran muy específicas: en cama, con galletas y leche, en un ambiente oscuro con una sola lámpara, en la noche antes de dormir, cada vez que tuvieran miedo o estuvieran aburridos...

⁶⁷ Ya fuera para reproducir la actividad que hicieron conmigo o quizá también influyera un ejercicio previo que la maestra había realizado con los grupos: escuchar y leer al mismo tiempo una grabación de un cuento tradicional en clase y, como tarea, leérselo en voz alta de la misma forma a algún familiar.

que la dinámica tuvo una estructura sólida y la lectura fue lo bastante atractiva como para atrapar a los chicos en cualquier punto de la historia.

6) Muchos afirmaron que *La domadora de miedos* era el primer libro que terminaban en su vida y varios se sintieron muy orgullosos al respecto. Una de las respuestas más interesantes y presentes en numerosos cuestionarios giró en torno al hecho de haber terminado de leer un libro; la lectura les había gustado y se habían divertido, pero lo que más los había impresionado había sido la culminación. Aun cuando fue una actividad colectiva dentro del horario escolar, hicieron suyo el acto mismo y por ello, se sintieron satisfechos.

Al ver la inquietud de varios niños con respecto del final de la novela, decidí leerles el “Epílogo del epílogo”, capítulo eliminado de la 2ª edición (2007) de *La domadora de miedos*, y donde se explica lo que le pasó a cada uno de los personajes. Por cuestiones de tiempo y disponibilidad de los grupos, la sesión final fue posible hasta el lunes 9 de enero de 2012 (casi tres meses después); sin embargo, la distancia temporal entre actividades también me permitió sondear qué tanto recordaban los chicos.

Las preguntas planteadas fueron: “¿Qué pensaste al escuchar este capítulo?”, “Como te diste cuenta, esta parte no estaba en la edición que leíste, ¿qué piensas al respecto?” y “¿Cuál es tu “Epílogo”? ¿Qué pasó contigo después de *La domadora de miedos*?”.

Las respuestas, en general, vuelven a confirmar cuánto les había gustado la lectura y varios afirmaron haber integrado algunos aspectos de la historia a su vida diaria (provocarse miedos, inventar nombres, hacer frente a otros miedos). Destaca la respuesta de muchos estudiantes a la segunda pregunta: la gran mayoría afirmaron sentirse complacidos porque ahora sabían lo que pasaba con todos los personajes y les parecía “mal” que la

editorial quitara el capítulo; por otro lado, pocos sintieron que era innecesario, que no aportaba nada en especial a la historia y apoyaron la idea de haberlo eliminado (*Vid.* Apéndice V).

En fin, el ejercicio colectivo de lectura, escritura y análisis de aspectos clave de la novela confirma, en el plano de los libros para niños, lo que los teóricos de la recepción han expuesto desde sus inicios: la relación entre obra y sus lectores (sin importar edad) resulta cada vez más necesaria para los estudios críticos y no se puede obviar si se busca trabajar con un tipo de literatura a partir de sus receptores⁶⁸.

En las conclusiones de su propio estudio sobre la estética de la recepción, Maén Puerta de Pérez afirma —en consonancia con los postulados de Iser y Jauss— que:

[...] la experiencia artística le permite al niño una reconstrucción de la realidad, la experiencia literaria le brinda la posibilidad de vincularse con la palabra, la imagen, el sonido, así como disfrutar a través de un juego lúdico del goce de la alteridad, ponerse en el papel del otro, asumir un personaje a través de planos de identificación, disfrutar de la ficción, diferenciándola de la realidad, actitud esta [sic] que asume el niño con menos barreras que el adulto. (2003: 118).

Más allá del mensaje final, el valor de la palabra radica en su función para nombrar lo que nos rodea, para identificarlo y asignarle una existencia ontológica. Entonces, “cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo.” (Petit, 1999: 73). Por el contrario —dice Michèle Petit con base en sus numerosas investigaciones de campo—, cuando no se tienen elementos ni forma para darle cuerpo a los pensamientos propios, cuando no se comparten códigos para encontrarse e identificarse en el otro, sólo queda su expresión violenta (74). Tal afirmación resulta pertinente pues algunos de los alumnos —en especial, del grupo C— que respondieron con agudeza y

⁶⁸ Recordemos una vez más que el adjetivo “infantil” es acuñado a las obras no sólo desde el destinatario pretendido por el autor, sino a partir del público que hace suyas las obras literarias.

entusiasmo ante *La domadora de miedos*, fueron expulsados de la escuela, debido a un comportamiento abusivo, irrespetuoso o por involucrarse con narcóticos.

Sin duda, tenían una inteligencia despierta y una competencia lectora funcional, pero, como sentencia la misma Petit: “[...] la lectura no siempre es garantía de éxito escolar.” (2002: 13).

5.2. *La domadora de miedos: posmodernidad para niños*

Ahora, ¿qué hace que la historia de Mila y sus amigos sea tan atractiva para los niños? Los hace reír, se identifican con los personajes y el miedo es uno de sus intereses principales, de eso no hay duda. Pero no es todo. Al recuperar los elementos que definen a las obras posmodernas para niños, según Guerrero Guadarrama (2005), y anclarlos en situaciones concretas de la novela, tenemos que:

- Los personajes son niños de la Ciudad de México con familias económicamente solventes, con acceso a medios electrónicos y actividades de verano. (*Hay una vinculación con la sociedad posindustrial.*)
- Los diálogos y los pensamientos de los protagonistas, así como algunas de las acotaciones del narrador denuncian y ridiculizan el concepto *adulto* de lo que debe ser la niñez: inocente, un poco “traviesa y juguetona”, no muy imaginativa, pero sobre todo, sumisa y obediente. (*El concepto tradicional de infancia se cuestiona.*)
- Los niños, al compartir sus miedos, aprenden que sus peores pesadillas pueden ser la máxima aventura para otros y, vistas desde otro ángulo, pueden ser

fascinantes para ellos mismos. *(Hay una intención marcada de explorar la otredad.)*

- Los sucesos en el “Cuarto Feliz” durante el “Día del Miedo” y el enfrentamiento con el doctor Lucas tienen un carácter revolucionario: los niños no sólo se atreven a pensar que los adultos pueden estar equivocados, sino que actúan para no ser arrastrados por esos errores y se niegan abiertamente a participar en la dinámica impuesta por las autoridades. *(Tiene un carácter antiautoritario y se disfruta con la ruptura de las reglas.)*
- El primer cumpleaños de Diego Galán es un evento traumático, en donde él se da cuenta de lo terrible y humillante que puede ser una fiesta (usando un inmundo disfraz de “catalinita” mientras lo llaman “tiquito peshosho” y lo presentan con un payaso de pesadilla). El “Cuarto feliz” —cuyo propósito original es domesticar a los elementos rebeldes por medio de canciones insulsas, ñoñas y aletargadoras—, sólo se convierte en un lugar verdaderamente feliz o divertido gracias a los miedos y a la voluntad de los niños. *(Hay un uso continuo de la ironía y la contradicción.)*
- Además de la narración y los diálogos, está el aviso que imprimieron Tito y Mila para intercambiar miedos, las notitas conspiratorias entre los “chipilines” antes del “Día del Miedo”, y la tabla de sentenciados al “Cuarto feliz”. *(Hay polifonía textual.)*
- Cuando Mila llega al Club de los Chipilines y los Chipicuates —adolescentes a cargo de las actividades— se presentan de forma escandalosa y ridícula, los pensamientos de la heroína muestran lo absurdo de la situación: la primera es

una escupidora debido a los bráquets, el segundo es un merolico hiperactivo e irritante, la tercera es una empalagosa “reina de las hadas” y el cuarto es un flacucho sin actitud; la dueña del establecimiento es una señora ultramaquillada que, por supuesto, detesta a los niños. Los cinco pretenden fungir como figuras de autoridad, pero con sus presentaciones y actitudes logran el efecto contrario y no inspiran respeto alguno. (*Se presentan estrategias lúdicas y subversivas para repensar el mundo de la infancia.*)

Sobre la relación entre lo fantástico, la realidad y la ficción hay aún más que decir, dada la incesante actividad estética al convocar miedos. La novela no es una narración fantástica en el estricto sentido de lo maravilloso, lo sobrenatural o lo mágico, tampoco es una historia de terror en lo formal ni en la intención; pero sí presenta situaciones que apelan a la categoría de lo extraño al deformar la realidad. Así, el *eterfinifrete*, la *fobiótica*, el *famiedo* y el *yorror* actúan y se definen desde el momento en que no son explicables, se presentan de formas inesperadas, no se pueden pensar en términos lógicos⁶⁹ y producen vacilación —tanto en los personajes como en los lectores— sobre la naturaleza de lo que se está atestiguando⁷⁰.

Entonces, si el meollo del asunto consiste en la capacidad para provocar extrañamientos a través de la transgresión de la realidad (Ajuria 2005: 11), el ejercicio del miedo es, en efecto, algo fantástico o —todavía mejor— un *juego fantástico*. Flora Botton Burlá señala que esta categoría literaria es un juego en el que participan el autor y el lector

⁶⁹ En el caso de los miedos *exteriores* (el *eterfinifrete* y la *fobiótica*, en oposición al *terrotro* y al *yorror*, que se enfocan en la interioridad del sujeto) el asunto es un tanto ambiguo: a partir de que los niños entienden en términos *lógicos* las descripciones de lo infinito o de lo natural es que el asombro y el terror aparecen.

⁷⁰ Enrique Ajuria señala la preponderancia de la voz homodiegética, según Todorov, para facilitar la entrada en la actividad fictiva de lo fantástico y más adelante, defiende que el efecto también se logra desde la voz heterodiegética (2005: 12-13). En el caso de *La domadora de miedos*, resalta que las descripciones para invocar miedos se hacen en 2ª persona (ya sea singular o plural); los testimonios de los alumnos dejan perfectamente claro que un narrador de este tipo también puede sumergir al lector en el juego.

(24). Propone también que existen cuatro tipos de juegos de lo fantástico: con el tiempo⁷¹, con el espacio⁷², con la personalidad⁷³ y con la materia⁷⁴, todos los cuales se presentan y se combinan varias veces a lo largo de *La domadora de miedos*. Así, este aspecto es uno de los puntos más interesantes de la novela, no sólo porque se aleja de la modalidad tradicional para niños⁷⁵, sino porque prepara al joven lector para asimilar y disfrutar, más adelante, a otros autores que juegan con los límites de lo fantástico como Jorge Luis Borges, Julio Cortázar o Ítalo Calvino, entre otros.

Visto así, encontramos que la obra de Alemán Lascurain no pertenece al tipo de narraciones en las cuales haya una intención prescriptiva; más bien es parte de una corriente literaria que trata de apartarse de lo didáctico, que busca instaurar un goce a partir de las palabras y las imágenes (tanto retóricas como visuales) y pretende servir como un puente entre el mundo adulto y la realidad cotidiana infantil a través del lenguaje. La misma autora acepta y valora cómo dicha corriente se ha extendido cada vez más gracias al trabajo de escritores como Michael Ende, Roahl Dahl y Francisco Hinojosa⁷⁶, por mencionar sólo algunos ejemplos (*Vid.* Apéndice 1).

En consecuencia y al mismo tiempo, vemos que los niños que leyeron *La domadora de miedos* se perfilan como lectores que, en definitiva, no aceptarían ni se apropiarían de un texto con intenciones prescriptivas (al menos, no de manera tan generalizada ni tan

⁷¹ Detención, simultaneidad, regresión, movimientos cíclicos.

⁷² Invasión, superposición de planos.

⁷³ Se desdobra, se fusiona con otras, se transforma.

⁷⁴ Se refiere a “los ‘límites entre lo material y lo espiritual’. [...] lo pensado o soñado se vuelve una presencia física en la realidad.” (Botton Burlá, 2005:24-25).

⁷⁵ Es decir, los cuentos de hadas o historias donde la presencia de la magia define lo fantástico.

⁷⁶ Ende propone que los niños suelen cargar con la pesada tarea de recuperar tesoros perdidos por los adultos: la capacidad imaginativa o de asombro, el tiempo, la inocencia. Dahl e Hinojosa, cada uno a su modo, sugieren formas y textuales lúdicas e irreverentes (incluso anti-morales, en consonancia con los elementos que definen la literatura posmoderna, presentados anteriormente): versiones crueles de historias clásicas, incorporación de lenguaje cotidiano, situaciones de abuso, violencia o canibalismo vistas desde una perspectiva irónica y burlona, con el fin de que los niños lectores se diviertan con otras manifestaciones de la ficción.

entusiasta). Si consideramos los rasgos posmodernos de la novela y los relacionamos con la experiencia en la secundaria “Ángel Salas Bonilla”, es claro que tenemos lectores *posmodernos*: los alumnos también son de la Ciudad de México, pertenecen a familias con cierto grado de solvencia económica y acceso a diferentes medios de comunicación masiva al igual que los personajes (por lo que no hubo dificultades para identificarse); estuvieron de acuerdo con la ridiculización de los presupuestos de una “niñez inocente”; se asombraron al comparar visiones sobre los distintos miedos; apoyaron las acciones antiautoritarias de Mila y los demás; captaron las ironías y lo contradictorio del quehacer adulto para con los niños; se divirtieron con el cambio de diálogos según se presentaran los personajes, con los chistes de humor negro y con la simulación de un falaz *orden adulto*.

Decía Guadalupe Alemán en entrevista que a veces piensa que su lector ideal es parecido a sus personajes, que tal vez no existe, pero ojalá:

[...] que esté encontrando en mi novela por lo menos una palmadita amiga en el hombro que le dice: “Eso que te pasa, eso que sientes, eso que piensas, a pesar de que la mayoría de las voces a tu alrededor dicen que estás mal, al menos hay alguien allá afuera en el mundo que piensa que no estás mal, que sí se vale. Sí se vale que te den asco las espinacas, que sí se vale estar en contra de la escuela de monjas en la que te metieron”. (Vid. Apéndice I).

Hay una relación directa entre *La domadora de miedos* y sus lectores: ambos se circunscriben en el mismo contexto histórico, los lugares desde los cuales enuncian sus discursos son similares, la identificación entre sí ocurre a partir de la necesidad de contestar, de refutar, de contradecir presupuestos vacíos o infundados. Entonces se formula una propuesta lúdica cuyo núcleo es: “no tiene que ser así, hay otros caminos”, la cual no se restringe a la historia, también abarca el lenguaje y la forma de narrar.

En efecto, a través de la risa, del cuestionamiento crítico y de los juegos literarios y lingüísticos se produce una alianza entre autora y lectores que no siempre resulta complaciente; una no pretende decirle a los otros cómo *deben* comportarse⁷⁷, pero sí busca compartir con ellos una visión alterna (estética, lúdica, subversiva) de cómo manejar las situaciones de la vida diaria, de tal forma que la decisión y el aprendizaje⁷⁸ queda a voluntad del niño lector. Es justo en ese punto donde radica la gran diferencia entre pedagogía y literatura: la primera se trata de enseñar, transmitir modelos y saberes porque ese es su propósito; la segunda, en la actualidad, se separa cada vez más del afán prescriptivo y muestra “cómo se emplea la lengua en su función estética.” (González Gil, 1979: 293). Esto ya sucedía desde hace décadas en la literatura para adultos; los libros para niños empiezan a recuperar el tiempo perdido.

5.3 Perspectivas e importancia de la recepción en la crítica literaria infantil

Para finalizar, repasemos por un momento algunos de los prejuicios más recurrentes sobre los niños: “Ellos no entienden”, “no están preparados”, “no saben apreciar...”. ¿No se decía (o dice) lo mismo de las mujeres?, ¿de ciertos grupos raciales o étnicos? En mi opinión, el emisor sólo puede exhibir —con buena o mala intención— una actitud paternalista y delirios de superioridad. Es cierto que a los niños les falta experiencia (por definición), pero casi siempre esto se compensa con inteligencia, curiosidad y sentidos despiertos. Herminio

⁷⁷ Al contrario, la misma autora solía tener ataques de angustia pensando que tal vez estaría “malcriando” a los niños o “promoviendo actos vandálicos” (Vid. Apéndice I).

⁷⁸ Todo producto humano ofrece lecciones y aprendizajes, pero nunca debe limitarse a un ámbito moral y en sentido unívoco. Recordemos que una de las características principales de los libros para niños es que suelen usarse como vehículos de un mensaje particular, definido y más o menos explícito, de tal manera que el aspecto literario y el criterio del lector es lo de menos. La literatura ofrece *ejemplos*, ya no únicamente en su acepción de ejemplar o modelo a seguir, sino de otras visiones del mundo representativas (históricas, estéticas, filosóficas, sociales, religiosas), que pueden o no compartirse, según lo valore el lector.

Almendros, estudioso de las obras de José Martí, preguntó a muchos adultos hace treinta y tres años lo siguiente:

[Los niños] ¿No saben hablar? ¿No expresan acertadamente sus sensaciones? ¿No nos entusiasman a veces el acierto y la gracia con que disponen de su idioma, aun los más pequeños? Cuando nos interesamos por las cosas propias de la vida del niño, ¿no lo vemos apasionarse por explicarnos los menudos hechos y los profundos motivos de su vida, con una decisión y un dominio que nos encantan? (1979: 230).

El trabajo realizado con los alumnos de la secundaria “Ángel Salas Bonilla” ofrece una muestra más de lo equivocadas que son las presuposiciones. No se trata sólo del material de lectura, sino de la forma en que el crítico dialoga con el texto y sus receptores. Investigadores como Aidan Chambers, Michèle Petit, Mirta Gloria Fernández, Ana Garralón, entre otros, han cimentado (o reforzado) sus estudios en experiencias de campo con sujetos de diversas edades, en especial, aquellos que suelen ser considerados de “limitadas facultades lectoras”. Sus resultados revelan 1) el valor y los alcances estéticos de los discursos literarios a partir de su interacción con el público⁷⁹; y 2) la importancia de la experiencia colectiva, de que los lectores compartan sus observaciones e impresiones, las cuales “les revela a todos el corazón del texto y sus significados” (Chambers, 2008: 227), aun cuando los textos parezcan muy complicados o abstractos.

Por su lado, Alfonso Reyes también defendió los acercamientos emocionales a las obras como primera escala⁸⁰ de una buena crítica:

⁷⁹ Ya no sólo desde el punto de vista “culto”. Por desgracia, es muy frecuente que la imagen del crítico se oponga a la del lector, espectador o público comunes. En vez de ser intermediarios o puentes, muchísimos estudiosos constituyen la barrera que separa a la gente del conocimiento (muy al estilo de los ilustrados o los positivistas). Así, se manifiesta otra cara del problema —ya expuesto desde principios del siglo XX—: la deshumanización de las Humanidades.

⁸⁰ “Hay tres grados en esta escala: 1° La impresión; 2° La exégesis; 3° El juicio. A través de la escala, juegan diversamente la operación intelectual, el mero conocer, y la operación axiológica o de valoración, que aquí podemos llamar de amor; juegan diversamente la razón y la ‘razón de amor’.” (Reyes, 1999: 274).

La impresión, ya se entiende, es la condición indispensable, la receptividad para la obra literaria. Sin ella no hay crítica posible, ni exégesis, ni juicio; ni conocimiento, ni amor. Ahora bien, la manifestación de esta impresión general y humana a nadie se podría vedar. Es un derecho natural, si se me permite un lenguaje anticuado. Cuando esta manera de manifestación informal y sin compromisos específicos se atreve a hablar en voz alta o se atreve a la letra escrita, suele llamársele impresionismo. Los filólogos, los maestros exégetas, miran el impresionismo con desdén y sonrisa. (1999: 274).

Los comentarios de Reyes no han perdido vigencia. En México es claro que, al hablar de crítica literaria y educación, nos encontramos todavía con un problema: Muchos círculos eruditos siguen reproduciendo prejuicios populares; ignoran o muestran desprecio por la literatura para niños en tanto manifestación cultural y artística, lo mismo que, tendencialmente, desestiman el papel del receptor común como parte del quehacer teórico y crítico⁸¹.

A pesar de los esfuerzos por parte de varias instituciones e investigadores, el estudio de la literatura para niños aún es muy limitado en nuestro país, de manera que existe un horizonte amplísimo todavía sin explorar. Sin embargo, como en otras áreas de especialización literaria, también se corre el riesgo de caer en la “hipertrofia de la teoría”. Pozuelos Yvancos denuncia que varias escuelas de estudios literarios se alejan del lector como elemento indispensable de la dinámica de la lectura literaria. De acuerdo con esta valoración, es contradictorio que muchas escuelas busquen enfocarse en contextos o ideologías y que defiendan el “sentido de la lectura” cuando aplican las herramientas críticas de manera errónea, excluyendo o tergiversando el papel del receptor en sus análisis. (Colomer, 2005: 208).

⁸¹ Recordemos que la interacción con el público y el sondeo a través de encuestas y cuestionarios son actividades que se realizan para elaborar estimaciones sobre hábitos de lectura. Dos instancias son las principales responsables: 1) las instituciones gubernamentales (para dar cuenta de la calidad educativa e impacto de la oferta cultural) 2) las editoriales y librerías (como estudio de mercado).

Ahora, sólo terminaré con una reflexión personal: cuando hablé de los motivos por los cuales elegí *La domadora de miedos*, siempre mencioné dos razones, una emocional y una analítica. No fue accidente que pusiera la emocional en primer lugar. Cuando algo se disfruta mucho, es natural querer mirarlo desde muchos ángulos y manosearlo muchas veces para encontrarle detalles nuevos, pero principalmente, es natural querer compartirlo con otros.

La experiencia literaria, como solía decir Antonio Alatorre, “es negocio de muchos”. ¿De qué serviría ofrecer únicamente mi perspectiva de adulta, de crítica, de estudiante de Letras Hispánicas sobre una novela para niños? ¿Cuál sería la justificación de tanto trabajo? ¿Sería un trabajo escolar, un trámite nada más? ¿A quién podría serle útil?, ¿a unos cuantos universitarios y especialistas? Ese no era mi propósito. Entonces, busqué confrontar mi propia lectura con las de otros: pretendí salir del ámbito académico y ver qué podían decirme lectores no especializados acerca de un libro muy querido. Al final, sin importar la edad o los antecedentes, ellos me ayudaron a delimitar nociones, concretar aseveraciones y justificar negaciones. “La experiencia literaria es negocio de muchos”. Mi trabajo fue enriquecido por sus puntos de vista, sus impresiones y sus reflexiones, sí, pero al mismo tiempo, muchos expresaron su agradecimiento por haber compartido con ellos la novela, de mi parte recibieron propuestas de lectura y de goce. El beneficio fue mutuo. ¿No es esa la función de un crítico literario? ¿Y el deber de un universitario? “La experiencia literaria es negocio de muchos”. No sólo la literaria, la humanística y científica en general. El conocimiento no sirve de nada si no se comparte; se vuelve una credencial entre “elegidos” para validar aires de superioridad y una barrera con la cual separarse del resto, de la “gente común”. Entonces, también hay que re-enunciar: “La experiencia literaria (humanística y científica) es un derecho de todos.”

Dije en la Introducción: “ [...] una de las cosas que más odiaba de la mayoría de los adultos era que me trataran como si fuera una tonta, que me quisieran dar la información ya *masticada*, que me dijeran que las cosas “son así y te callas”, [...] pero lo que más detestaba era que me mintieran, que no me preguntaran.”

La elección de la obra, el enfoque y el estilo con que fue escrita esta tesis son parte de una deuda personal con los niños, con los “no-lectores”, con todos aquellos a los que no les preguntan; pero sobre, es una deuda para mi yo de cuando era chiquita.

Espero que, de ahora en adelante, esa deuda empiece a saldarse.

6. Apéndices

-¡Cambiar el mundo! ¡Jáh!.. ¡Cosas de la juventud!
También yo cuando era adolescente tenía esas ideas, y ya ve....
-¡Sonamos, muchachos! ¡Resulta que si uno no se apura a cambiar el mundo,
después es el mundo el que lo cambia a uno!
Quino, MAFALDA

I. Entrevista a la autora Guadalupe Alemán Lascuráin (19 de mayo de 2011)

-¿Cómo nació *La domadora de miedos*?

GA: *La domadora de miedos* nació por disciplina. Porque estaba en un momento de mi vida un poco difícil; estaba viviendo en Toluca con mi marido, todavía no teníamos hijos. Acababa de publicar *El mundo, septiembre adentro*, que también fue como un ejercicio de disciplina personal y... Y tenía mucho tiempo libre en ese entonces, más del que me conviene (me vuelvo un poco loca cuando tengo tiempo libre). Entonces, bueno, daba clases en la Ibero pero en realidad tenía mucho, mucho tiempo libre y...pues me lo propuse como una especie de ejercicio, la verdad. Yo dije, “bueno, me voy a sentar y voy a proponerme escribir, no sé, tenazmente durante x horas al día y que salga lo que salga”. Y la verdad es que ese “que salga lo que salga” lo seguí al pie de la letra, ¿no? Hubo varios momentos en que yo me cachaba a mí misma como frenando el hilo de la narración porque me estaba llevando a sitios que no estaba pensando que iba a llegar ahí. ¡De verdad no sabía lo que estaba haciendo! Me senté y dije: “Bueno, con una frase en la cabeza, un nombre, una edad”; la edad de Mila, esta niña se llama Mila, tiene 11 años, no le gusta su nombre... Entonces a partir de ahí empecé como a tejer el porqué no le gusta, quién quiere ser, qué significa un nombre. Todo parte un poquito de, ahora me he dado cuenta, autoanalizándome, que es un tema recurrente en mis obras. Siempre hay este personaje que está a disgusto con su nombre y pues creo que tiene que ver con las expectativas que tus papás ponen sobre ti, lo que se supone que vas a hacer y tienes que ser; o habitas el nombre que te tocó con gusto o lo rehaces.

Con esa idea empecé a escribir. Pero fue un verdadero ejercicio de voluntad, no fue fácil. Me costaba mucho trabajo sentarme frente a la máquina y seguir y

seguir y seguir. Ya que estaba en ello me divertía, pero sí me acuerdo que esperaba que se acabara la hora o el tiempo que yo me había impuesto para terminar ese día. Y eso es algo que me pasa, por cierto, casi siempre. Para mí es como una especie de tortura autoinfligida el escribir. El resultado me gusta, pero el proceso es complicado.

-Cuando contestaste mi primer correo, me dijiste que era tu “libro más personal”, o al menos el que te ponía “más incómoda”, ¿por qué?

GA: Yo creo que es un poco sacar mi propio clóset de ansiedades. Yo creo que todos tenemos una zona que resulta difícil de explicar sobre uno mismo. Igual y acabas en terapia y el terapeuta te podrá decir de qué se trata, pero yo nunca he estado en una terapia. Entonces, quizás por lo mismo que te dije antes (acerca de que para mí era un ejercicio), de pronto tenía que sacar más historia y más trama y tenían que pasar cosas en la novela.

Llegaba un momento en que el lugar de donde yo podía sacar cosas para que pasaran en la novela era de mi interior; tenía que profundizar en mis propios miedos, mis propias fobias, mis propias pesadillas. Entonces, de alguna forma, lo que pasa en el libro es un poquito autobiográfico (llevado al extremo, claro, no estoy tan loca como mis personajes). Hay un poco de mí en Andrés, por ejemplo. Me acuerdo muy bien de esa escena. ¡No me robé un pingüino!... Pero sí me acuerdo de la sensación que me daban los dioramas del museo y la rescaté para ponerla en la novela, sin saber muy bien por qué venía al caso. De alguna forma, toda la novela es como momentitos en mi vida, en mi infancia y momentos muy primitivos de esa infancia. Tener miedo a cosas que generan cierta inquietud, ante momentos, lugares, escenas o personajes, que, de hecho, no tendrían por qué darte miedo. Los payasos, por ejemplo, sé que es un miedo muy común pero yo odio a los payasos. Ya lo superé, ¿eh? De verdad, ¡ja, ja, ja! (Sí soy una persona funcional en la vida...) Pero traté de rescatar momentos de mi vida que en serio me daban miedo y de plasmarlos ahí. También está el asquito a la comida.

En algún momento de mi infancia, según cuentan, yo no me acuerdo, yo era muy mañosa para comer; odiaba la comida (ahora ya me encanta). Pero en aquel

entonces, me costaba trabajo. Traté de hacer un ejercicio de introspección, de memoria y de rascarle a sensaciones súper primitivas que, ahora, para mi sorpresa, descubro que son más comunes de lo que yo pensaba. Lo cierto es que sí fue como una regresión. Volver a un momento donde yo, casi bebé, estoy viendo un payaso en una fiesta o viendo el puré en el plato. Y fue cosa de ponerme en los zapatos de ese bebé o esa niñita o de ese niño y de tratar de buscar las palabras... de comunicar eso que estaba sintiendo porque, en ese momento, cuando estás ahí, eres un bebé, eres muy chiquito, de veras aún no tienes las palabras y los adultos a tu alrededor lo que te dicen es: “Ay, no seas mañosa” o “¡Ya bájale, no pasa nada!” o “Está padrísima la fiesta” y tú estás sintiendo algo enteramente distinto y no tienes forma de explicarlo; tampoco hay nadie a tu alrededor que valide ese sentimiento y bueno, parte de crecer es dejar eso atrás (para la novela, quise regresar y retomar esa parte).

Vuelvo a leer el libro y a mí me gusta, claro, pero, al mismo tiempo, siempre que lo releo, pienso: “¡Qué loca estoy!” ¡Ja, ja, ja! “¿Quién me publicó esto?” La verdad, sí me causa extrañeza.

-La idea de *aprender a domar miedos*, según lo plantea Mila, me hace pensar más en experiencias estéticas que en aprendizajes como tal, ¿sería correcto plantearlo así?, ¿qué buscas despertar en tu lector con las lecciones para tener miedo?

GA: Sí. Yo creo que el miedo y el asombro están emparentados y en ese sentido, el miedo es una puerta para ver el mundo de una forma diferente, a lo mejor no la más bonita pero me parece que estoy tratando de organizar la idea. Obviamente, hay muchas teorías que lo explican mucho mejor que yo, pero yo no partí de una teoría sino de una experiencia vital. En mi caso particular, por ejemplo, sí me daba por clavarme en la textura... ¿Cómo explicarlo? Veía cosas, veía el tirol en la pared. La pared era de tirol y el tirol formaba figuras y yo veía las figuras de la pared y me gustaba imaginar cosas a partir de esas figuras. Mucho tiempo después, más grande, descubrí que de hecho, eso es un mecanismo creativo que produce algo en el terreno estético: produce pintura, produce literatura.

No sé, creo que, de alguna manera, ahí estoy reflejando mi propia vocación como escritora más que... como terapeuta. Es este sentido, el villano es el que

intenta exorcizar los miedos. El miedo para mí y para Mila, en este libro, no es algo horrible que debe ser aniquilado sino al contrario; por un lado, es un síntoma, no de una patología, sino de una imaginación. Creo que si no vivimos aterrorizados es porque estamos un poquito anestesiados... ¡y qué bueno que estemos un poco anestesiados! Porque entonces estaríamos todo el tiempo alucinados. Pero el miedo es esa ventanita (y el asombro también, como experiencia estética) de tener encuentros con la realidad sin el velo de la anestesia.

Obviamente soy fan de la literatura y entonces, esa experiencia que yo trato de aterrizar en un libro para niños, otros lo han dicho infinitamente mejor que yo, digamos Rilke, Rimbaud, los grandes poetas. Pero es lo que hacen, como decir: “Vi a la Belleza a los ojos y fue terrible”, porque es una experiencia demasiado intensa de la realidad que es al mismo tiempo, maravillosa y terrible. Terrible porque te revela de lo que careces cotidianamente; normalmente no estás viendo el tirol ahí, porque acabarías en el manicomio. Si a través de un poema, de un cuento, de una pintura, de una foto, incluso una película, de pronto te acuerdas de que el mundo es más grande de lo que tú crees, es más asombroso de lo que tú crees, es más extraño de lo que tú crees, bueno pues, ¡qué maravilla! Es un mecanismo de extrañamiento, creo yo, el miedo, y por lo tanto, de des-mecanización, de despertarte momentáneamente. Que, por definición, tiene que ser breve, sino, no sería funcional.

Creo que Mila descubre la posibilidad de generar esas pequeñas ventanas hacia lo Otro, lo Desconocido, lo Ajeno, lo Extraño y lo propicia.

-Que finalmente es una manera, como tú dices, de despertar a la cotidianeidad... Más aun pensando en la realidad que nosotros estamos viviendo.

GA: Exactamente.

-Es decir, se vuelve tan, tan usual encontrarse con descabezados y cosas por el estilo, que ya no impacta. Ya nadie siente nada.

GA: Y para que volviera a impactar, el trabajo de devolvernos a las sombras no es de las noticias, por ejemplo, sino del artista; es más impactante ver, por decir

algo, un *performance* en torno a las muertas de Juárez que leer en el periódico que hubo tantas muertas en esa ciudad. Lo cual es paradójico, ya que deberíamos conmovernos más por la noticia o el número que por una ficción en torno a la noticia; y sin embargo, el lenguaje estético tiene esa posibilidad como darte de cachetadas y decirte: “¡Ya abre los ojos!”.

-Muchos libros infantiles (para varias edades) suelen tener lecciones morales y no muchos de ellos muestran la complejidad de las relaciones humanas, supuestamente, porque los niños “aún no están preparados para entender”, ¿qué piensas al respecto?

GA: Es cierto que hay un discurso oficial de lo que debería ser la literatura infantil y de acuerdo con ese discurso o esos discursos oficiales, pues sí, todo lo que se le da al niño tiene que ser para su mejoramiento moral. Y hay una tendencia general de que la literatura infantil sea moralista y manipuladora en ese sentido. Pero también creo que es una tendencia que se está superando cada vez más, el sólo hecho de que estés aquí haciéndome estas preguntas o que hayan publicado... deja mis libros, pero mucho antes que yo ha habido grandes escritores de literatura infantil que nos han abierto el camino a los más recientes: Francisco Hinojosa, Roahl Dahl, Michael Ende, como pensando en los más grandes. Y justo lo que demuestran es que la literatura infantil no es de una especie diferente de la literatura para adultos y, por lo tanto, tiene la misma función que es, creo yo, revelar aspectos de la naturaleza humana con todo lo que eso implica: su complejidad, su dificultad, su parte linda, gozosa, buena, pero también su parte oscura y terrible. Entonces, bueno, a mí, la literatura infantil que me interesa, la que yo leo y que intento escribir (la que yo imparto cuando me toca dar clase sobre el tema) siempre es una literatura que se enfrenta a ese otro discurso oficial, de alguna u otra manera. Ojalá que gane más terreno cada vez.

-Cuando te entrevistaron en Radio UNAM (25 de abril de 2011) sobre tu nuevo libro *La mentira hambrienta*, dijiste que no había una intención moralizadora, sino simplemente una deseo de explorar la ficción, ¿fue el mismo caso con *La domadora de miedos*?

GA: Sí, aunque en este de *La mentira hambrienta* como que el punto ético está desde el título. Se trata de una mentira y la palabra 'mentira' ya lleva una carga moral, aunque uno no quiera y casi que todo el libro es una... es como desmontar la palabra 'mentira' en sus múltiples aristas: algunas son claramente negativas y otras quizás no tanto. La verdad es que en *La domadora de miedos* no estaba yo tan pendiente del asunto ético-moral hasta que llegó al punto donde ¡los personajes tienen que amarrar a un adulto! ¡Ja, ja, ja! Esto me pasó siempre: que en un momento empiezo explorando, explorando y simplemente es un juego, en cierto sentido inofensivo; los niños se juntan y se platican sus miedos y tienen esta posibilidad de ver el mundo de una manera diferente a la de los adultos y podrían seguir en eso, pero de pronto los niños son también violentados, atacados y entonces tienen que contraatacar... Y siempre llego a este punto (en *La domadora de miedos* es muy claro), por lo menos para mí fue cuando tienen que amarrar literalmente a Yovis y por esta parte pensé: "¡Chin! Esto está mal, esto no puede ser, no está bien que yo ponga a estos niños a amarrar a esta tipa porque es un adulto, es la autoridad; estoy ahí, como promoviendo un acto vandálico". Y, por lo menos, mi justificación en la novela es que se tienen que defender, es un acto de defensa propia. Casi siempre, cuando los niños en las obras acaban volviéndose contra los adultos, no es que sean... lo único que quieren es que los dejen en paz y que los dejen ser. En el momento en que un adulto les impide ser quienes van a ser o quienes tienen que ser pues tienen que defenderse y yo trato que esa defensa propia no llegue a mayores, ¿verdad? Nunca hay más violencia creo yo, pero sí me conflictúa. Y a la vez, creo que es consecuente con lo que están haciendo los niños, sí tienen que llegar a esta consecuencia porque no hay de otra y me sentiría mal si de pronto dijera: "Bueno, no, se arrepintieron y vivieron felices para siempre y ya" porque creo que ahí sí estaría mintiendo y sí estaría haciendo un... no quiero decir un daño por no darle más importancia de la que tiene -finalmente, es una novelita para niños-, pero creo que si hubiera una lección moral en cualquiera de los libros, *La domadora de miedos*, por ejemplo, pues la lección es que uno tiene que... si tienes una búsqueda, una inquietud, la tienes que seguir y eso te puede llevar a consecuencias difíciles; te puede llevar a un punto de no retorno donde tienes que decir: "¿Me sigo corriendo

con el pingüino bajo el brazo... o me detengo?” La mayoría nos detenemos, yo me detengo; estos niños no. Entonces, por eso son héroes, héroes de la novela. Son extraordinarios en el sentido de que tienen todo en su contra y, sin embargo, ellos siguen... No sé si te estoy contestando lo que preguntaste...

-Sí, justamente en este sentido, ¿quién te imaginabas o te imaginas que leería *La domadora de miedos*?

GA: Pues, no sé... mi lector en mi cabeza siempre es el mismo (puede ser)... cuando escribo, ya cuando publico, digo: “Chin... creo que no existe el lector en mi cabeza”. Pero pienso en un adolescente, más que en un niño; el lector en mi cabeza es más grande que el público al cual la editorial destina las obras. Que puede o no ser un problema mercadológico, pero yo pienso más en un adolescente o en un niño o niña de alrededor de 11 o 12 años que también está buscando algo, un poco solitario, un poco como mis personajes. A mis lectores me los imagino un poquito como mis propios personajes; yo me imagino que a Mila le habría gustado leer *La domadora de miedos*, a una Mila le gustaría leer esta historia. Siempre me imagino un lector que esté encontrando en mi novela por lo menos una palmadita amiga en el hombro que le dice: “Eso que te pasa, eso que sientes, eso que piensas, a pesar de que la mayoría de las voces a tu alrededor dicen que estás mal, al menos hay alguien allá afuera en el mundo que piensa que no estás mal, que sí se vale. Sí se vale que te den asco las espinacas, que sí se vale estar en contra de la escuela de monjas en la que te metieron”. Entonces, me gustaría que fuera un lector cómplice. Pero tampoco le doy muchas vueltas porque en ese momento también me vuelvo complaciente con el personaje.

-Eso me hace pensar, no sé, hablando de Chambers; estaba él analizando a no sé qué autora y la acusaba de que jugaba a ser cómplice de los niños, pero deshaciéndose de la parte adulta (la parte integradora), de alguna manera. A mí me da la impresión de que, en tu caso, eres como un puente: o sea, no es totalmente de un lado, pero tampoco del otro, sino más bien como algo intermedio.

GA: Pues sí, puede ser. Bueno, a mí me gusta pensarlo, ahora que lo dices. También me pasa que soy un poco esquizofrénica y también tengo esa parte de que estudié crítica literaria, estudié literatura, me encanta dar clases, soy académica, me gusta analizar el fenómeno literario... Estas preguntas que me estás haciendo, me veo a mí misma perfectamente haciéndoselas a algún otro escritor. Por lo tanto, tengo que trabajar vetando, cegando o callando esa parte de mi cerebro que tendería a autoanalizar mi propia escritura, porque entonces ya no escribiría, ¿me explico? Estaría como pendiente de ¿cómo se va a recibir esto?, ¿qué va a decir tal académico?, ¿a qué rubro pertenece?, ¿cuál es mi influencia?... Y tengo que tratar de olvidarme de eso y fluir cuando escribo y ya. Si por ‘puente’ te refieres a que no es condescendiente, sí. Siempre trato de que no sea condescendiente. De hecho, la podría hacer condescendiente, pero odio eso. Algunos de los personajes demuestran esa actitud; los adultos condescendientes, “El club de los Chipicuates”, todo eso.

Es más, la pobre víctima de los niños es la que menos se lo merece... pero te darás cuenta de que eso es ser condescendiente: hablarles a los niños como si fueran tontos y tratar de ser falsamente amiga de los niños. A mí no me interesa que los niños me adoren, no es mi tirada; claro, si me adoran, qué padre, pero no soy muy... (¿cómo decirlo sin que suene horrible?) No me gustan los niños... ¡No, no es cierto! ¡Ja, ja, ja! Sí me gustan los niños, pero no soy una persona que, en vivo, frente a los niños, tenga ese don de atraerlos y que se sienten en mis rodillas para contarles cuentos; realmente no soy así.

Me gusta escribir y me gusta cuando escucho que les gusta lo que escribo y... bueno, también me gusta contarles cuentos (no soy cuentacuentos pero cuando tengo la oportunidad de leerles en voz alta a los niños, me encanta hacerlo). Les tengo mucho respeto... Me daría hasta miedo sentir que ellos me ven como que estoy tratando de complacerlos. Entonces, sí soy mucho de “pues voy a leer un cuento, si quieres, si no, no hay bronca... vete pa’llá, no pasa nada”. Y es chistoso porque la gente que sabe que escribo libros para niños a lo mejor se imagina que mi vida son los niños, que amo a los niños, que la niñez es lo máximo y ¡no! Creo que mi relación con ellos es tan buena o tan mala como la de cualquier adulto y cuando escribo, no estoy pensando en esos niños que a lo mejor van a estar en la

presentación de mi libro escuchando, sino yo cuando era niña, en mi experiencia de niñez más que en el lector niño que está ahí, lo cual se refleja a lo mejor en libros que no son tampoco para niños. Puede ser.

-En la mayoría de las ocasiones, el narrador y algunos de los personajes, como Mila o Diego, suelen usar un tono irónico, sarcástico o simplemente burlón para hablar de la perspectiva de los adultos: el “inmundo” disfraz de *catalinita*, el “juego de las Barbies” del primo Julio, lo “padrísimo” del “Club de los Chipicuates”... ¿se trata de burlarse de las presuposiciones de los adultos sobre el *deber ser* de los niños?

GA: Sí, totalmente. Tal cual. Creo que si estoy haciendo algo por los niños no es moralizarlos ni darles una lección de vida, sino darles una herramienta para que se den cuenta de que los adultos también fallan, también tienen ideas en la cabeza que no son tales... en pocas palabras, creo que estoy sembrando una semillita de crítica hacia el adulto (yo creo que es sana). También siento que mis personajes son un poco... pues.... como falsos, en el sentido de que ningún niño de esa edad podría (supongo) hablar como mis personajes o pensar como mis personajes, *creo*. Tal vez sí, digo, sí he conocido chavitos superpicudos que dices: “¡Wow!” Pero en general no, yo misma a esas edad tampoco era así; yo agachaba las manitas y decía “Ay, bueno...”, me pareciera o no me pareciera. Pero como cualquier niño, te aguantas, porque es lo que te toca aguantarte y no tienes la capacidad irónica o no tienes el lenguaje desarrollado a tal nivel como para defenderte. Bueno, ahora que tengo amigas que son mamás, que tienen hijos más o menos de la edad de mis personajes me doy cuenta de que, para mi sorpresa, sí son mucho más cabrones de lo que pensaba; los chavitos están tremendos, tremendos, pero bueno.

Pero tampoco me preocupa. No me preocupa que mis personajes sean más avanzados o que tengan una capacidad irónica o que sean sarcásticos, porque yo creo que es justo parte del puente que tú decías: el niño que vea que un personaje se atreva a decir “Chale con tu fiestita”. A lo mejor no se atreve a decirlo pero por lo menos se atreverá a pensarlo, se atreverá a darse cuenta de que los adultos también están equivocados y que creen cosas que no necesariamente son ciertas. Creen que

lo que ellos dicen que es “lo mejor” para ti, es mejor para ti. Y lo creen con buenas intenciones... pobres. Pero no necesariamente es cierto.

-Al leer *La domadora...* lo que más me sorprendió fue el lenguaje, tanto del narrador como de los niños, ¿cómo fue tu experiencia lingüística al escribir la novela?

GA: ¡Uy, qué pregunta tan difícil! Pues no sé... me gustan las palabras, me gusta la ironía, me gustan los juegos del lenguaje. Admiro mucho la inteligencia y me gusta pensar que me gusta escribir de manera inteligente (no quiero que suene pretencioso). Intento que sea un lenguaje penetrante, que a través de las palabras pueda uno acceder a partes de la persona que no son tan evidentes. Me gustan las piruetas verbales; cuando leo también es algo que admiro. Y claro, también es un problema porque —volviendo al tema de que esto tendría que ser “para niños”— de pronto descubro que mi vocabulario o los giros que utilizo o ciertas implicaciones más cultas, más sarcásticas o referentes más adultos en mi literatura podrían dificultar la lectura.

Siempre hay un momento en el cual me veo como en la tentación de quitar eso, de hacer un lenguaje más simple, más directo, más claro... que también admiro ese lenguaje, no es que no lo haga; de hecho, he intentado hacerlo, he intentado en algunos libros que sí son, mucho más conscientemente, para un público infantil, como *El árbol de las preguntas*, por ejemplo, donde el tema es muy complejo y me interesa que sea comprendido en su totalidad por niños más pequeños que el público lector al que esto acostumbrada a escribir.

De veras hago un esfuerzo muy consciente por volver mi lenguaje un poco más claro, menos irónico (sin perder el humor); es una lucha constante para mí. No es una decisión de “yo voy a escribir así”, sino que esa es la voz que me sale naturalmente y de hecho, mi proceso, siempre que termino de escribir ni siquiera un capítulo, ¿eh?, un párrafo, dos párrafos... me regreso y es podar, quitar, porque podría ser todavía más verboso, más rollero, más cruel. Es un proceso de eliminación de “¡Tampoco le pongas tanta crema a tus tacos!”. Bueno, me gusta el lenguaje y me gusta echar rollo, ése es mi pleito. No me cuesta trabajo buscar qué decir, me cuesta trabajo dejar de decirlo.

-Sí, cuando estaba haciendo el ensayo⁸², cuando les preguntaba si había algo que les pareciera fuera de lo común o qué les había gustado en especial, muchos, pero muchos de los chavitos me dijeron que les había fascinado los nombres de los miedos.

GA: ¡Ay, qué padre! Eso es muy divertido. A mí me encanta inventar palabras, me encanta inventar nombres y es como la aparte de poeta frustrada que tengo, ¡ja, ja, ja! y es parte juego, la verdad. Creo que todo tiene que ver con cuestionar el lenguaje como una cosa que heredas y que tienes que conservar y cuidar. Esa noción me hace ruido, entonces, siempre que puedo violentar las palabras, cuestionar los nombres de los personajes; siempre que hay un discurso oficial o un cliché... es superior a mis fuerzas: tengo que ir, destruirlo, ponerle bombas, cuestionarlo, reírme de él, burlarme de él... casi casi compulsivo de mi parte hacerlo.

-Es que además también hay unas imágenes que a mí me encantan, especialmente por cómo las dices. Por ejemplo, una de mis favoritas es la de estar más aburrido “que un ostión paralítico en un vaso de agua limpia”. Ese tipo de imágenes hiperbolizadas, pero que también sirven para ilustrar de manera divertida es otra de las virtudes del lenguaje en la novela.

GA: Me encanta la poesía; he dado clases de poesía y leo a los poetas latinoamericanos; me encanta Parra, Neruda, Huidobro y Vallejo. Soy muy fan de la poesía y me queda claro que no soy poeta, ni siquiera intento serlo, pero les he aprendido a los poetas la capacidad de dar texturas, olores, de convocar imágenes, no tanto de explicar a través de una acumulación de adjetivos: “me sentía super aburrido, mega aburrido, hiper aburrido...” No, creo que el trabajo del poeta es decir: “Bueno, ¿qué quiere decir aburrido?, aburrido como ¿qué?” y bueno, pues hacer una imagen es construir con la imaginación una visión o una percepción. Entonces, cuando leo a un gran poeta —pensando en Neruda, por ejemplo—, lo que

⁸² Para saber qué tan viable era la lectura en voz alta y la obtención de datos sobre *La domadora de miedos*, hice un ensayo previo en la misma escuela. Les di copias de los primeros dos capítulos a los estudiantes de primer grado de la generación 2010 y leí en voz alta mientras ellos seguían con el texto en las manos. Las respuestas entusiastas de los niños me sirvieron para diseñar y concretar la actividad que realicé con los alumnos de la generación 2011.

me encanta de él son las imágenes. Y digo: “¿cómo le hizo?, ¿cómo se le ocurrió juntar este elemento con este elemento para crear algo que es enteramente preciso?, ¿a quién se le hubiera ocurrido?”. Cuando me encuentro en el punto de decir “era como ¿qué?”, cuando llega el momento en que el lenguaje es insuficiente para mí, pues busco una imagen y cuando tengo suerte, la encuentro. Es un esfuerzo consciente y eso se lo debo totalmente a mis lecturas: la posibilidad de hacer eso.

-A lo largo de la novela se pueden descubrir referencias —algunas más evidentes, otras más escondidas— a otros autores: empezando por las instrucciones-ejemplos de Cortázar o el *eterfinifrete* de Huidobro, incluso hay una parte en la que Verónica dice: “¿Razonables como usted? [...] ¿Ser razonables implica ver el lado oscuro y desagradable de la vida? ¡No, gracias!” que me recuerda mucho al discurso “No, merci!” del *Cyrano* de Rostand (no sé si la relación sea acertada). ¿Cómo influyeron estos u otros autores —no sólo poetas, sino otros narradores— en la escritura de *La domadora*?

112

GA: Bueno, Cortázar totalmente. El epígrafe es quitarme el sombrero ante Cortázar porque ese texto de instrucciones para tener miedo... ¡eso es *La domadora de miedos*, francamente! De pronto, con haber leído ese texto de muy chica dije: “Ah, claro. Eso es lo que yo siento y eso es lo quisiera comunicar”. Y claro, cuando me senté a escribir *La domadora*, no tenía tan claro a Cortázar en mi cabeza pero creo que el libro es resultado de momentos de lectura que me han llevado a mí al descubrimiento de un buen miedo.

Cuando un escritor te lleva a la otredad o te hace ver de una manera que no habías visto tú antes, por lo menos para mí, lo pongo inmediatamente en mi panteón, aunque ni cuenta me dé. Soy una lectora voraz y creo que es una influencia permanente, no necesariamente consciente en mi vida; ya que termino de leer o de escribir, a veces en el proceso de escritura, digo: “¡Ah, qué chistoso! Este libro está como en el tono de...” o “fue inspirado por...” o “se parece a...” o de plano “este libro me lo estoy pirateando de...” porque también pasa, que uno acaba pirateando a veces inconscientemente y dices: “¡Ah! ¡Está increíble!” ¡Sí claro, porque no es tuyo, babosa! ¡Claro que está increíble porque es Borges! Qué sé yo.

También el leer tanto, hubo un momento en que me causaba problemas en el sentido de pensar: “¡Híjole! ¿Cómo voy a hacer algo original? ¿Cómo voy a hacer algo bueno si tengo encima a todos estos grandes ejemplos? ¿Cómo me voy a atrever a publicar algo que se va a parecer a lo de mis héroes literarios?” Y yo creo que en un algún momento lo resolví con puro cinismo, o sea, simplemente es decir: pues todos somos resultado de lo que leemos y en lugar de tratar de ignorarlo y esconderlo o de fingir que yo soy la primera escritora del universo en un paraíso de hojas blancas, ¡voy a usarlo! Voy a usarlo conscientemente y voy a usarlo a mi favor (igual es una cosa muy posmoderna y por eso digo que es cínico).

Simplemente es decir: bueno, si mis personajes viven en un mundo donde existe Cortázar o donde existe quien sea y si yo escribo en un lenguaje que es como es gracias a X, Y y Z (no solamente es de los grandes escritores, sino de la tele, las referencias pop, de la música) pues usémoslo, ¿no? Estoy totalmente a favor de una literatura como “impura” y cada vez más. Ahora estoy trabajando en una novela donde quiero meter *Twitter*, quiero meter *Facebook*, quiero meter todas esas referencias textuales que no son *kosher*, ¡ja, ja, ja! Que se supone que no deberían estar un libro porque ¡qué barbaridad! Y cada vez estoy más enamorada de ese tipo de historias que se hacen a retazos. Estoy tratando de incorporar a una historia muchos, muchos medios, cosa que ya estaba presente de *La domadora*: ¿quién cuenta la historia?, ¿cómo se cuenta la historia? Pues la cuentan las cartas de los niños, la cuenta un narrador, la cuentan ellos mismos, porque así es la vida también.

II. Proyecto presentado ante la Dirección de la Escuela Secundaria No. 150 “Ángel Salas Bonilla”

Actividad: Lectura en voz alta (de atril) de la novela *La domadora de miedos*.

Duración: 50 minutos⁸³ por día (equivalente a dos o tres capítulos) durante ocho días hábiles (del 19 al 28 de septiembre).

Destinatarios: jóvenes de entre 12 y 13 años (5 grupos de 1° de secundaria: A, B, C, D y E, con el permiso y apoyo de la profesora Diana Flores Carrillo).

Materia con la que se relaciona: Español

Competencias o inteligencias involucradas: Lingüística, kinético-espacial, inteligencias interpersonal e intrapersonal.

JUSTIFICACIÓN

La actual novela mexicana ha seguido una tendencia más o menos generalizada de enfocarse en temas coyunturales: la guerra, el narcotráfico, la violencia, el sexo, las crisis existenciales, todo desde un punto de vista “adulto”. Asimismo, dentro del ámbito de la crítica literaria tenemos el punto de vista marxista, feminista, homosexual, postcolonial, racial, así como otras numerosas y variadas perspectivas donde, sin embargo, falta una igualmente importante: la infantil. Al menos en México, no existe una verdadera crítica que se enfoque en analizar libros para niños o en las lecturas hechas por los niños, debido, en su mayor parte, a los prejuicios que despierta dicha literatura tanto en autores como en críticos. Por ello, la actual actividad busca formular la noción de crítica literaria infantil a partir de una doble articulación:

1) Los niños darán sus opiniones, preguntas y comentarios sobre un texto escrito (y leído) para ellos.

2) Se hará un análisis de la obra literaria a partir de cómo interactuaron los niños con ella.

¿POR QUÉ LA DOMADORA DE MIEDOS?

⁸³ Como tiempo total, que a su vez se dividirá en 30 o 35 minutos de lectura y 10 o 15 minutos de preguntas.

En este contexto, la literatura para niños se encuentra en una posición bastante difícil; o bien niega el horror del mundo adulto con absurdas evasiones, o fomenta desde el principio una mentalidad cruda y hasta cínica con respecto del mundo “real”. Elegí *La domadora de miedos* porque es una obra particular, no sólo por el tema y el desenfadado tono narrativo, sino porque se dirige a los niños con una actitud abierta y franca, estableciendo un discurso sin disfraces eufemísticos, sin tratar a su público de manera condescendiente.

DESARROLLO

El precedente para esta actividad es el enfoque “Dime” de Aidan Chambers, autor inglés de numerosos títulos y estudios. Consiste en la lectura en voz alta de una obra literaria (cuentos, poemas o novelas cortas) por parte del profesor durante la clase y una serie de preguntas a los niños con la intención de encauzar su experiencia literaria. Generalmente, este enfoque se aplica con propósitos pedagógicos a lo largo del año escolar; la actividad que realizaremos buscará explorar más el aspecto estético de dicha experiencia durante 8 sesiones definidas, de manera que no sólo se preguntará por el contenido, sino por el lenguaje y la forma en que la autora expresa sus ideas.

La lectura se efectuará frente a niños de 1° de secundaria; se tendrá una sesión 0 donde me presentaré ante los niños para hablarles de mi proyecto, pedirles su colaboración⁸⁴ y para obtener la información básica de sus hábitos de lectura.

Ahora bien, dado que la novela comprende 220 páginas, entre texto e ilustraciones, la lectura y sus correspondientes actividades se dividirán en 8 sesiones de 50 minutos (tiempo recomendado para no aburrir a los niños ni entorpecer el itinerario escolar). La reunión de datos se hará por escrito y por medios audiovisuales (grabadora de sonidos y/o cámara de video): las preguntas para desarrollar en cada sesión se registrarán por ambos medios, de manera que las opiniones de los alumnos queden asentadas por escrito y éstas, a su vez, sean enriquecidas por las situaciones extralingüísticas que las acompañan⁸⁵ (tono de voz, gestos, expresión mímica, contacto con otros compañeros). Asimismo, se les ofrecerá

⁸⁴ La sinceridad es crucial para sentar las bases de la actividad. Los niños (y sus padres) tienen derecho de saber qué y para qué lo van a hacer.

⁸⁵ Si se llegara a presentar la situación de que un niño no quiera escribir sino sólo platicar su experiencia, también podré tomar en cuenta su opinión.

un espacio para comentar lo que quieran, ya sea como complemento o como sustituto de las preguntas hechas en cada sesión.

SESIÓN 0

Presentación

Datos que se les pedirán por escrito a los niños:

Primer nombre, Edad, Grado, ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?, ¿Te gusta leer?, ¿cuáles son tus libros favoritos?, ¿A alguien en tu familia le gusta leer?, ¿Hay muchos o pocos libros en tu casa?

SESIÓN 1 (Lunes 19 de septiembre)

Lectura de los capítulos 1 y 2.

Preguntas para desarrollar de manera oral o por escrito:

- ¿Hubo algo que te gustara de lo que leíste?
- ¿Hubo alguna parte que note gustara o que te aburriera?
- ¿Hubo algo que te pareciera extraño o fuera de lo común?
- ¿Qué pensaste al ver las ilustraciones?

116

SESIÓN 2 (Martes 20 de septiembre)

Lectura de los capítulos 3 y 4.

Preguntas para desarrollar de manera oral o por escrito:

- ¿Te está gustando la forma en que se cuenta la historia?
- ¿Hubo algo en el lenguaje o en las situaciones que nunca antes habías visto en un libro?
- ¿Hubo algo que te sorprendiera?
- ¿Las comparaciones con el ostión, el burócrata o la gacela ilustraron mejor el aburrimiento? ¿Qué te parecieron?

SESIÓN 3 (Miércoles 21 de septiembre)

Lectura de los capítulos 5, 6 y 7.

Preguntas para desarrollar de manera oral o por escrito:

- ¿Qué partes te están gustando más?
- ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?

- Mientras leías o ahora que piensas en él, ¿encontraste palabras, frases o algo relacionado con lenguaje que te gustara?, ¿o que no te gustaran?
- ¿Sentiste que había alguna relación entre las situaciones que hemos leído hasta ahora?

SESIÓN 4 (Jueves 22 de septiembre)

Lectura de los capítulos 8, 9 y 10.

Preguntas para desarrollar de manera oral o por escrito:

- ¿En algún momento ya no quisiste escuchar la historia?
- ¿Qué piensas de las situaciones que están viviendo los personajes?
- ¿Cuál personaje o personajes llaman más tu atención? ¿Qué piensas de ese o esos personajes?
- ¿Qué te parecen los diálogos de los personajes?

SESIÓN 5 (Viernes 23 de septiembre)

Lectura del capítulo 11

Preguntas para desarrollar de manera oral o por escrito:

- ¿Qué sentiste mientras leías este capítulo?
- ¿En algún momento ya no quisiste leer la historia?
- ¿Hubo algo que te pareciera confuso?
- ¿Qué piensas de los Miedos, sus nombres y sus descripciones?

SESIÓN 6 (Lunes 26 de septiembre)

Lectura de los capítulos 12 y 13.

Preguntas para desarrollar de manera oral o por escrito:

- ¿Pudiste imaginar con claridad los escenarios descritos?
- ¿Las imágenes en tu cabeza se parecían a las de la ilustradora?
- ¿Alguna vez sentiste un miedo así?
- ¿Te imaginabas que era posible decir con palabras algo tan personal?

SESIÓN 7 (Martes 27 de septiembre)

Lectura de los capítulos 14, 15 y 16

Preguntas para desarrollar de manera oral o por escrito:

- ¿Alguna vez te habías encontrado con un libro como este?
 ¿En qué es igual? ¿En qué es diferente?
- ¿Te gustaría volver a leerlo tú solo(a)?
- ¿En qué circunstancias te gustaría volver a leerlo?
- ¿Le recomendarías este libro a alguien que conozcas?
- ¿Qué le dirías?

SESIÓN 8 (Miércoles 28 de septiembre)

Sesión abierta a los comentarios de los niños, donde podremos retomar alguna pregunta planteada anteriormente o plantear unas nuevas.

III. Cronograma de actividades con los alumnos

Debido a los últimos arreglos con la editorial para que me prestaran 35 ejemplares, se produjo un atraso de un día, por lo que comencé la actividad el día martes 20 de septiembre de 2011.

Desde este punto en adelante, el plan trazado siguió su curso⁸⁶, pero al octavo día, era bastante claro que no terminaríamos ni la lectura ni el llenado de los cuestionarios; además, en el grupo C perdimos un día de lectura (el viernes 23) porque un examen de ENLACE ya estaba programado para esa fecha. En total, trabajé con 154 alumnos durante diez días (por fortuna, las autoridades no objetaron sobre el plazo extendido).

En principio, pensaba contar con la presencia de la maestra Diana durante toda la actividad, pero un accidente automovilístico la dejó incapacitada la primera semana; sólo el martes me acompañó para presentarme ante sus grupos, los siguientes días estuve por mi cuenta.

Así, el cronograma terminó de la siguiente forma:

| SEPTIEMBRE 2011 | | | | | | |
|-----------------------------------|----------------|--|----------------|----------------|--|--------|
| Domingo | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado |
| 18 | 19 | 20 SESIÓN 1 | 21 SESIÓN 2 | 22 SESIÓN 3 | 23 (Examen ENLACE en el grupo C) SESIÓN 4 | 24 |
| (Incapacidad de la profra. Diana) | | | | | | |
| 25 | 26 SESIÓN 5 | 27 SESIÓN 6 | 28 SESIÓN 7 | 29 SESIÓN 8 | 30 SESIÓN 9 | |
| OCTUBRE 2011 | | | | | | |
| | | | | | | 1 |
| 2 | 3 SESIÓN 10 | 4 (Recuperación para el grupo C) SESIÓN * | 5 | 6 | 7 | 8 |

⁸⁶ Sólo prescindí de la Sesión 0 porque la profesora Diana ya había aplicado un estudio socio-económico, junto con un examen diagnóstico sobre las áreas de lecto-escritura y habilidad lingüística.

IV. Estudio socioeconómico / Examen diagnóstico

El diagnóstico de la profesora Diana Flores Carrillo fue aplicado los días 30 y 31 de agosto de 2011 a los grupos A, B, C, D y E de 1° de secundaria, lo que dio un total de 149 estudiantes: 31, 29, 29, 30 y 30 respectivamente.

A continuación se reproducen sólo los reactivos que eran útiles para la investigación de campo; primero, lo que se refiere a la parte socioeconómica y más adelante, lo que compete al perfil lecto-escritor.

Nombre: _____
Apellido paterno Apellido materno Nombre

Edad: 11 años () 12 años () 13 años ()

Escuela de procedencia: Pública () Particular ()

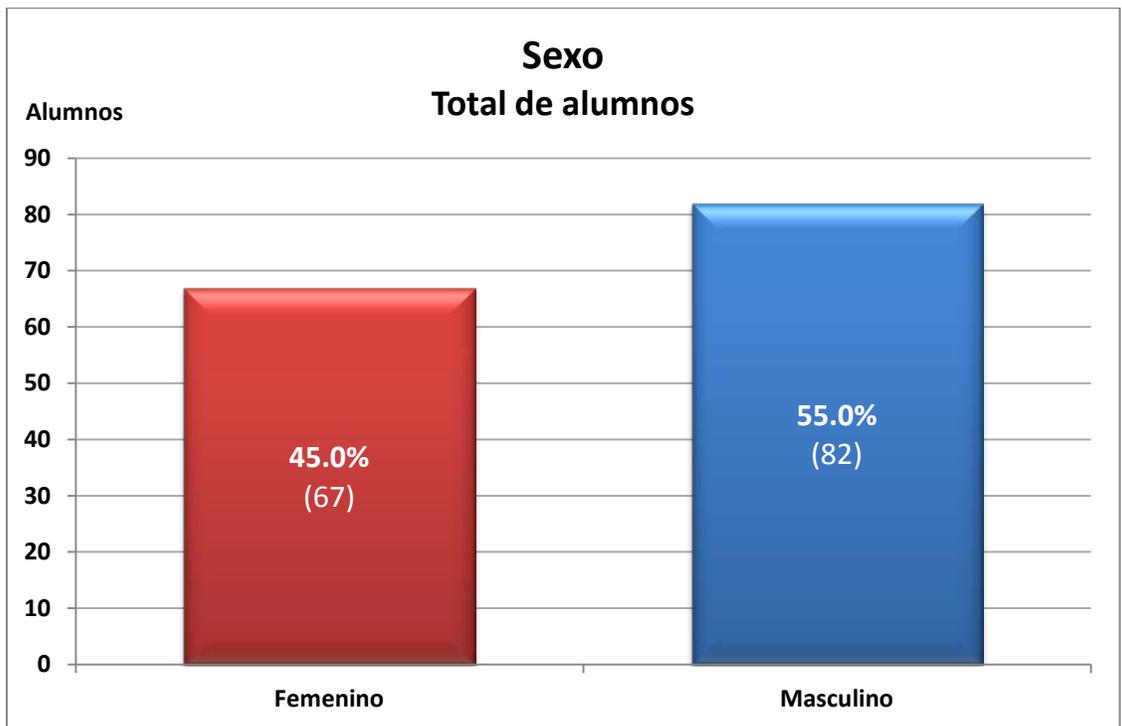
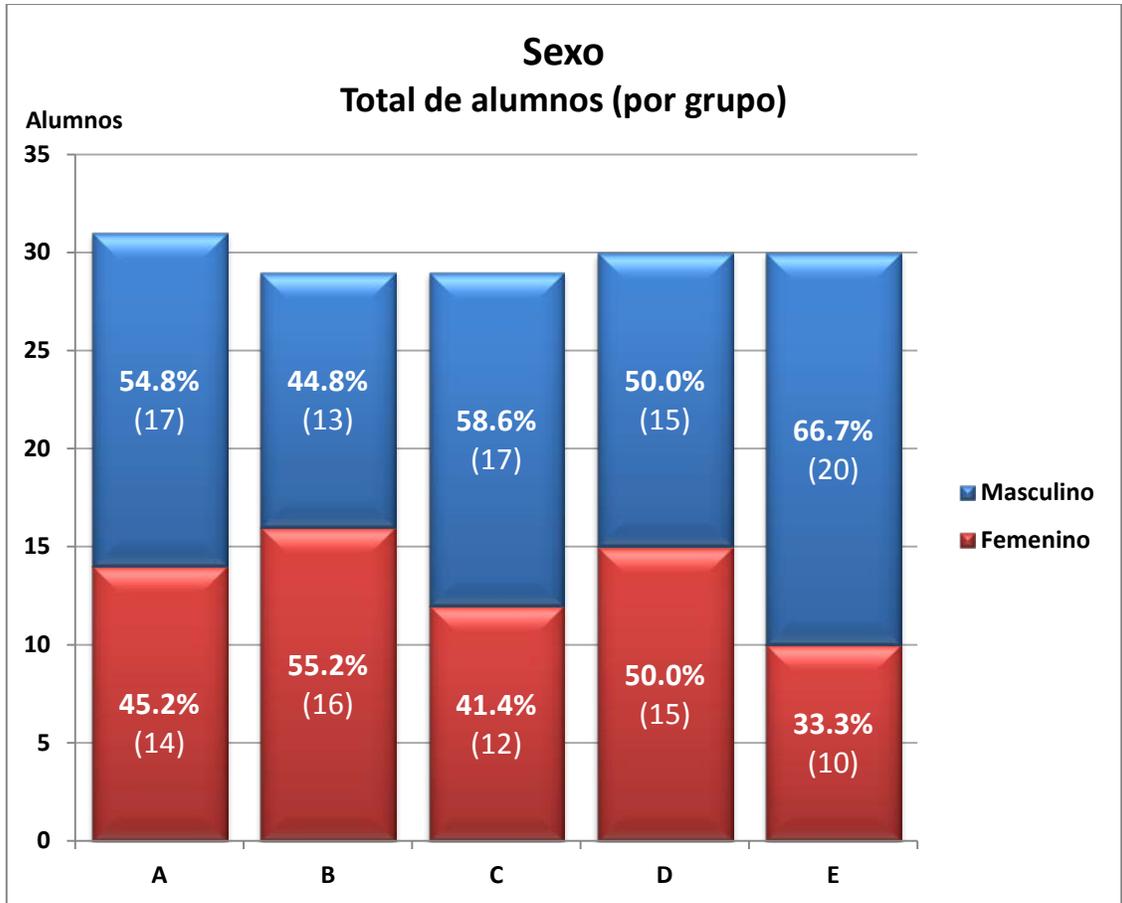
Perfil socioeconómico

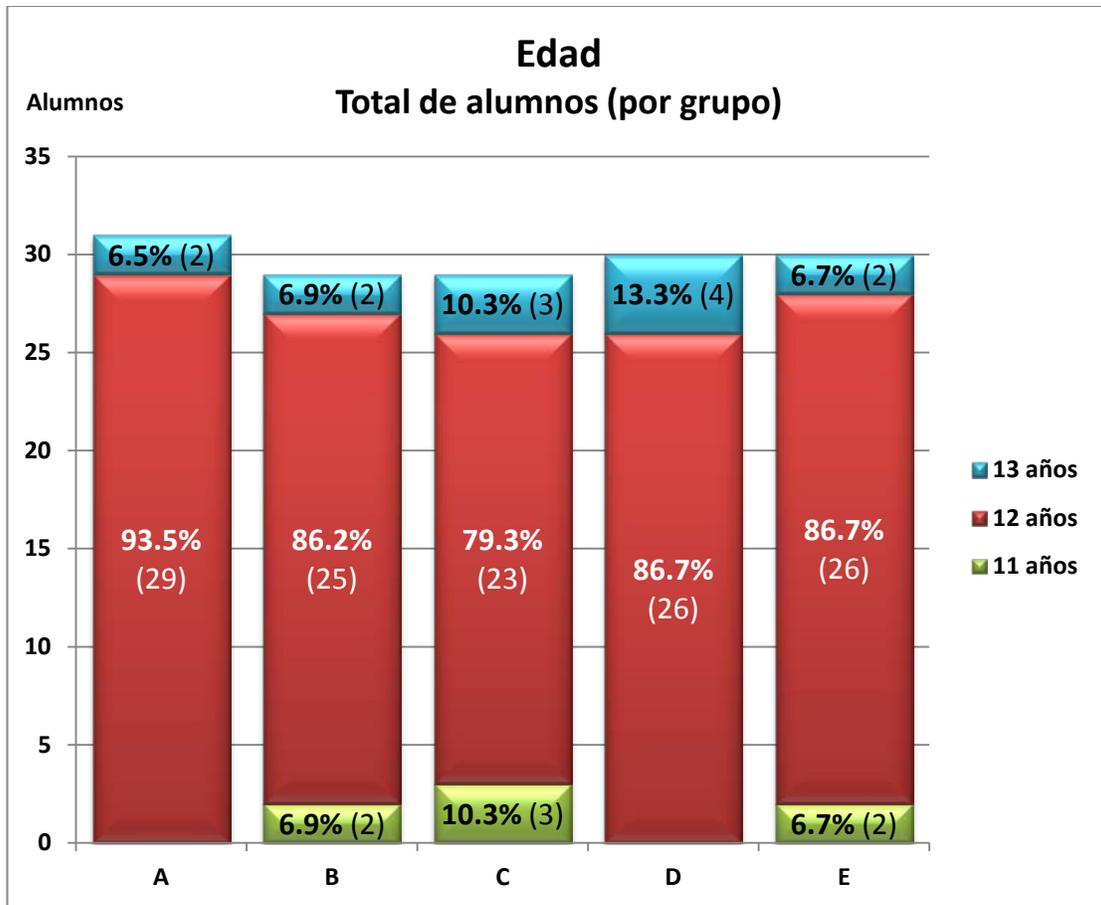
Elige tu respuesta y escribe una x dentro del paréntesis.

1. Vives con:
tu papá () tu mamá () hermanos () ¿cuántos? () otros familiares ()
2. Tu familia tiene: 1 automóvil () 2 automóviles () no tiene automóvil ()
3. Al día ves televisión: 1 a 3 horas () 4 a 6 horas () + de 6 horas ()
no ves TV ()
4. Tienes computadora: sí () no ()
5. Tienes impresora: sí () no ()
6. Al día juegas en tu computadora o navegas en la Internet: 1 a 3 horas () + de 6 horas ()
no juegas ni navegas ()
7. En tu casa tienes: tu propia recámara () compartes la recámara con tu hermano(a) ()
compartes la recámara con más de dos familiares ()

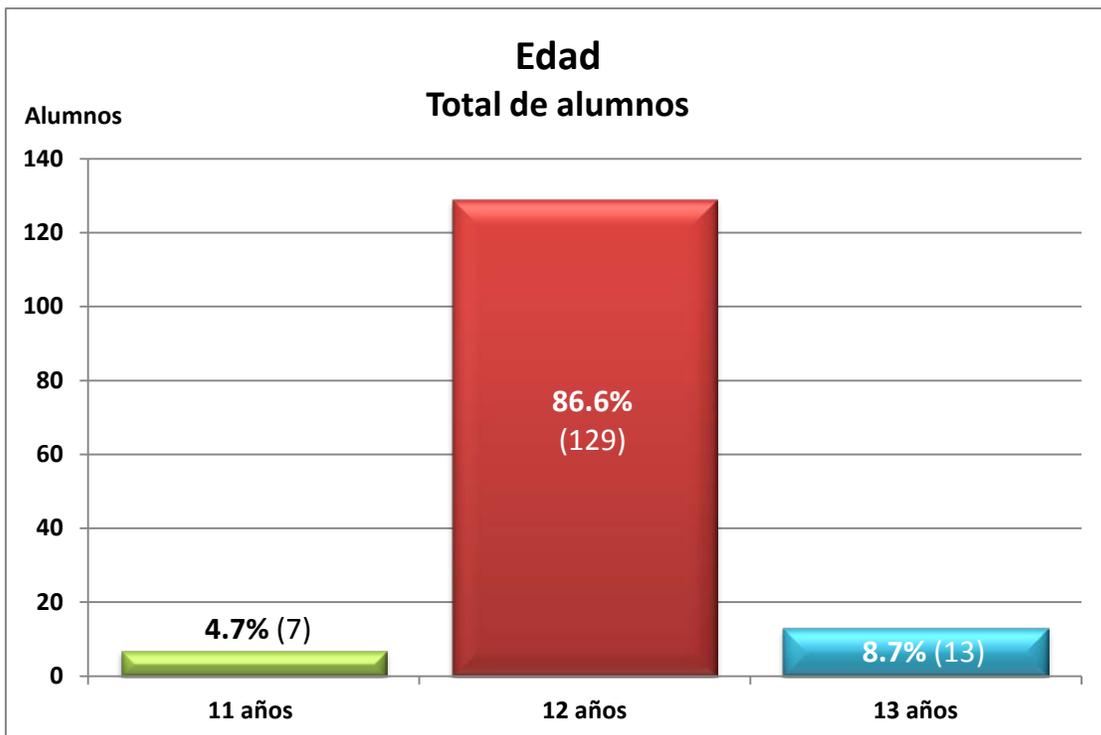
A partir de los datos obtenidos⁸⁷, por cada reactivo se hicieron dos tipos de gráficas comparativas: una por grupo y otra con el total de alumnos. Para mejor comprensión de las columnas, se incluyó el número de sujetos y su respectivo porcentaje.

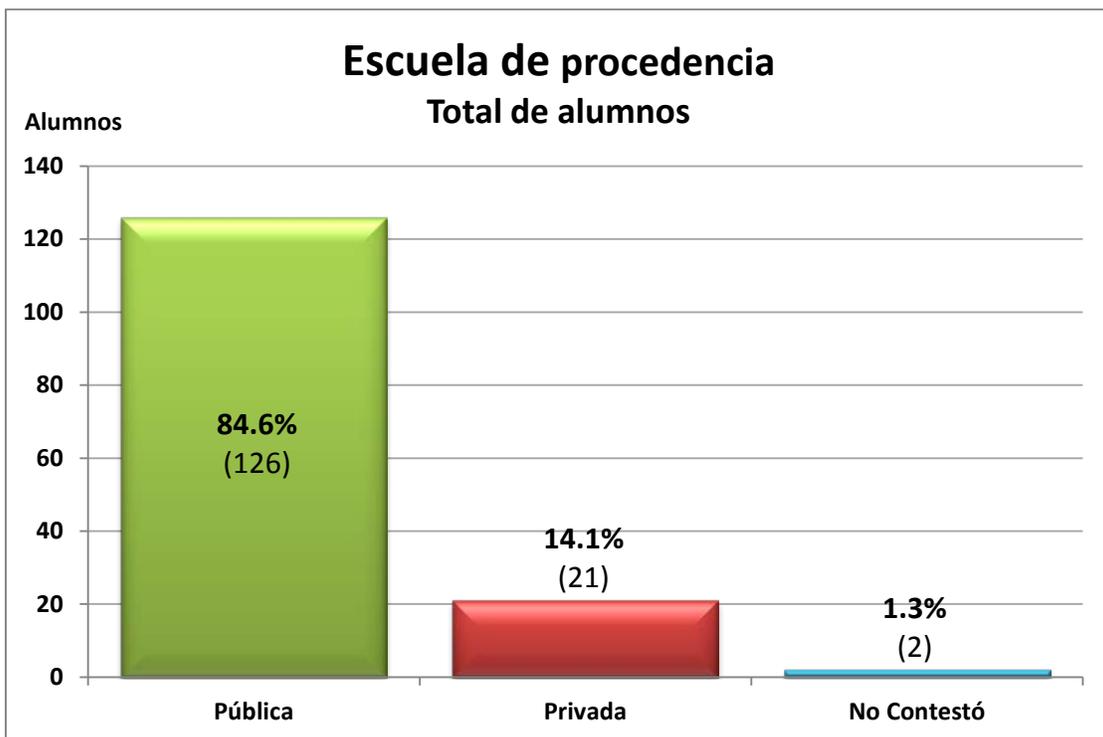
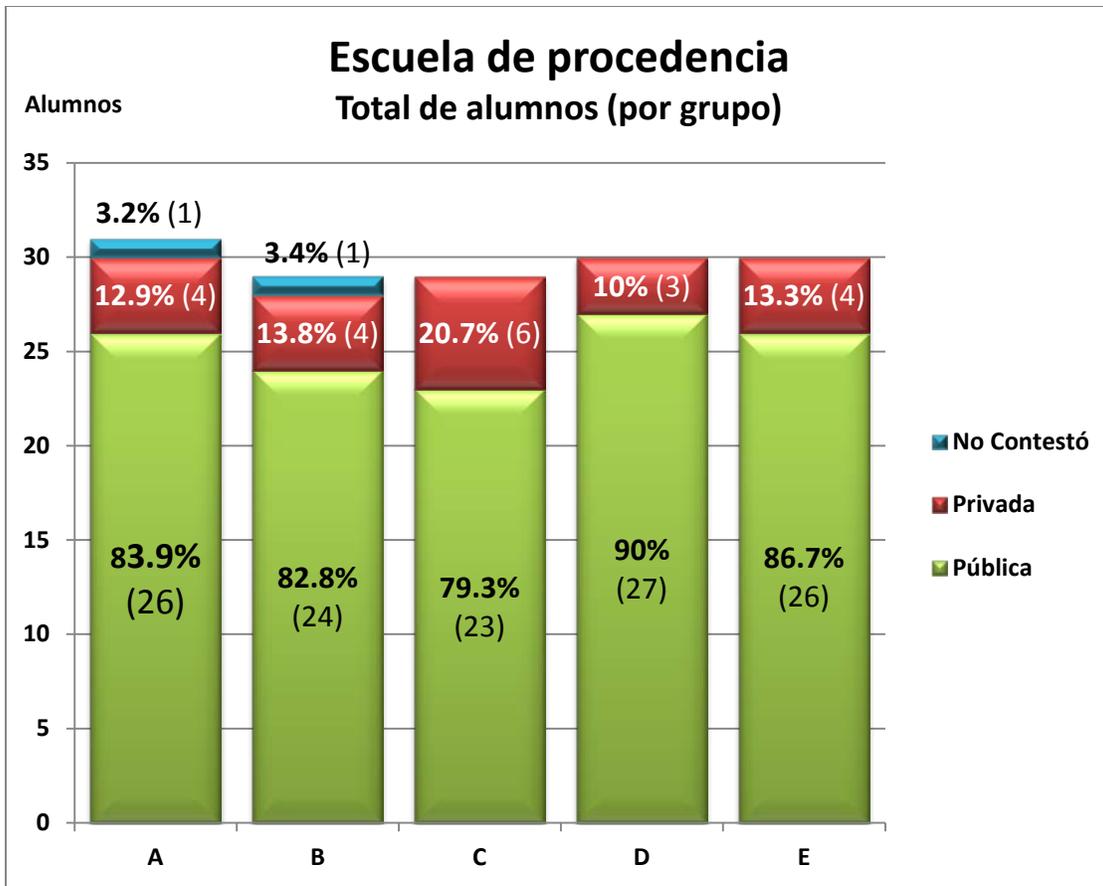
⁸⁷ Con la fórmula =CONTAR.SI(X####:X####,"=X") aplicada sobre cada categoría.

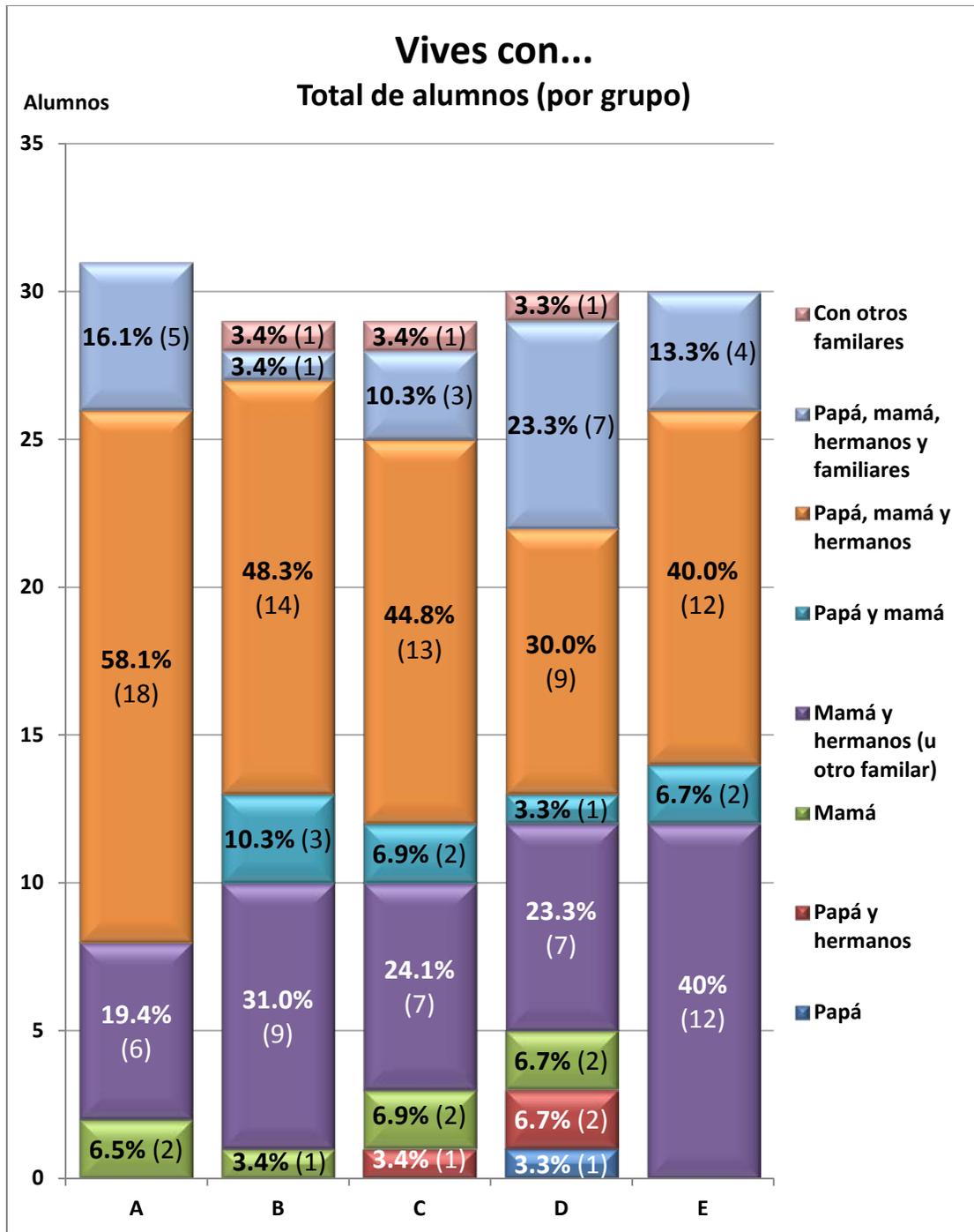


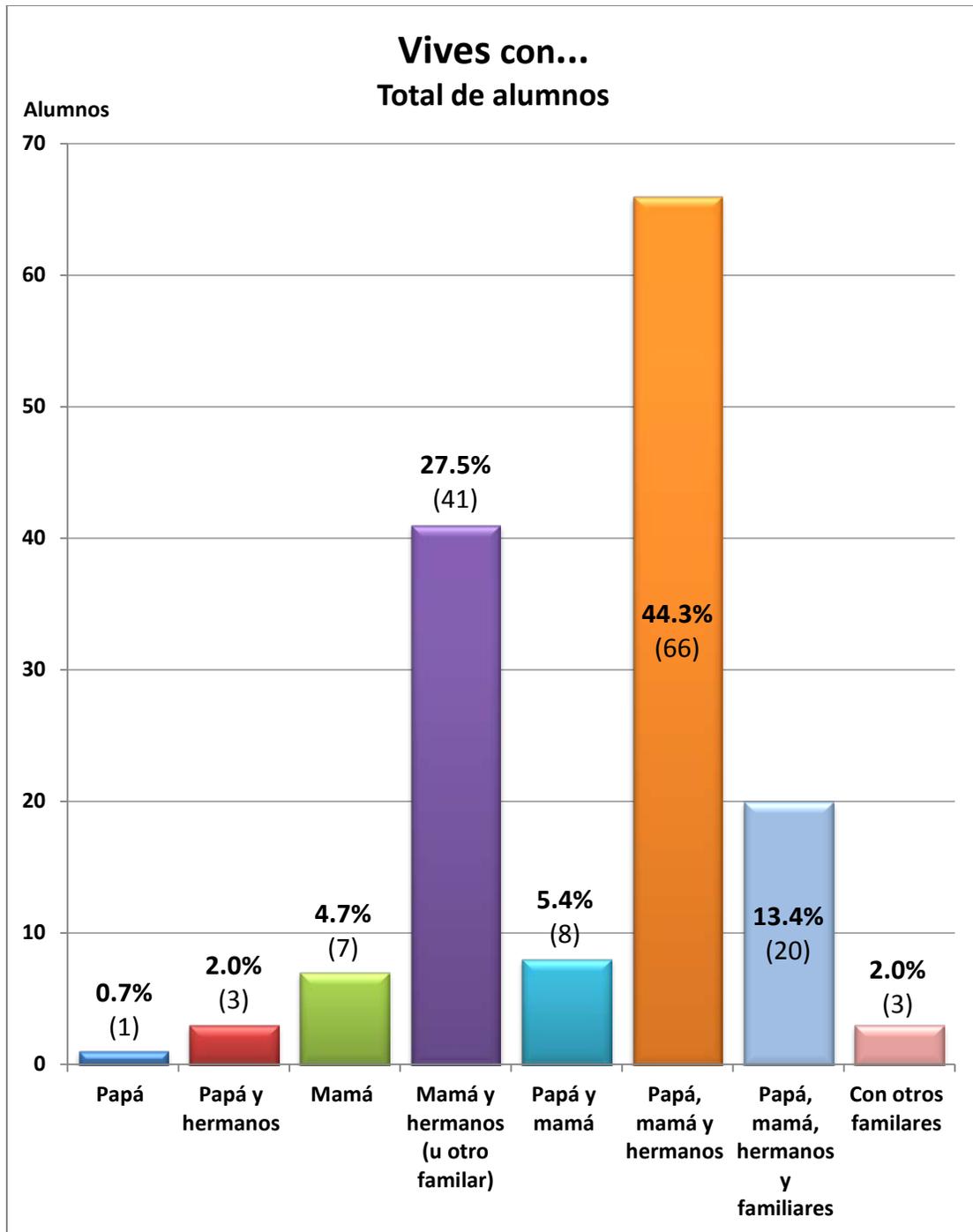


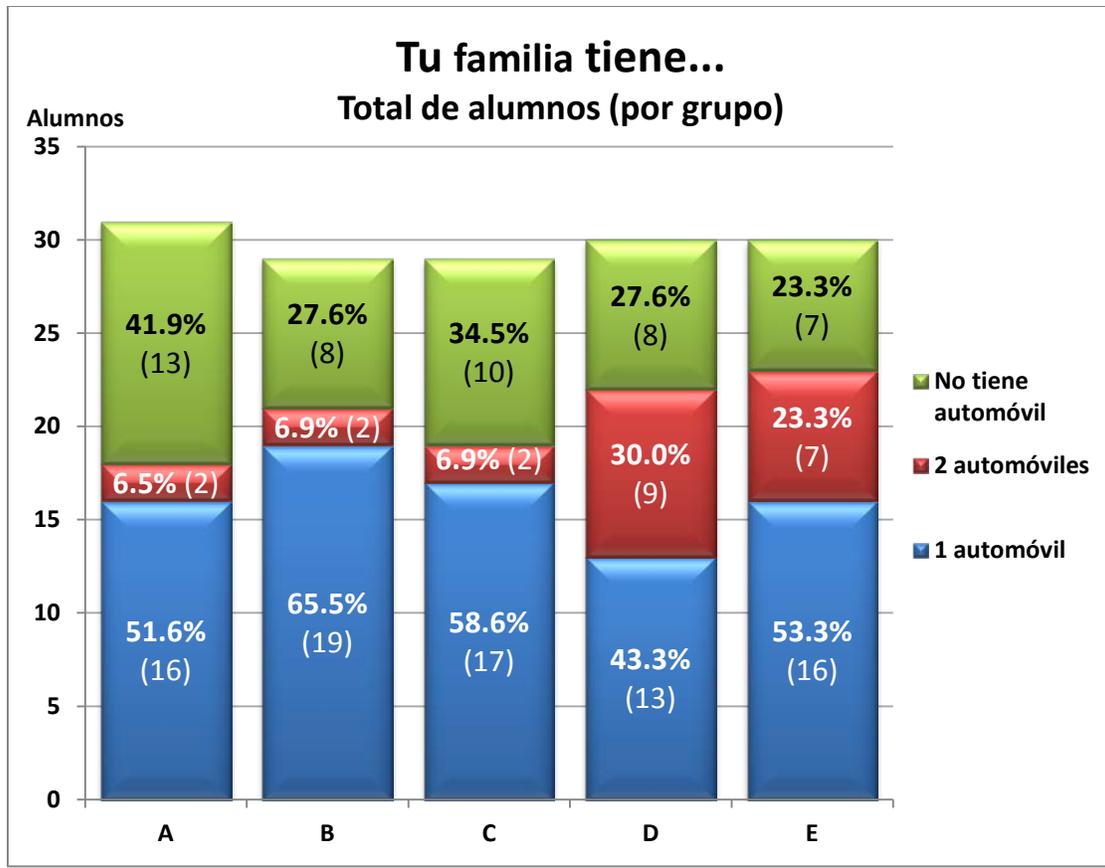
122



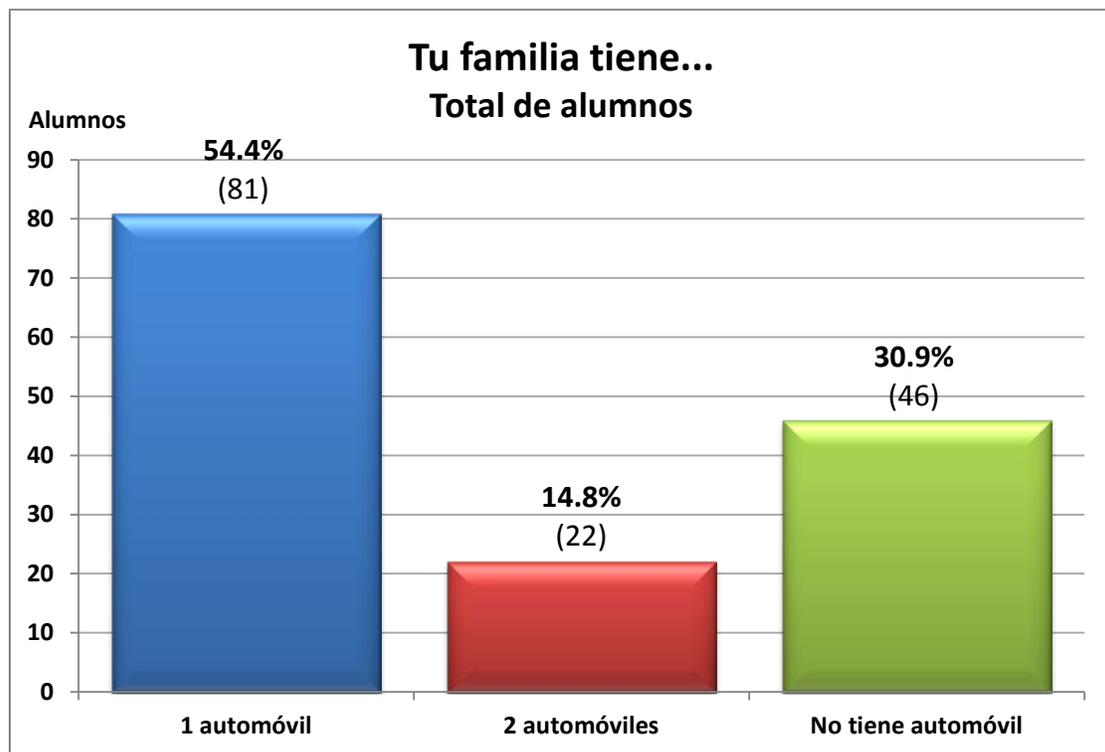


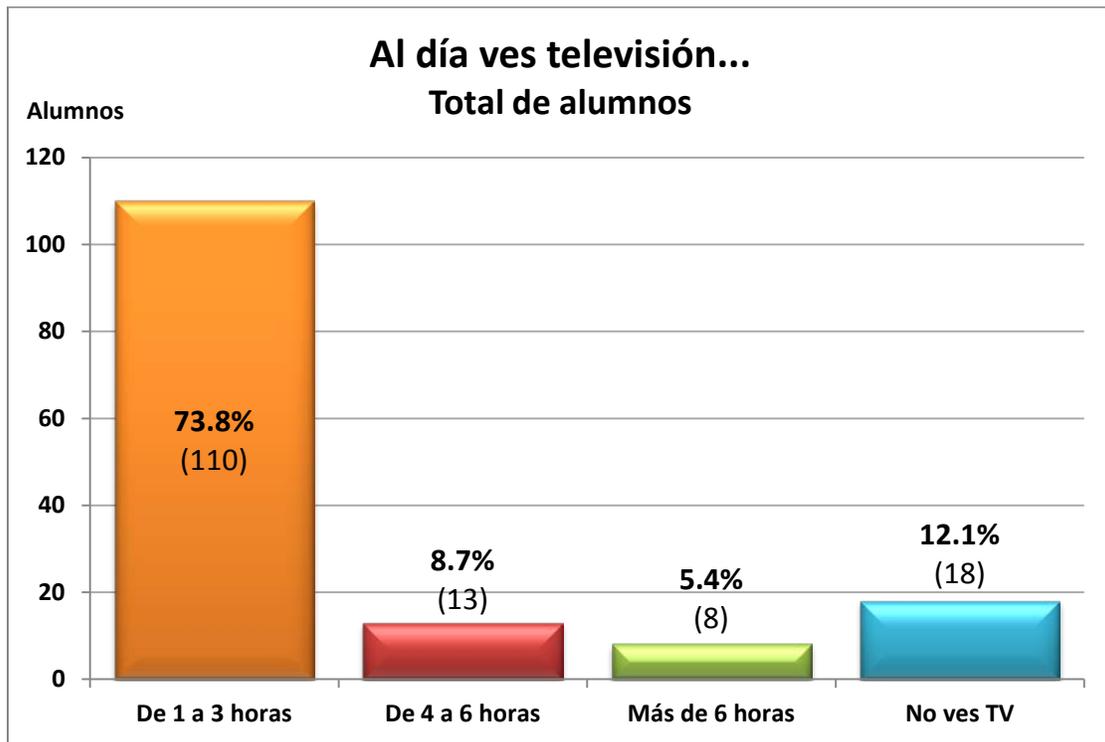
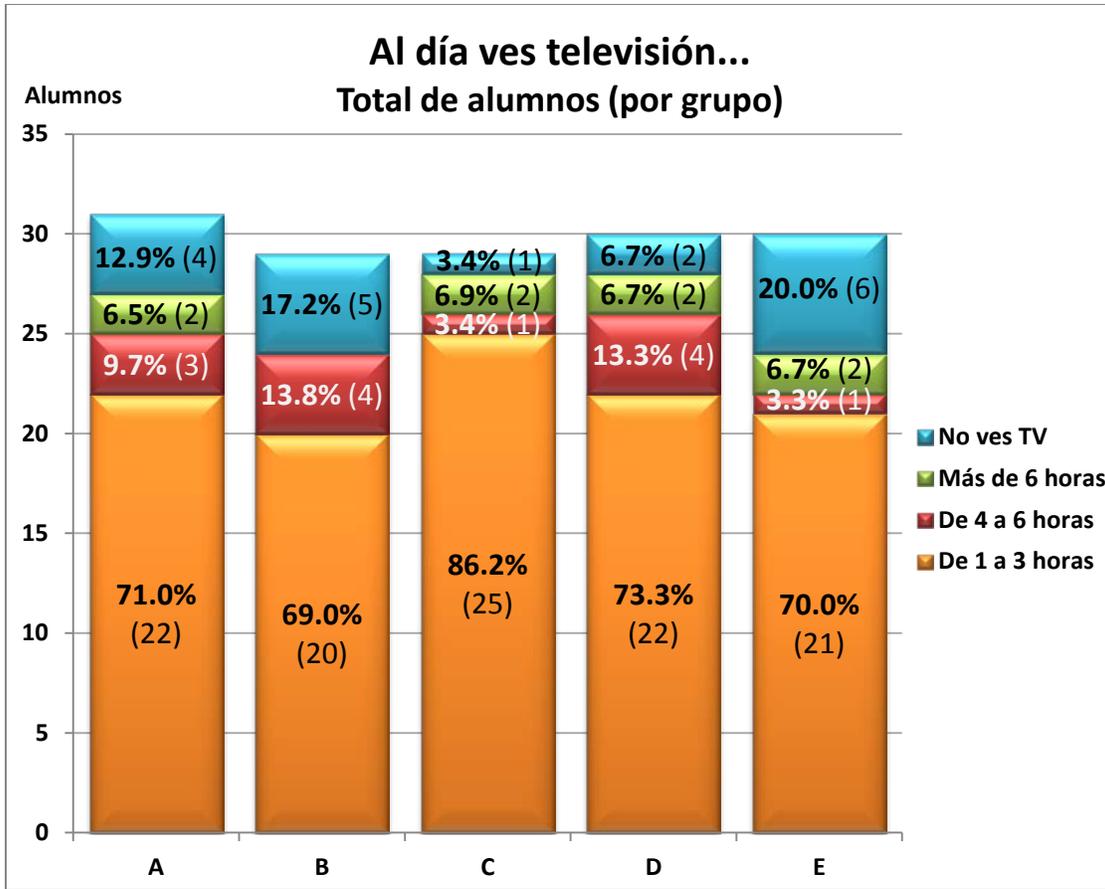


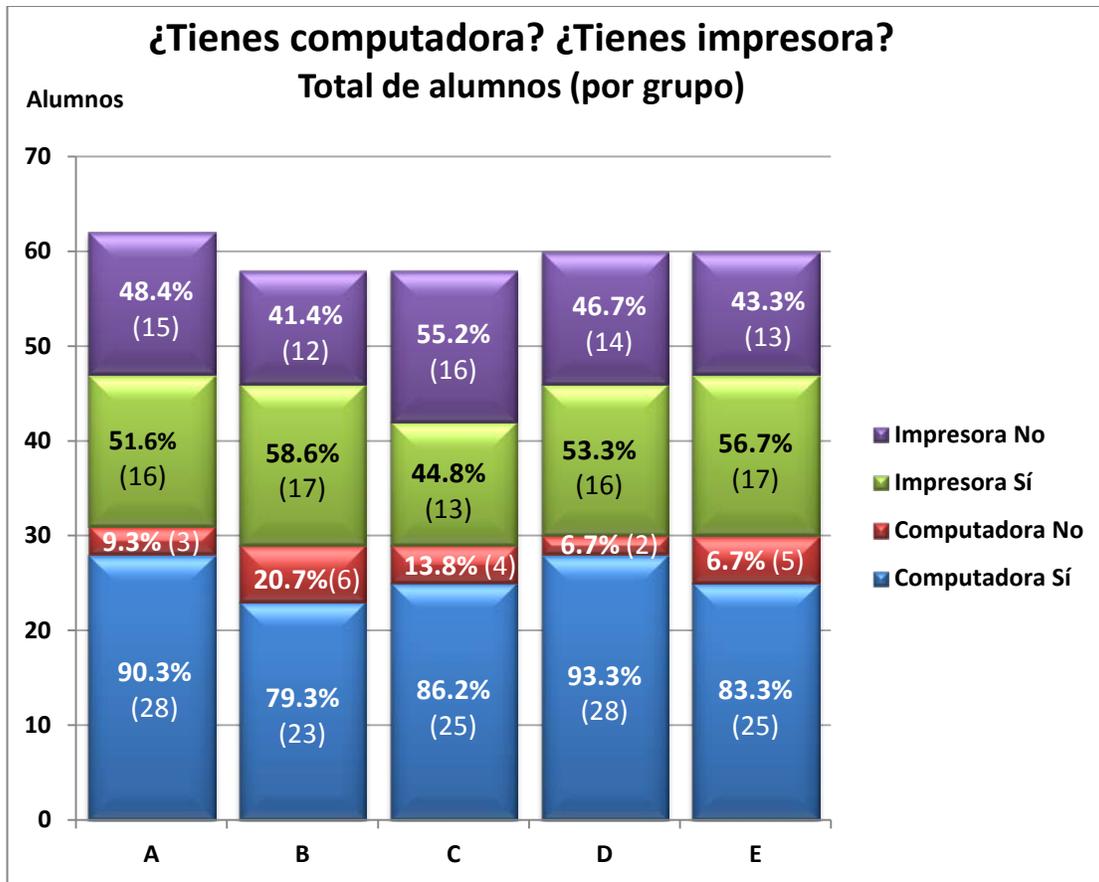




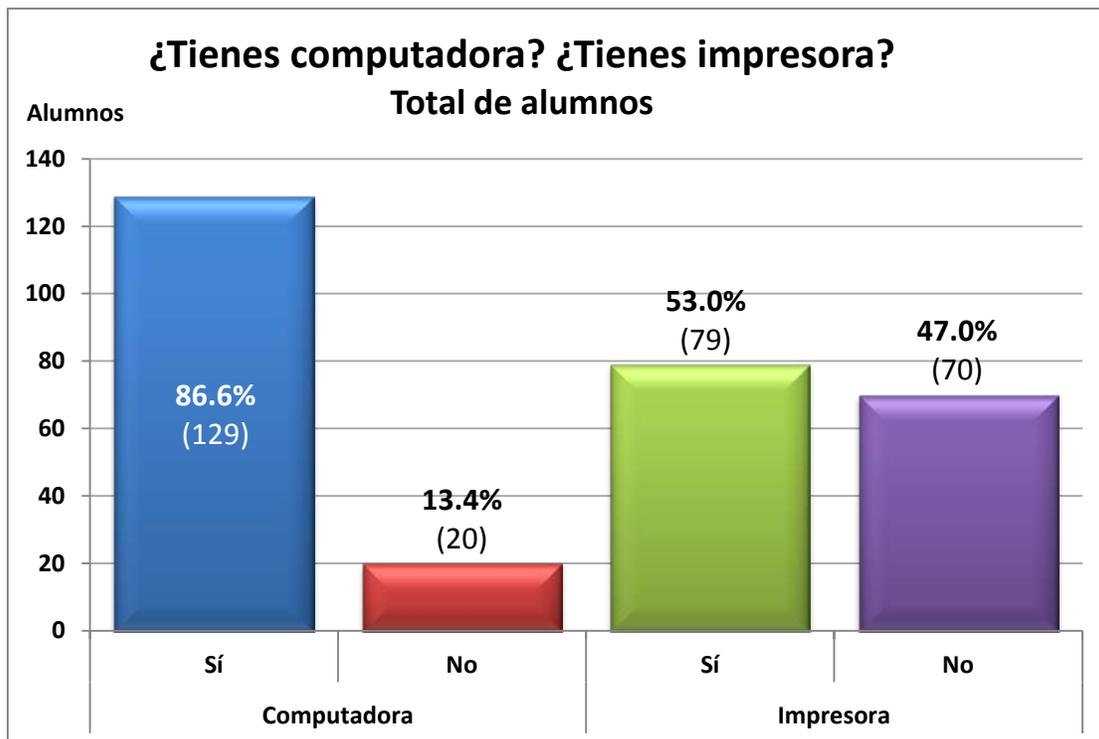
126

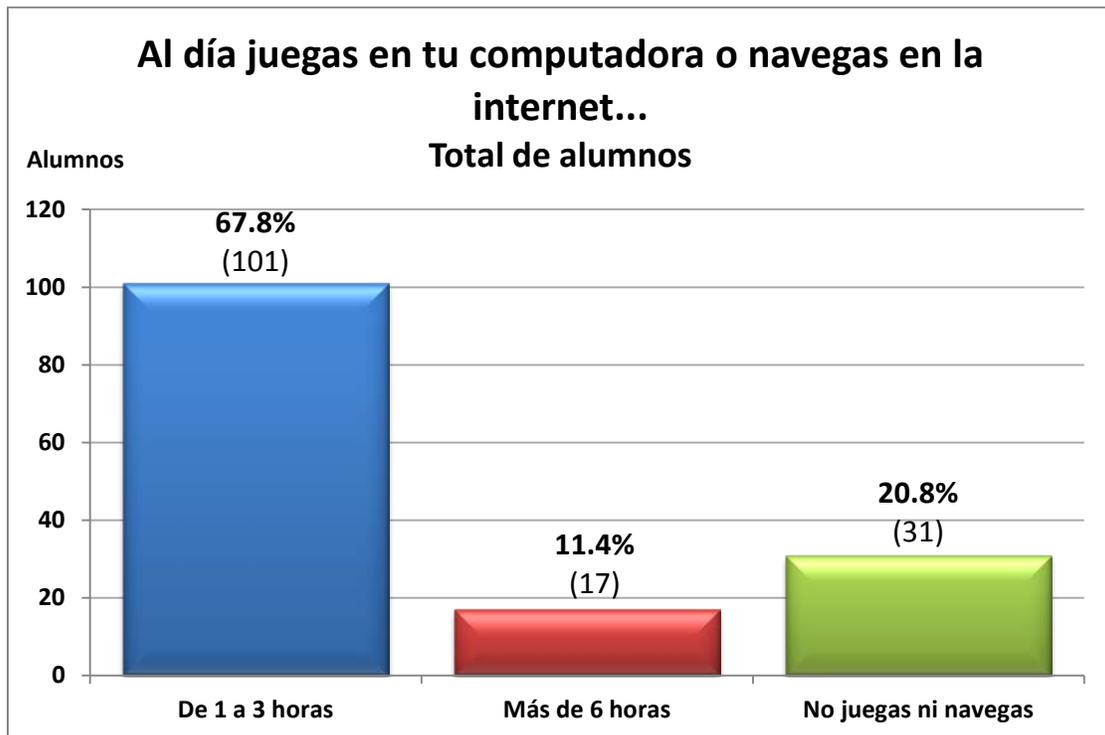
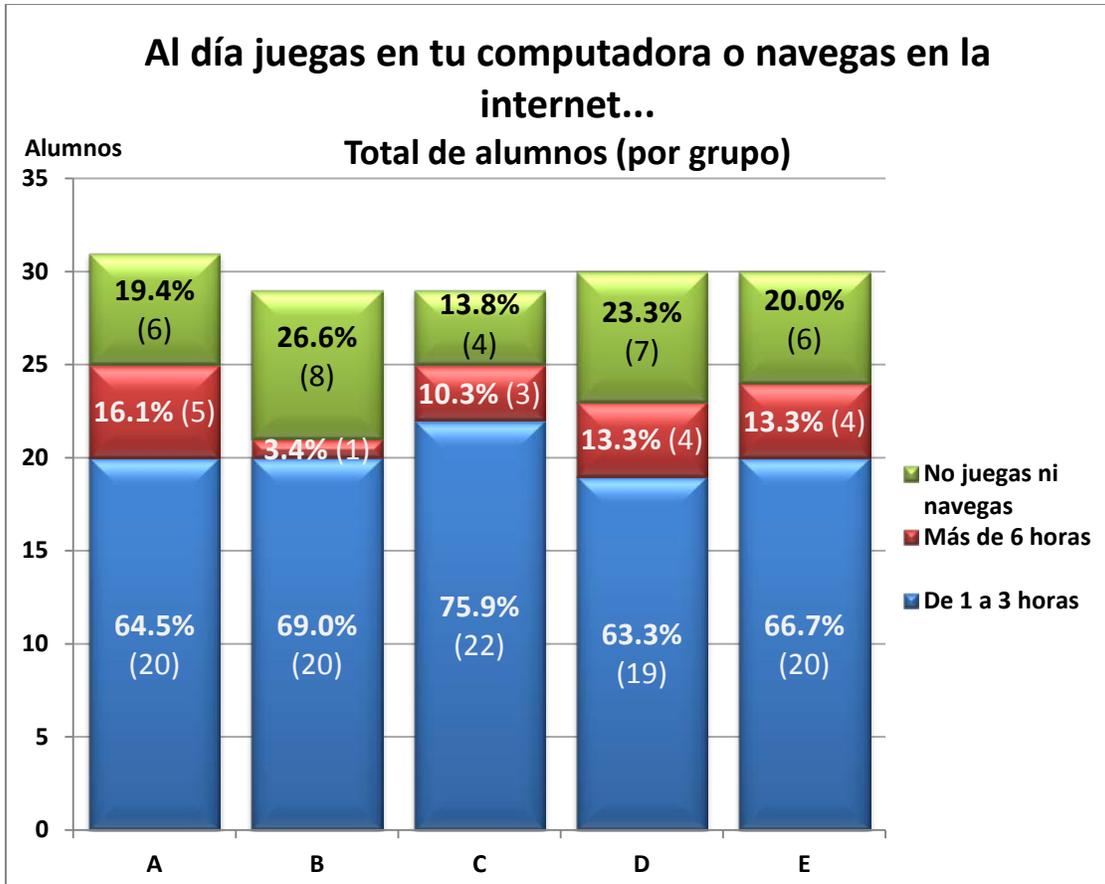


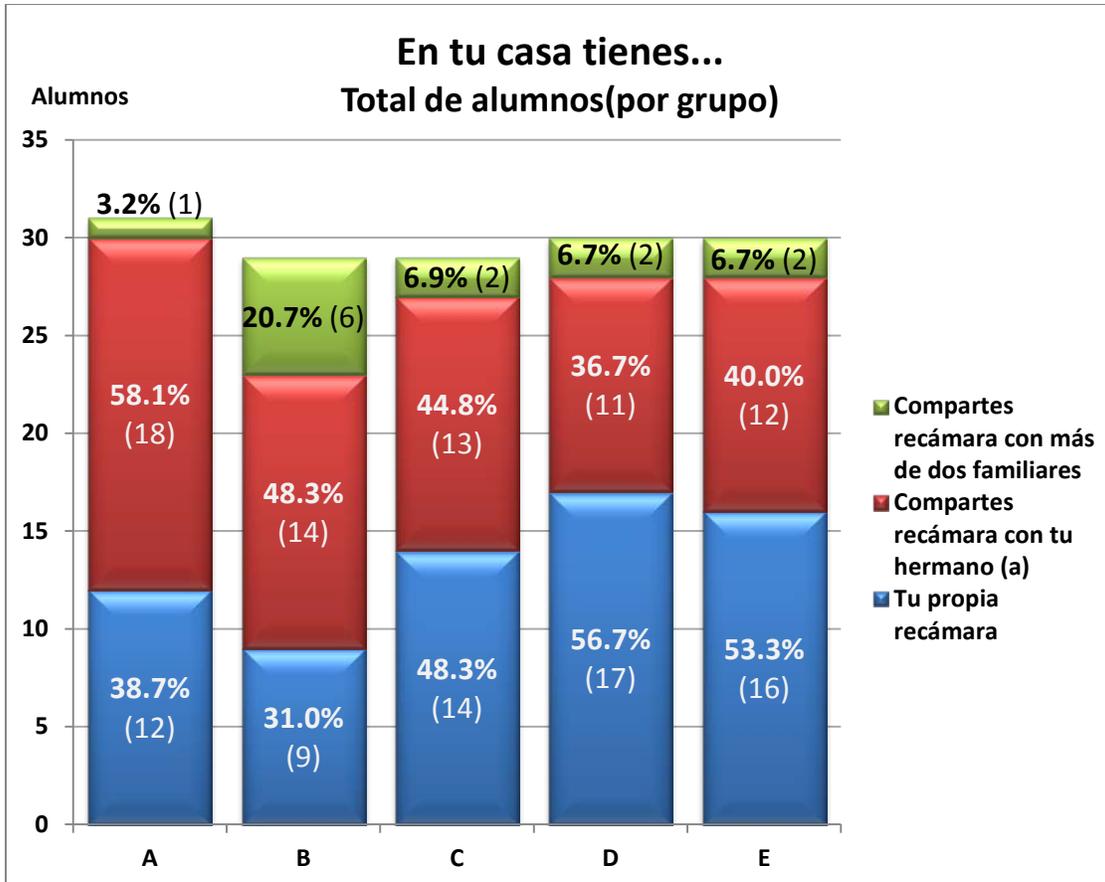




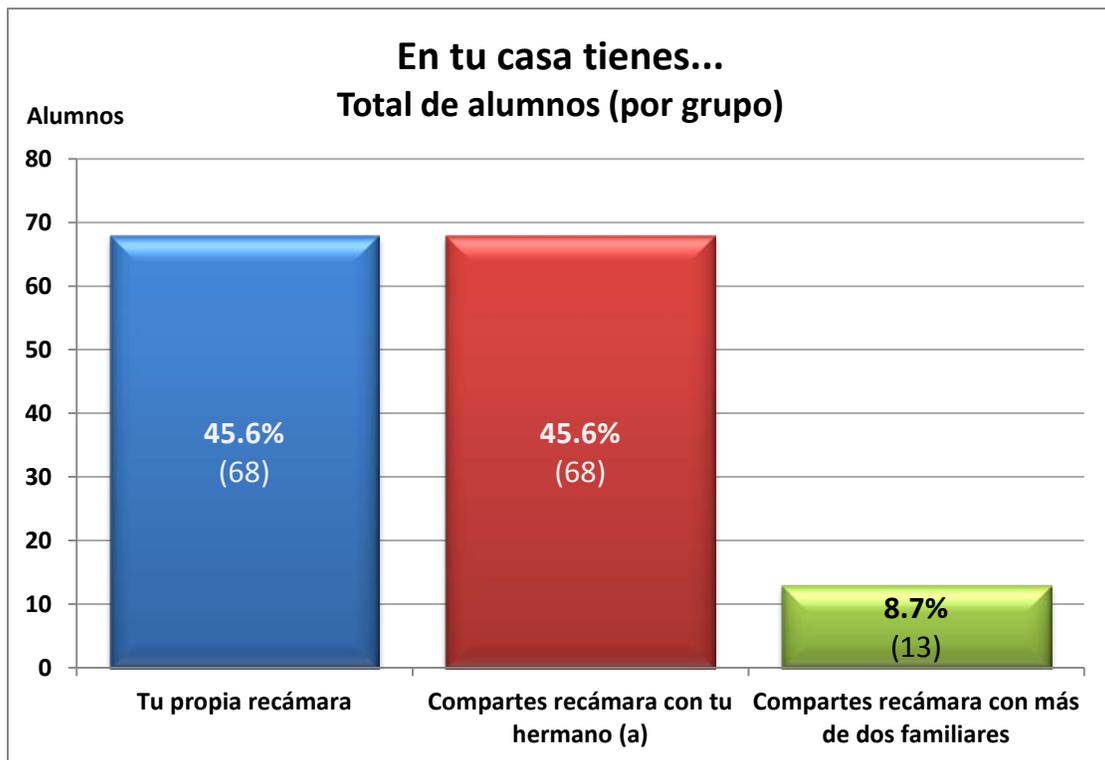
128







130



A continuación, se presentan las preguntas que perfilan el aspecto lecto-escritor. Al ser preguntas abiertas, las categorías se establecieron a partir de la frecuencia de las respuestas y el campo principal a las que pertenecían⁸⁸.

1. ¿Qué es lo que más se te facilita de Español? _____

2. ¿Qué se te dificulta más de Español? _____

3. ¿Cuántos libros hay en tu casa aproximadamente? _____
4. ¿Qué significa la lectura para ti? _____

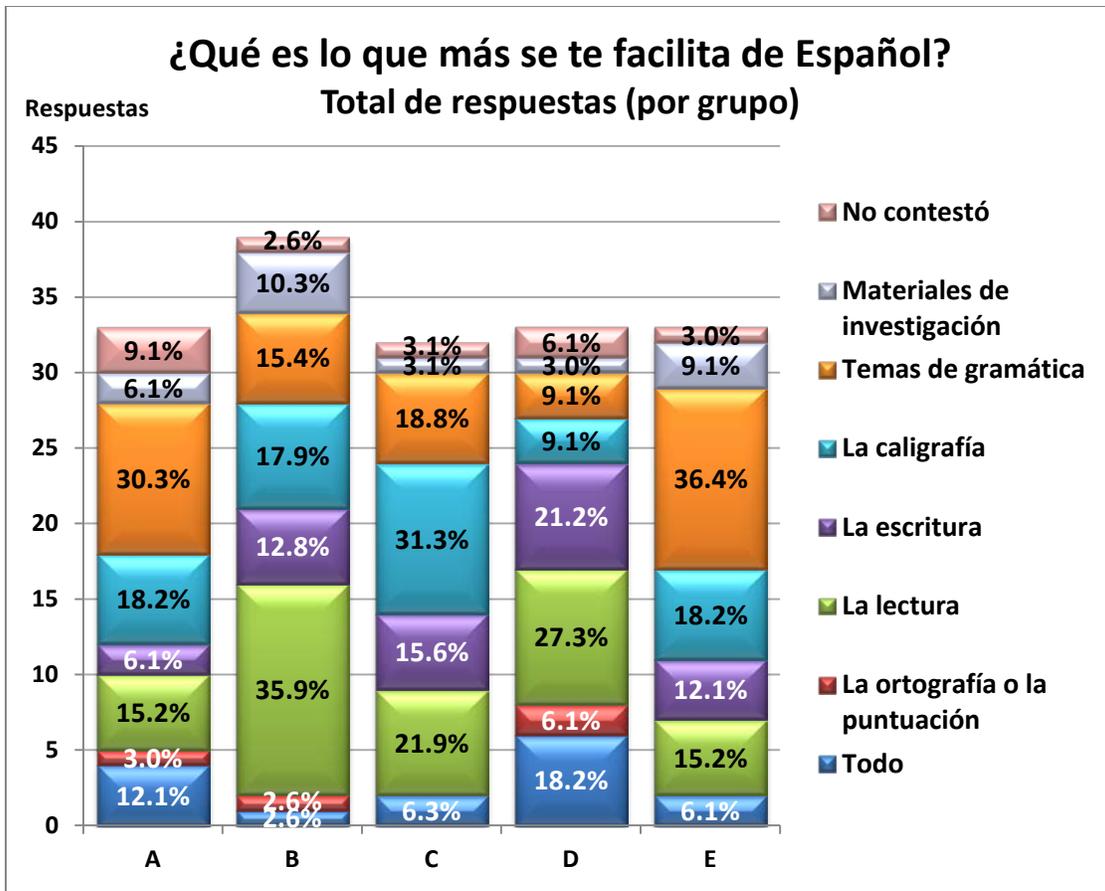
5. ¿Te gusta escribir? _____

6. ¿Cuántos cuentos has leído en tu vida aproximadamente? _____

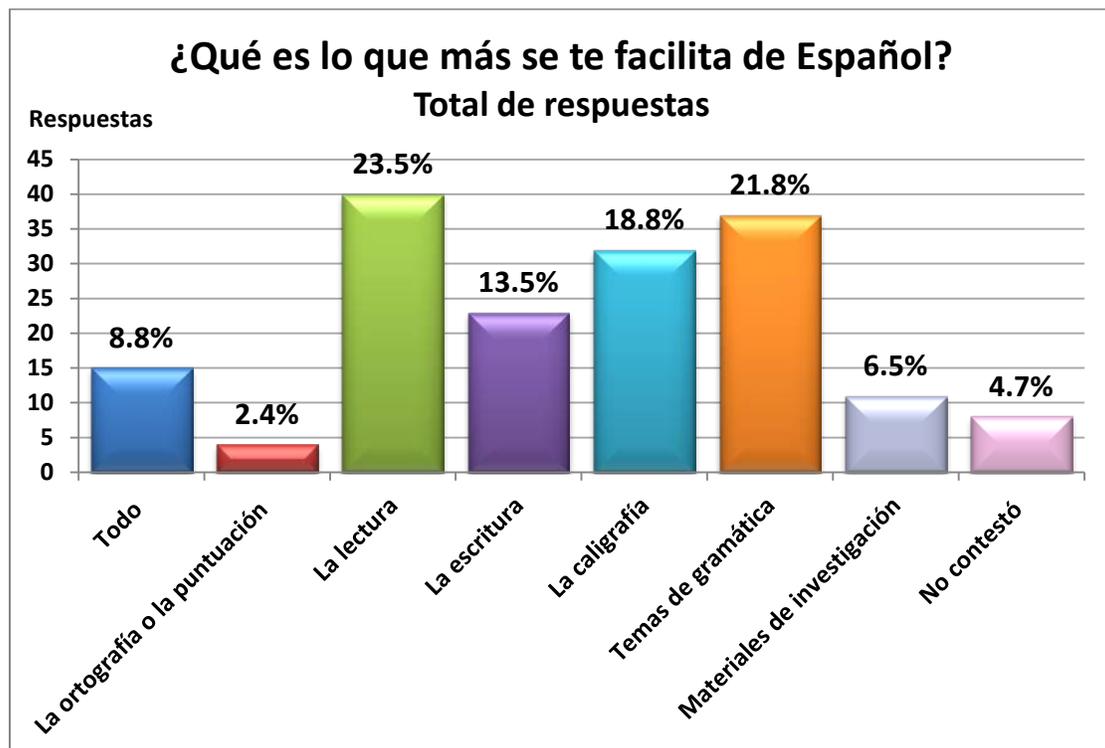
También se preguntó “¿Cuál es el libro que más te ha gustado?, ¿por qué?” y “¿Qué has escrito?”. En el primer caso, las respuestas fueron diversas en extremo; hubo dos títulos que se repitieron varias veces, pero la mayoría presentaba títulos únicos (y aproximados porque algunos no recordaban bien el nombre), lo que no ofrecía suficientes datos como para hacer una gráfica comparativa. En el segundo caso, los datos no aportaban información útil para sondear las capacidades lectoras o analíticas del alumno (pues muchas de las respuestas mencionaban resúmenes, apuntes u otros textos escolares o no respondían nada).

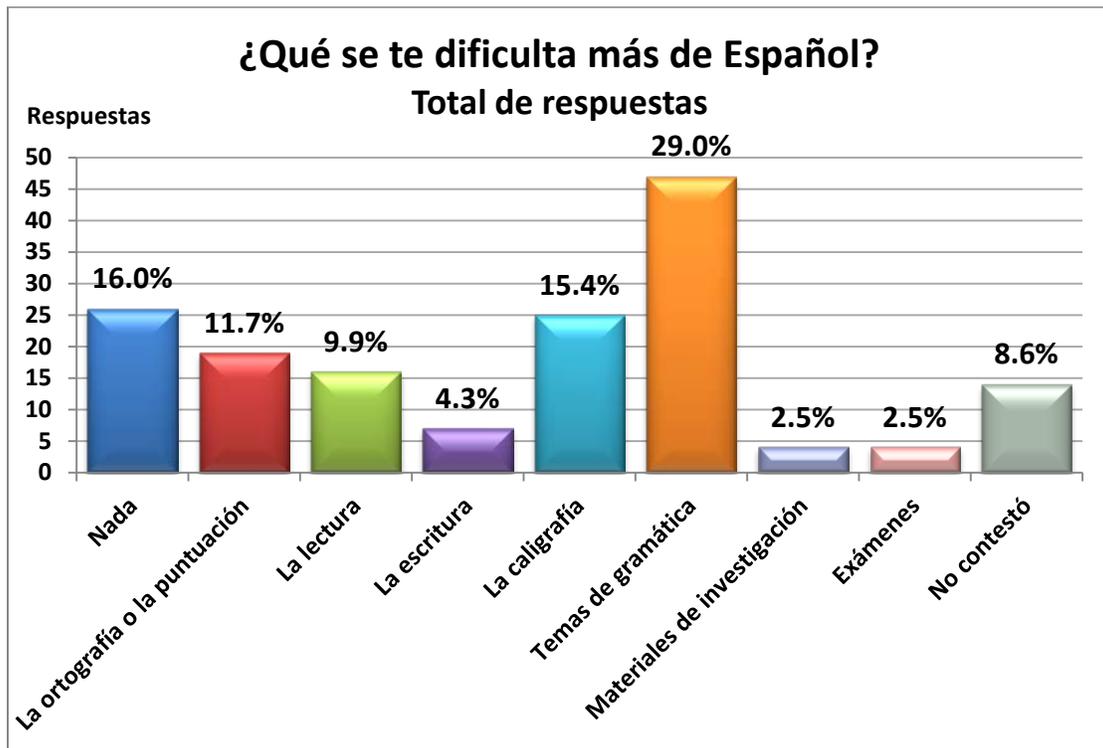
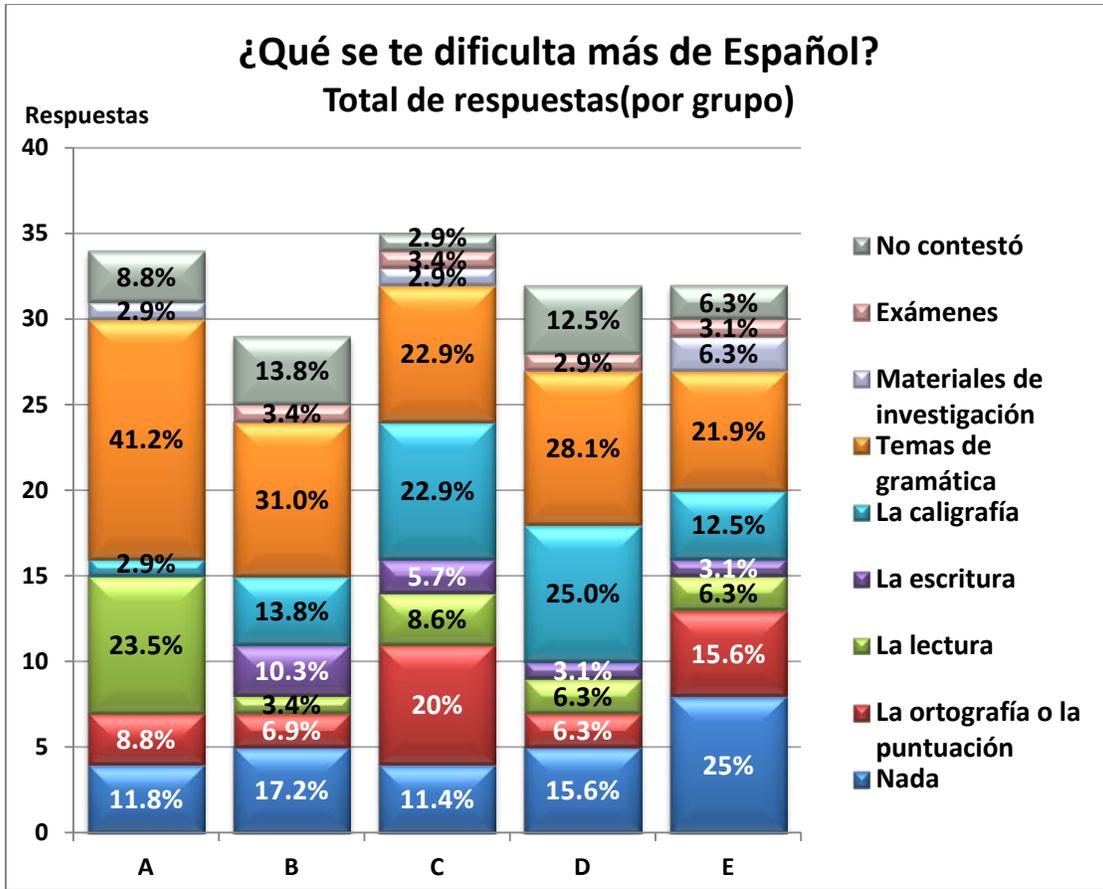
Las gráficas que siguen también se presentan por grupo y por número total; sin embargo, las preguntas 1, 2 y 4 ofrecían la posibilidad de incorporar más de una respuesta, de manera que sus respectivas estadísticas no toman en cuenta la cantidad de alumnos, sino la frecuencia de respuestas (cuyo número por grupo o reactivo también variaba).

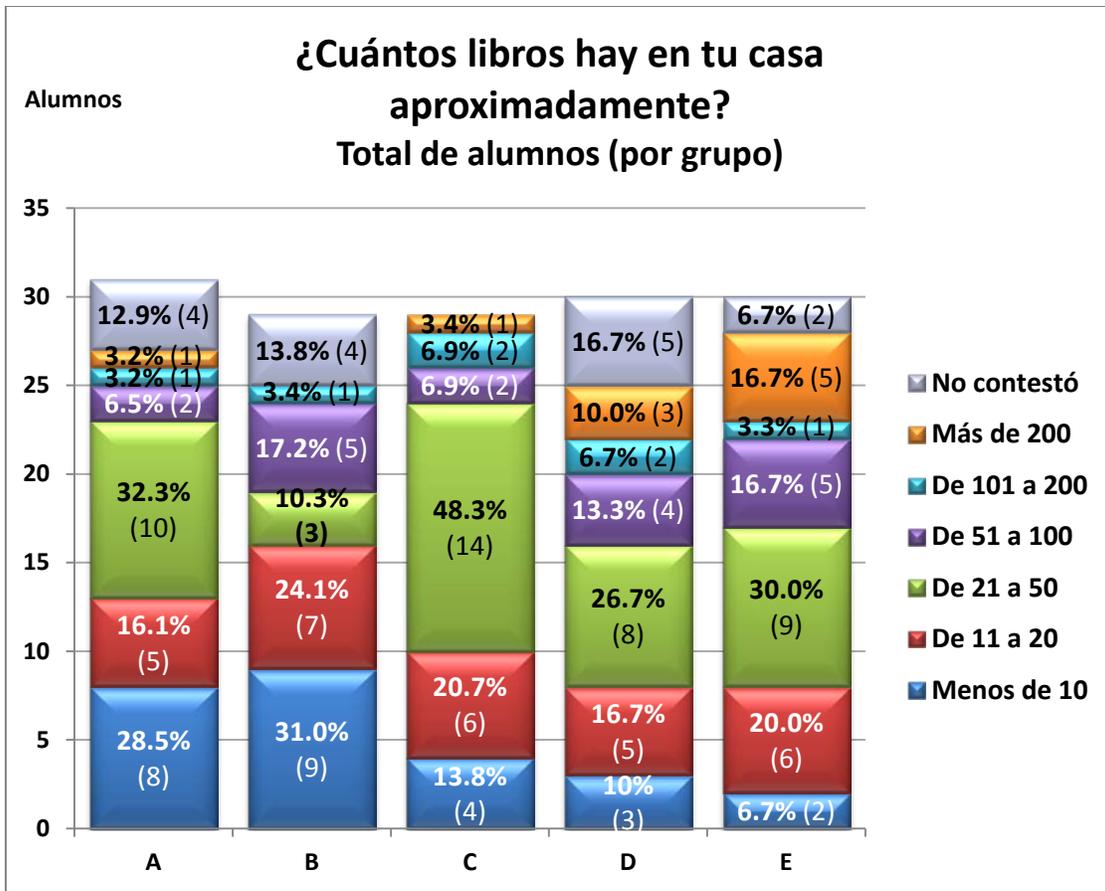
⁸⁸ Por ejemplo, los alumnos escribían ““adjetivos”, verbos”, “las conjugaciones”, “sustantivos”, “lo del sujeto y predicado”, “copretérito y pospretérito”, lo que se resumió como “Temas de gramática”.



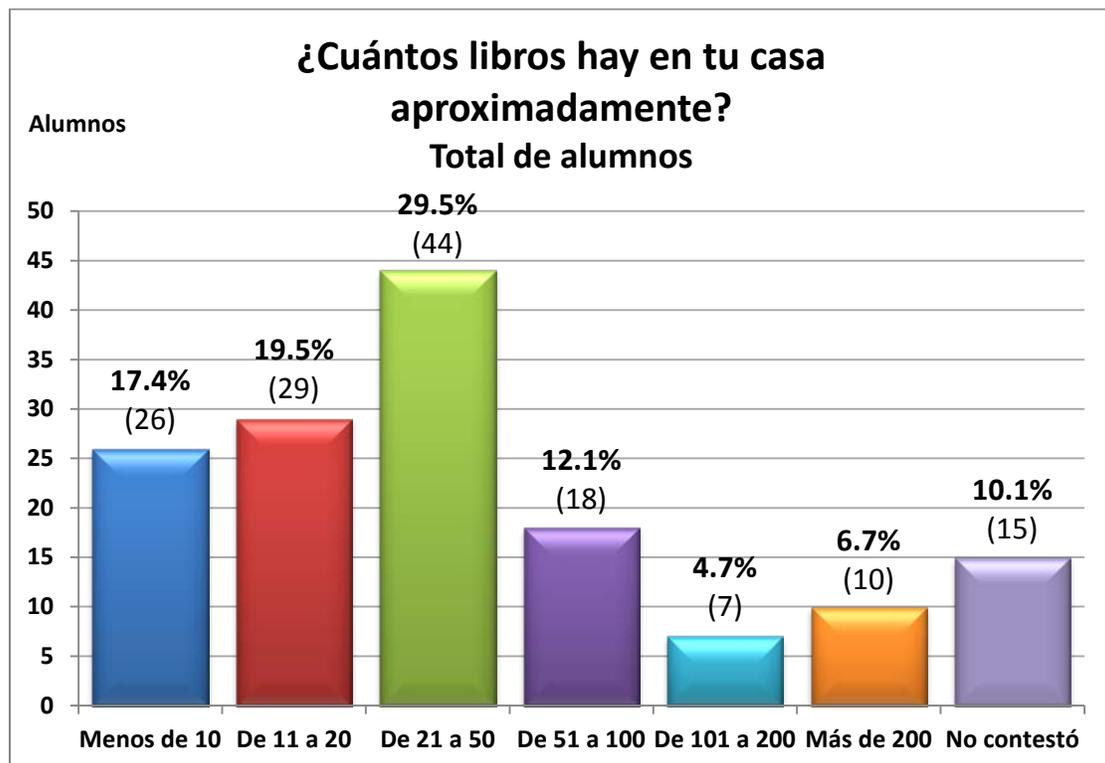
132

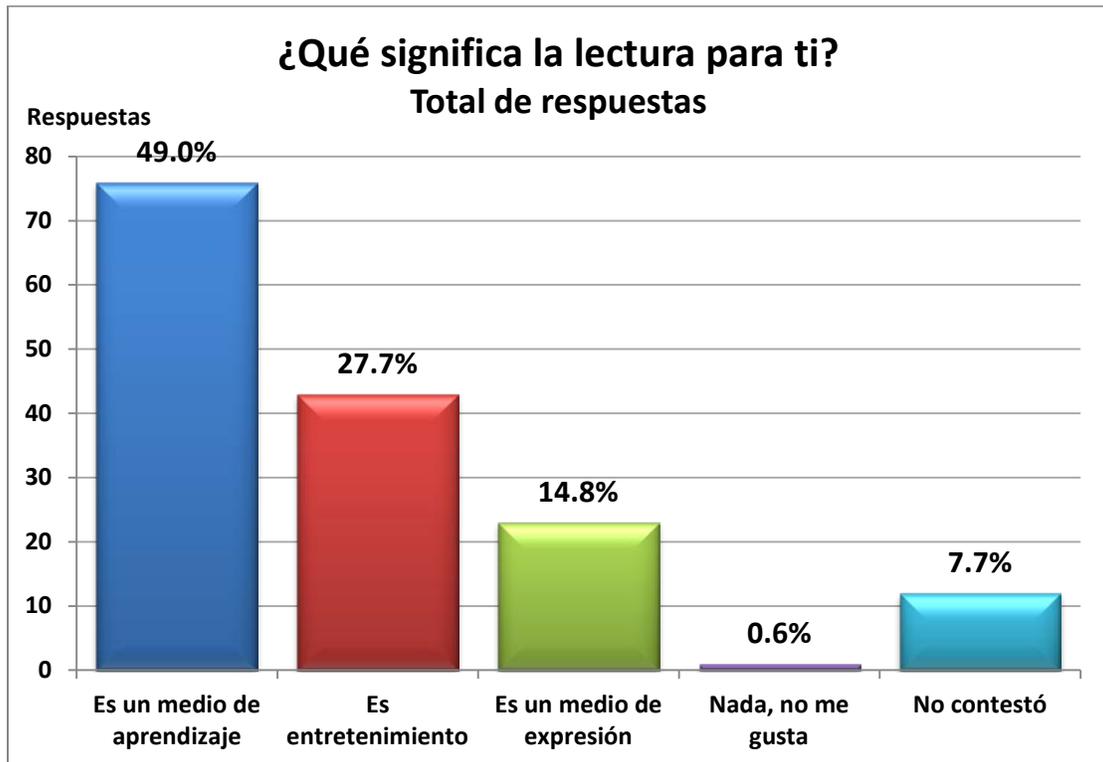
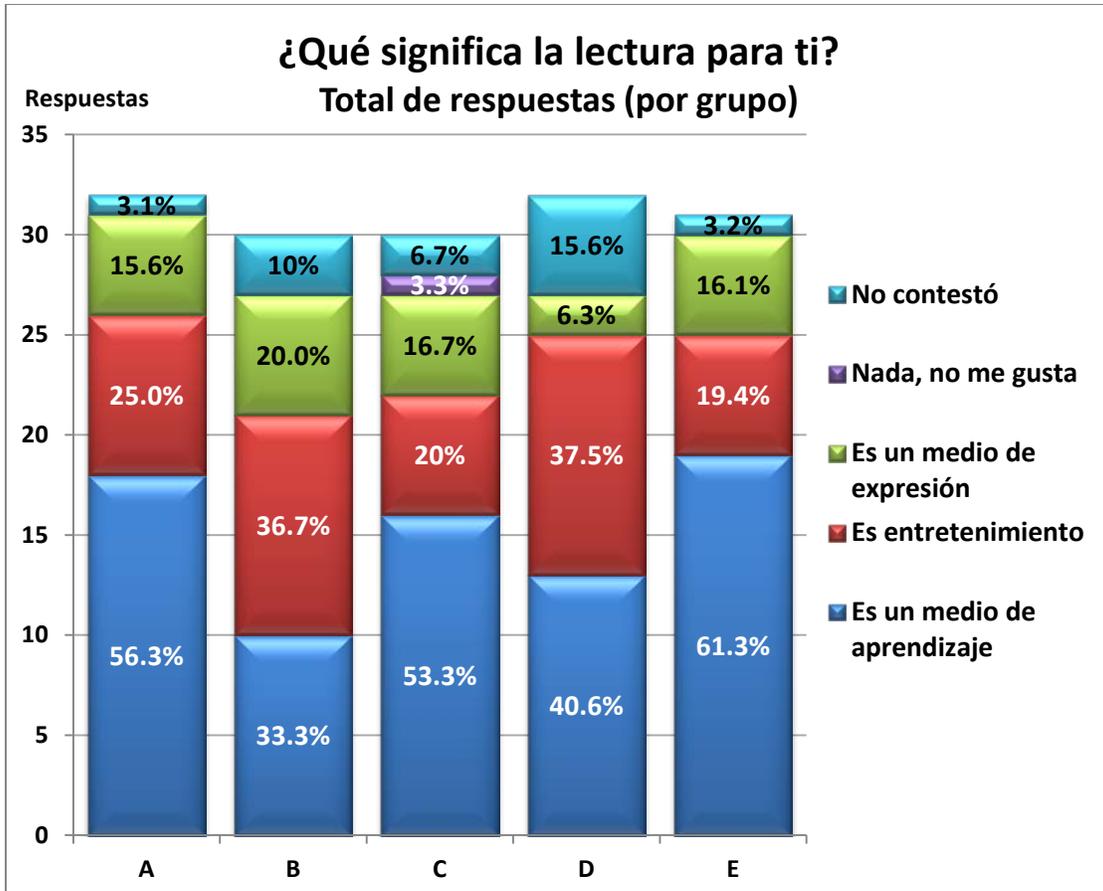


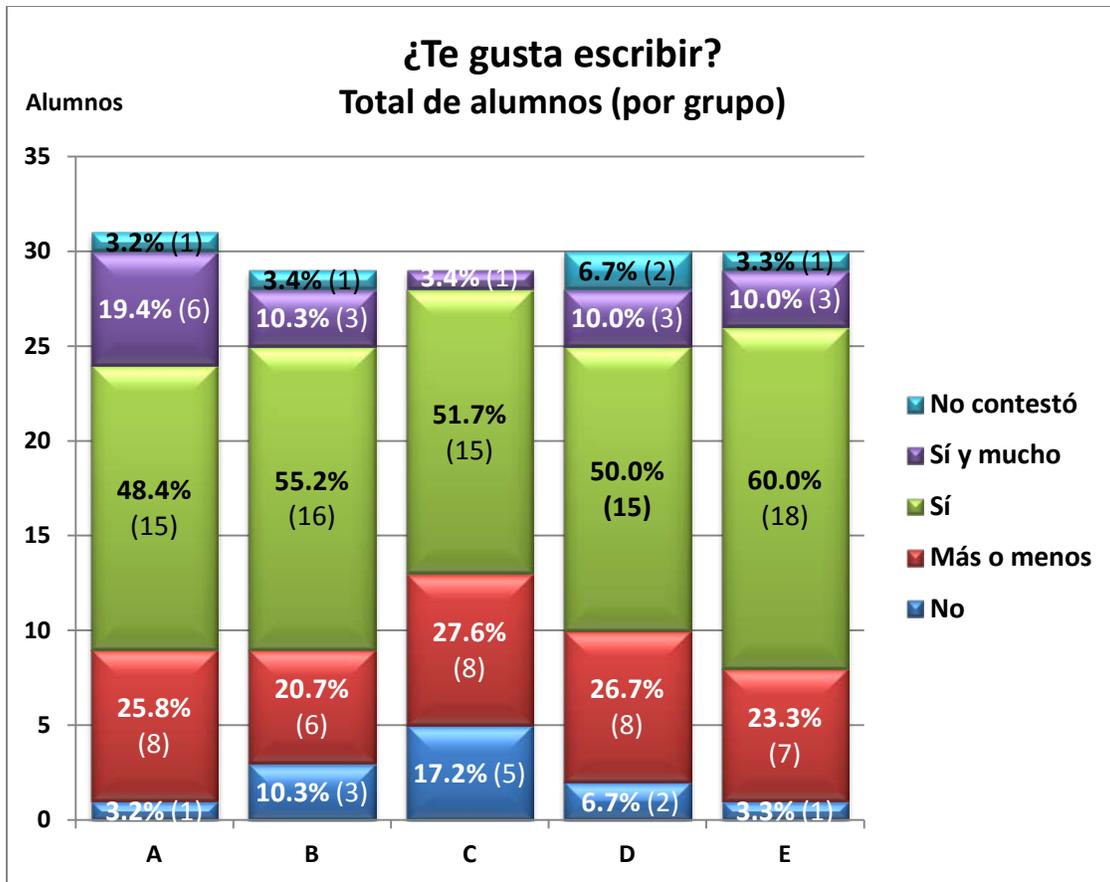




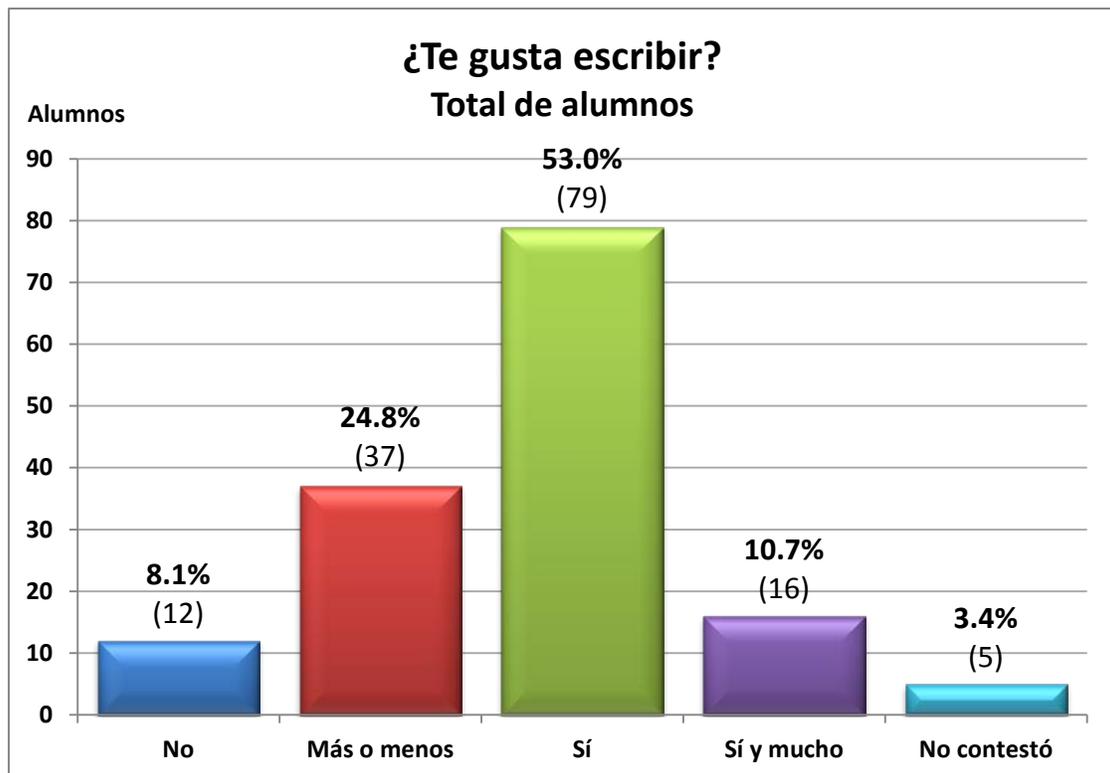
134

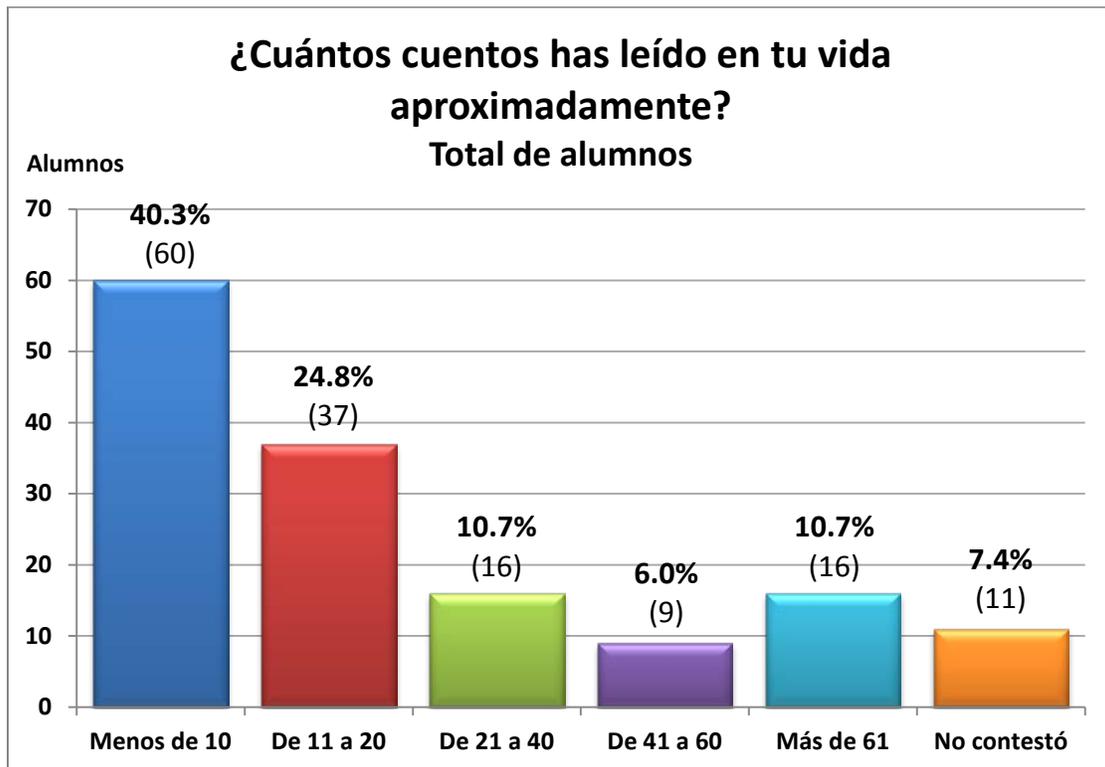
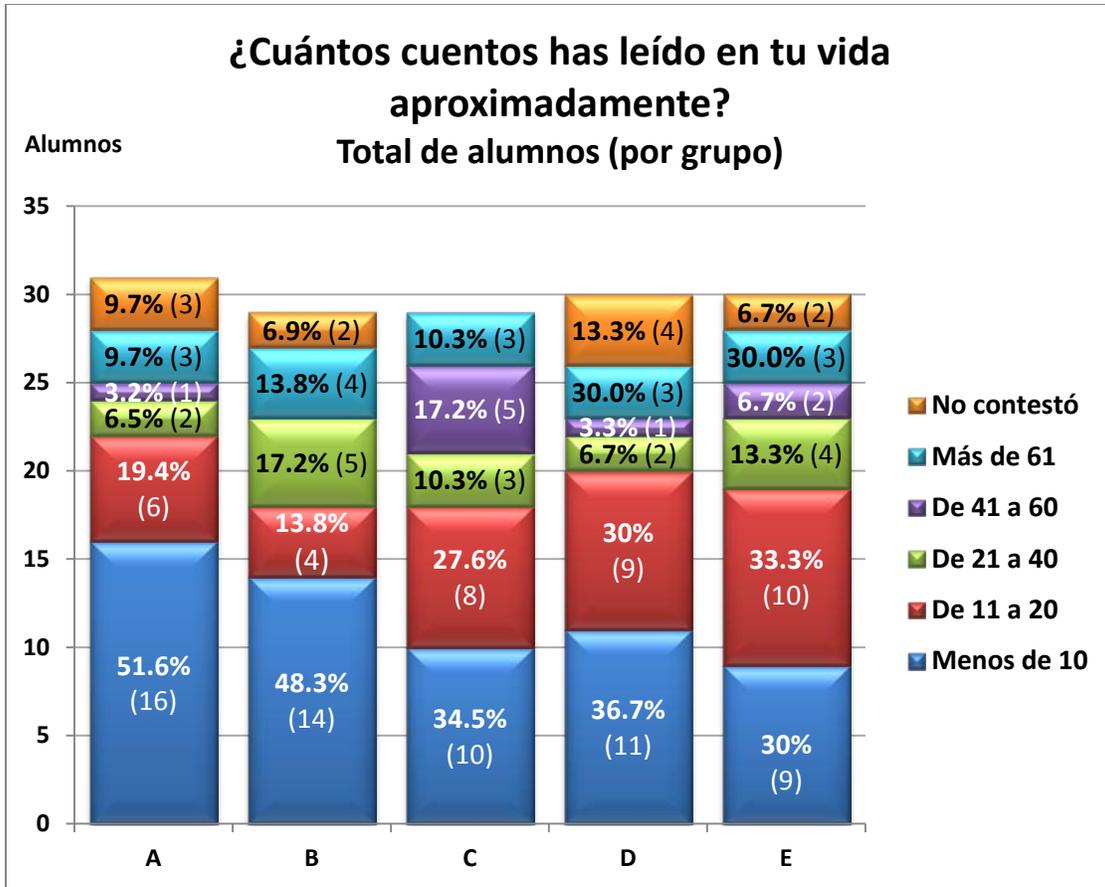






136





V. Textos facsimilares de los alumnos

A continuación presento algunos ejemplos de comentarios elaborados por los alumnos. La mayoría de ellos se citan más arriba, a lo largo del análisis conjunto de *La domadora de miedos*, otros sirven como complemento de la experiencia lectora. El propósito de incluirlos entre los apéndices es ofrecer una vista de primera mano del trabajo de los niños.

Sobre las primeras impresiones (Sesiones 1, 2 y 3)

SESIÓN 1 (LUNES 19 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Alan Alexis Grupo: 1º C

- ¿Hubo algo que te gustara de lo que leíste?

si toda/ interesante pero mas lo historico de mi lo
su historico te atrapa

- ¿Hubo alguna parte que no te gustara o que te aburriera?

no, me gusta el libro muy divertido

que crea que todo el tiempo estas en suspenso o
preocupado porque no sabe que va a pasar

- ¿Hubo algo que te pareciera extraño o fuera de lo común?

no, le puede pasar a cualquiera/ no tan profundo
pero asi existen esas miedos

- ¿Qué pensaste al ver las ilustraciones?

noavia muchas pero son innovadoras y
contemporaneas

SESIÓN 1 (LUNES 19 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Nayeli

Grupo: 1ro "A"

- ¿Hubo algo que te gustara de lo que leíste?

¡Sí! esta muy interesante y divertido.

- ¿Hubo alguna parte que no te gustara o que te aburriera?

No al contrario.

- ¿Hubo algo que te pareciera extraño o fuera de lo común?

Sí que a Mila le guste tener miedo es padre a veces sentir el miedo pero sí hay cosas que sí dan mucho pero mucho miedo.

- ¿Qué pensaste al ver las ilustraciones?

aaamm la verdad no les preste mucha atención a las ilustraciones.

SESIÓN 2 (MARTES 20 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Valte Montecarrath Grupo: 1° D!

- ¿Te está gustando la forma en que se cuenta la historia? Si es así, ¿qué es lo que más te gusta? Cómo lo narran y cuando Mila empieza a dominar el miedo. Cuando ella empieza a inventar sus palabras.
- ¿Hubo algo en el lenguaje que nunca antes habías visto en un libro? Sí, todo lo entendí y nada nuevo, solo las palabras de Mila, ya que eran un poco raras y extrañas pero sonaban distintas.
- ¿Hubo algo que te sorprendiera? Cuando Mila empezaba a dominar el miedo y que lo superara. Al leer que Mila desanalizaba más su miedo eso se volvió más interesante la lectura.
- ¿Las comparaciones con el ostión, el burócrata o la gacela ilustraron mejor el aburrimiento? ¿Qué te parecieron? Mejor, y me pareció padre, me quitó el aburrimiento. En el ostión fue el que más me llamo la atención porque al pensar en un vaso con agua y sin poder moverte es un poco incómodo.

SESIÓN 3 (MIÉRCOLES 21 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Alejandro

Grupo: 1º D

- ¿Qué situaciones te parecen más interesantes?

Que el prisionero del tirol hubiera nombre y aun mas me interesa es que su nombre fuera Picio eso fue increíble y que tito le dijera a Cesar vete al demonio y lo demas

- ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?

Solo que mis primos abucibos me usen como pera de box

- Mientras lees o ahora que piensas en él, ¿encontraste palabras, frases o algo relacionado con lenguaje que te gustara?, ¿o que no te gustaran?

Si los ejemplos de los sarcasmos como un robot artificial caminando en una tormenta de nieve o una cebra imperactiva o el del ostion en un bazo de agua

- ¿Sentiste que había alguna relación entre las situaciones que hemos leído hasta ahora?

Si yo estoy seguro que todos en alguna parte del libro se encontrara y abra algunas preguntas por contestar

SESIÓN 3 (MIÉRCOLES 21 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Priocila

Grupo: "D"

• ¿Qué situaciones te parecen más interesantes? me parecían muy bien el hecho de que mila le enseñe a dominar sus miedos y aprimero frito para que así los cosas que le hacen sus hermanos no le den mucha importancia.

• ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti? sí hay veces que yo también me pongo a imaginar en mi cuarto y a veces por cosas que evisto o leído imagino cosas que a veces me provocan miedo

• Mientras lees o ahora que piensas en él, ¿encontraste palabras, frases o algo relacionado con lenguaje que te gustara?, ¿o que no te gustaran?

la palabra que ~~ella~~ inventa mila, quería famiedo me gusta como suena.

• ¿Sentiste que había alguna relación entre las situaciones que hemos leído hasta ahora? Sí por que en todos los casos que hasta ahora hemos leído. Todos tienen que ver con el tema "miedo" o el poder dominar el miedo.

Sobre la experiencia de los miedos (Sesiones 5 y 6)

SESIÓN 5 (VIERNES 23 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Christian Zehid Grupo: 1^oC

- ¿Qué sentiste mientras leías este capítulo?

Senti un vacío dentro de mí ser cuando llegaron a la parte del eter finifrete, pues estamos a la deriva en un espacio que no termina.

- ¿En algún momento ya no quisiste leer la historia? ¿Por qué?

En ningún momento, porque cada vez se hacía más y más interesante.

- ¿Hubo algo que te pareciera confuso, extraño o poco claro?

La mente de Mila cuando estaba explicando que veía en su mente.

- ¿Qué piensas de los Miedos, sus nombres y sus descripciones?

Muy interesantes y sus definiciones son exactas.

SESIÓN 5 (VIERNES 23 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Diego Grupo: 1A

- ¿Qué sentiste mientras leías este capítulo?

Intrigado por que quería seguir oyendo su miedo, me intrigaba por que yo también he sentido esa pesades de no saber quien soy y en cierto nudo de la historia de mi historia me encuentro con un Diego Borracho des empleado

- ^{y solo} ¿En algún momento ya no quisiste leer la historia? ¿Por qué?

no nunca he querido dejar de leer un libro claro por gusto

- ¿Hubo algo que te pareciera confuso, extraño o poco claro?

no de echo me emocioo el miedo a no morir

- ¿Qué piensas de los Miedos, sus nombres y sus descripciones?

que son ingeniosos y a la ves normales

SESIÓN 5 (VIERNES 23 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Juan Pablo Grupo: 4º E

- ¿Qué sentiste mientras leías este capítulo?

Senti que hera Mila y me senti o senti algo de miedo y a la vez suspenso

- ¿En algún momento ya no quisiste leer la historia? ¿Por qué?

No, me esta gustando mucho, y ~~me~~ también porque me esta comiendo la historia

- ¿Hubo algo que te pareciera confuso, extraño o poco claro?

Se me hizo confuso una parte de cuando Mila cuenta su mayor temor

- ¿Qué piensas de los Miedos, sus nombres y sus descripciones?

Se me esta haciendo muy padres, avece confusos, aveces recuerdo que los tuve o en ocasiones que los tengo y cuando los empiezan a describir me siento en mi silencio.

SESIÓN 6 (LUNES 26 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Adriana Joselyn

Grupo: 1B"

- ¿Pudiste imaginar con claridad los escenarios descritos?

Si, me imagine a mi misma en vieja y los escenarios eran total mente negros

- ¿Las imágenes en tu cabeza se parecían a las de la ilustradora?

Si, hasta me espante por que me senti como si estuviera en un hoyo sin fondo.

- ¿Alguna vez sentiste un miedo así?

algo así, como el de mila no pero tengo miedo a la oscuridad, hasta tiene un nombre.

Terror Oscuro TOS ← siglas

- ¿Te imaginabas que era posible decir con palabras algo tan personal?

no, la verdad me resulta muy difícil

SESIÓN 6 (LUNES 26 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Berenice

Grupo: 1°B

• ¿Pudiste imaginar con claridad los escenarios descritos? Si cuando me los empecé a imaginar se me aceleró el corazón porque me imaginaba los maniquíes blancos y todo lo demás negro.

• ¿Las imágenes en tu cabeza se parecían a las de la ilustradora? No me las imaginaba un poco más diferentes a lo ilustrado y me imaginaba un lugar sin fin en cada lugar como en los maniquíes me lo imaginaba negro todo y los maniquíes solamente con una sola luz.

• ¿Alguna vez sentiste un miedo así? Si cuando a veces estoy sola en mi casa me da mucho miedo porque me imagino cosas feas como que estoy en un lugar oscuro y no sé a dónde ir.

• ¿Te imaginabas que era posible decir con palabras algo tan personal? No en realidad porque me daba miedo no lo iba a poder decir pero sí lo dije y eso me gustó.

SESIÓN 6 (LUNES 26 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Daniel Alejandro Grupo: 1º C

- ¿Pudiste imaginar con claridad los escenarios descritos?
mas o menos porque no imagine mucho el laberinto donde quedo atrapada mila pero imagine muy bien la parte cuando felipe salva a mila de su horrible destino
- ¿Las imágenes en tu cabeza se parecían a las de la ilustradora?
No mucho ya que hasta a mila me la imaginaba diferente pero en verdad era con colas de caballo nose como explicarlos
- ¿Alguna vez sentiste un miedo así?
Si varias veces pero nunca voy mas alla del primer cuarto porque me da cosa ver la realidad lo que soy o algo así
- ¿Te imaginabas que era posible decir con palabras algo tan personal?
No yo creia que era imposible nunca crei que podrias decir algo tan profundo con simples y vacias palabras

SESIÓN 6 (LUNES 26 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Daniela Teletci _____ Grupo: 101

- ¿Pudiste imaginar con claridad los escenarios descritos?

Si pude imaginar muy bien cuando mila estaba dentro de su mente asta se me puso la Piel chinita.

- ¿Las imágenes en tu cabeza se parecían a las de la ilustradora?

no las mias estaban ma aterradoras.

- ¿Alguna vez sentiste un miedo así?

Si cuando mila se mete en su mente y cuando estaba sola en mi casa y senti que esta en un cuarto oscuro fue aterrador y tambien en una Pesadilla.

- ¿Te imaginabas que era posible decir con palabras algo tan personal?

no nunca nunca lo hubiera imaginado tambien senti que estaba Daniela en lugar de mila.

! Fue Genial!

SESIÓN 6 (LUNES 26 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Gustavo Vladimir

Grupo: 10^oB

- ¿Pudiste imaginar con claridad los escenarios descritos?

R= Yaya que sí porque cuando vas leyendo palabra por palabra te metes demasiado en la lectura y yo me los imagine escalofriantes los escenarios descritos.

- ¿Las imágenes en tu cabeza se parecían a las de la ilustradora?

No yo me imagine mi casa todo sin luz, solo con luz natural, mi casa pero más matratada, muy oscura, cuando abría las habitaciones.

- ¿Alguna vez sentiste un miedo así?

Si en pesadillas pero este fue horripirante cuando abre la segunda habitación senti mucho miedo.

- ¿Te imaginabas que era posible decir con palabras algo tan personal?

No debe ser muy difícil hacerlo pero se puede.

SESIÓN 6 (LUNES 26 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Laura Grupo: L:D

- ¿Pudiste imaginar con claridad los escenarios descritos?

Si como un laberinto pero alaves oscuro y soleado la mas esta quieta sin vida pero alaves con vida las casas y ventanas se destrosavan y caian pero no hacia abajo sino asia arriba

- ¿Las imágenes en tu cabeza se parecían a las de la ilustradora?

NO en mi cabeza se perdía la claridad el cuarto era oscuro la mansion ros se convertia en cuartos yenos de monstros inimaginables los techos caian asia el espacio el color rosa era sombrio

- ¿Alguna vez sentiste un miedo así?

solo en mis peores pesadillas recoridos sin fin las cosas sin sentido el espacio se achicava las cosas caian asia arriba y quieres despertar salir y pisar tierra pero no puedes

- ¿Te imaginabas que era posible decir con palabras algo tan personal?

no yo crei que era imposible describir con palabras o siquiera con dibujos o con pensamientos es algo que esta en tu mente

Sobre la experiencia de los miedos (Sesiones 5 y 6)

SESIÓN 7 (MARTES 27 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: _____ Daniel Alejandra Grupo: 2º C

- ¿Alguna vez te habías encontrado con un libro como este?

¿En qué es igual? ¿En qué es diferente?

no nunca e visto un libro igual
porque es o trata de como dominar
los miedos y controlarlos y no hay muchos
libros así

- ¿Te gustaría volver a leerlo tú solo(a)?

Si, pero los últimos capítulos porque me
fascinaron

- ¿En qué circunstancias te gustaría volver a leerlo?

Pues nose en la escuela cuando no
venga un maestro lo leo en la hora
libre

- ¿Le recomendarías este libro a alguien que conozcas?

Si, le podría interesar a un amigo de
mi antigua primaria Johan

- ¿Qué le dirías?

Que si le gusta los miedos o mejor aun si
no los soportas lee la domadora de miedos

SESIÓN 7 (MARTES 27 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Ibette Montecano Grupo: F'D'

- ¿Alguna vez te habías encontrado con un libro como este?

¿En qué es igual? ¿En qué es diferente?

No en 4 que e leído no nunca porque que habian este tipo de lecturas.

- ¿Te gustaría volver a leerlo tú solo(a)?

Si, para imaginarme lo mejor poder analizarlo mucho mejor y porque esto padre.

- ¿En qué circunstancias te gustaría volver a leerlo?

A finales de bimestre para relajarme con la lectura y por gusto.

- ¿Le recomendarías este libro a alguien que conozcas?

Si a mis amigos (as) de la primaria para que experimenten o se hagan una idea sobre que la lectura no es aburrida.

- ¿Qué le dirías?

Que ese libro esta padre, las experiencias o aventuras que hacen todos los niños y más esta Mila, que en la lectura dicen lo que sienten y para que nos guste más la lectura.

SESIÓN 7 (MARTES 27 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Katherine Luette Grupo: "B"

- ¿Alguna vez te habías encontrado con un libro como este?

¿En qué es igual? ¿En qué es diferente?

Si, es igual en lo divertido,
es diferente en las formas en que
se expresan los personajes del libro es
de una forma mas fuerte por a si decirlo.

- ¿Te gustaría volver a leerlo tú solo(a)?

Si, creo que sería genial volver a leerlo,
yo sola, es porque es divertido e interesante
alavez.

- ¿En qué circunstancias te gustaría volver a leerlo?

En la circunstancia de volver a leer el libro en
grupo con mis compañeros y amigos,
con una lectora muy buen así como la
maestra para darle como un toque especial
a la lectura como "vida".

- ¿Le recomendarías este libro a alguien que conozcas?

Si, yo creo que a cualquier persona de mi
edad o un poco más grande también le
fascinaria este libro y le sería divertido
yo lo recomendaría a mis primos para que
aprendan y se ríen un rato.

- ¿Qué le dirías?

Que, conosco un libro increíble que le va a
encantar que es super divertido y también
interesante que lo lea porque se pondra
muy contenta al leerlo y saber de que
trata.

SESIÓN 7 (MARTES 27 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Laura

Grupo: 1º D

- ¿Alguna vez te habías encontrado con un libro como este?

¿En qué es igual? ¿En qué es diferente?

Este libro es muy diferente a los que e leído antes pue este habla sobre como otros niños tambien tienen miedo y no solo tu

- ¿Te gustaría volver a leerlo tú solo(a)?

si ese libro fue uno de los mejores que e visto y lo velbera 100 veces pue habla de como ver el lado positivo del miedo

- ¿En qué circunstancias te gustaría volver a leerlo?

en todas, si esto feliz o triste, si esto en el cuarto sala cosing el parque menos en el coche

- ¿Le recomendarías este libro a alguien que conozcas?

solo a los que se animan abrir un libro leer su conte tenido pue les interese conocer mas a traves de libros

- ¿Qué le dirías?

yo lei un libro muy interesante llamado la DOMADORA DE MIEDOS es un libro muy interesante que te dice que no solo tu tienes miedos a traves de sus miedos le ven el lado positivo y divertirse con sus miedos

SESIÓN 8 (MIÉRCOLES 28 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Roberto Grupo: 1ºA

Aquí puedes escribir lo que quieras sobre La domadora de miedos.

Es fantástica es mejor que Superman, Batman u otros super heroes. Esta jovencita no tiene una bati-cueva o super fuerza; lo que tiene es imaginación y es mejor que todos los otros programas que veo como:

1- Dragon Ball.

2- Bob esponja

3- iCarly, etc.

SESIÓN 8 (MIÉRCOLES 28 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Diego

Grupo: 1 A

Aquí puedes escribir lo que quieras sobre La domadora de miedos.

cuando acabe el libro no me imagine que ella siguiera con su pasatiempo y a que muchos libros terminan con un felices para siempre y nunca vuelven a utilizar su don eso que los caracteriza y se vuelven como los demas

yo senti que mila hubiera acabado como la historia de el psicologo que cuando no podia con un paciente los mandaba con un payaso que les resolvia la vida haciendolos reir pero un dia vejo un paciente decia que estaba muy triste y el psicologo lo mando con el payaso el paciente vio la tarjeta con el nombre el payaso pagliacchi y el paciente dijo yo soy el payaso y siento que mila iba a quedar igual

SESIÓN 8 (MIÉRCOLES 28 DE SEPTIEMBRE)

Nombre: Katherine Lette Grupo: "B"

Aquí puedes escribir lo que quieras sobre La domadora de miedos.

Bueno yo quiero darle las gracias a las dos maestras, por darnos la oportunidad de tener un libro tan genial y divertido que es La domadora de miedos., yo me siento muy emocionada por que nunca en mi corta vida avia leído un libro con mas de 50 paginas o menos eso me ase sentir muy bien con mi go misma y me da ganas de leer y leer mas por diversion y eso es muy bueno por que aprendo, me divierto y me aloda en mis faltas de ortografia a y a que sea una buena lectora.

Sobre el "Epílogo del epílogo" (Sesión Extra)

SESIÓN EXTRA (LUNES 9 DE ENERO DE 2012)

Nombre: Valeria M. Grupo: 1º D

- ¿Qué pensaste al escuchar este capítulo? Yo pienso que más que un capítulo es lo que piensa mi tía de (los) algunos personajes, pero en realidad en este capítulo lo sentí muy bien expresado, igual que los otros capítulos.
- Como te diste cuenta, esta parte no estaba en la edición que leíste, ¿qué piensas al respecto? Yo pienso que tal vez lo quitaron porque para ellos no le veían mucha importancia o pensaron que así podría mejorarse.
- ¿Cuál es tu "Epílogo"? ¿Qué pasó contigo después de La domadora de miedos? bueno, pues como no había leído un libro así tan raro (por así decirlo) (me) y mucho menos de miedos, siempre cuando me pasaba algo de miedo pensaba en ponerle nombre. Por ejemplo a mi tío le dan miedo los bebés bueno algo así, y le puse bembébedo.

SESIÓN EXTRA (LUNES 9 DE ENERO DE 2012)

Nombre: Adael Francisco Grupo: 1º D

- ¿Qué pensaste al escuchar este capítulo? Es que me quede confundido de escuchar el último capítulo. Me senti muy bien que nos enseñaran al ultimo capítulo senti alegria.
- Como te diste cuenta, esta parte no estaba en la edición que leíste, ¿qué piensas al respecto? Qué no me gusta que quitaran el último capítulo de la primera edición, por que a mi me gustan las historias completas no incompletas
- ¿Cuál es tu "Epilogo"? ¿Qué pasó contigo después de La domadora de miedos? A si me sirvio el libro por que gracias al libro se me quito el miedo a los fantasmas y la o a la oscuridad.

SESIÓN EXTRA (LUNES 9 DE ENERO DE 2012)

Nombre: Juan Pablo Grupo: 4-E

- ¿Qué pensaste al escuchar este capítulo?

A mí no se me hizo padre o como para quedarse sorprendido, lo que sí me gustó fueron los nuevos miedos que descubrió Mila, pero mi favorito sigue siendo el yorror

- Como te diste cuenta, esta parte no estaba en la edición que leíste, ¿qué piensas al respecto? Se me hizo aburrido, y creo que fue una buena idea que lo quitaran

- ¿Cuál es tu "Epilogo"? ¿Qué pasó contigo después de La domadora de miedos? Pues yo recuerdo un sueño cuando Mila empieza a recorrer su yorror.

SESIÓN EXTRA (LUNES 9 DE ENERO DE 2012)

Nombre: Alejandro

Grupo: 1º D

- ¿Qué pensaste al escuchar este capítulo?

Fue algo inspirado pero agradable.

El capítulo el (El pila) el final que yo había pensado fue algo muy agradable ya que en la primer actividad quedé incómodo con el final, este final fue más lo que yo hubiese esperado de un libro así y me gustó.

- Como te diste cuenta, esta parte no estaba en la edición que leíste, ¿qué piensas al respecto?

Me parece que el final de esta 1ra edición fue algo más esperado a lo que se pensaría como un final, de este tipo de libro

Y no me parece que aún eliminado este capítulo del libro ya que le pone un final concreto y sorprendente

- ¿Cuál es tu "Epilogo"? ¿Qué pasó contigo después de La domadora de miedos?

Antes de este libro jamás me pasó a pensar que existirían tantos miedos y que fueran tan graciosos.

SESIÓN EXTRA (LUNES 9 DE ENERO DE 2012)

Nombre: Christian Zahid Grupo: 1° C

- ¿Qué pensaste al escuchar este capítulo?

Un poco de emoción por que quería saber que era lo que pasaba con los demás personajes de la historia.

- Como te diste cuenta, esta parte no estaba en la edición que leiste, ¿qué piensas al respecto?

Que no la hubieran eliminado de la segunda edición porque hubiera generado más atracción a los lectores que les gusta ese libro

- ¿Cuál es tu "Epilogo"? ¿Qué pasó contigo después de La domadora de miedos?

Me empezó a gustar más el miedo, quería ver que me pasaba cuando tuviera una pesadilla, como dice Mila "quiero sentir el miedo, no tenerlo".

SESIÓN EXTRA (LUNES 9 DE ENERO DE 2012)

Nombre: _____ Claudio Michel _____ Grupo: 1º E

- ¿Qué pensaste al escuchar este capítulo?

R = que ahora si estoy seguro de haber leído todo el libro, la domadora de miedos y con nuevos miedos.

- Como te diste cuenta, esta parte no estaba en la edición que leíste, ¿qué piensas al respecto?

R = que después de ese capítulo no será nada igual, en mí.

165

- ¿Cuál es tu "Epilogo"? ¿Qué pasó contigo después de La domadora de miedos?

R = Por fin pude defenderme de mis Primos sin sufrir golpes, moretones y demas.

SESIÓN EXTRA (LUNES 9 DE ENERO DE 2012)

Nombre: David Grupo: 1º A

- ¿Qué pensaste al escuchar este capítulo?

El capítulo no me gusta por que para mí la historia de "La domadora de miedos" ya estaba completo

- Como te diste cuenta, esta parte no estaba en la edición que leíste, ¿qué piensas al respecto?

Siento como si esta parte no hubiera sido de la historia

- ¿Cuál es tu "Epílogo"? ¿Qué pasó contigo después de La domadora de miedos?

nada

SESIÓN EXTRA (LUNES 9 DE ENERO DE 2012)

Nombre: Diego Grupo: Y=1

- ¿Qué pensaste al escuchar este capítulo?

Intriiga por que no escuche el final y si sentia que me faltaba algo un final de acuerdo a la Historia

- Como te diste cuenta, esta parte no estaba en la edición que leiste, ¿qué piensas al respecto?

me di cuenta al sentir que no habia final a todas y creo que estuvo mal de edicion porque todos los personajes integran algun miedo importante a la historia

- ¿Cuál es tu "Epílogo"? ¿Qué pasó contigo después de La domadora de miedos?

no me senti bien senti como que te dieran chocolate y se te queda efabor y quieres mas y haora que oi el final me siento como que me dieron chocolate denuevo

Nombre: Gustavo Vladimír Grupo: 1º B'

- ¿Qué pensaste al escuchar este capítulo? pues me se un poco gracioso por todo lo que les pasa después de cerrar el curso.

- Como te diste cuenta, esta parte no estaba en la edición que leíste, ¿qué piensas al respecto? que está mal porque el final es lo más importante de un libro y yo pienso que al no estar el capítulo final en la edición que leí seca la resiente, como que fomentaron un poco no leer e incluso pierde sentido el libro sin un final bien.

- ¿Cuál es tu "Epílogo"? ¿Qué pasó contigo después de La domadora de miedos? realmente nada rara pienso en los miedos pero en el libro sí pienso.

VI. “Plan de lectura” ofrecido por Editorial Castillo

(También disponible en: <http://www.divierteteleyendo.com/libros/la-domadora-de-miedos/>
(Consultado el día 19 de agosto de 2011))

- Páginas: 224
- Edad: 10+
- Grado: 4º, 5º y 6º de primaria
- Para: Lector que lee con fluidez

Sinopsis

Cuando cumple once años, Emilia Grosz está lista para su nuevo nombre: Mila, y para poner en práctica su mejor talento: provocarse Miedo. Su gran oportunidad llega cuando sus papás la inscriben en un curso de verano. Allí, Mila decide mostrar a sus nuevos amigos lo fascinante y asombroso que puede ser el Miedo cuando se le toma por los cuernos.

Temas: Superación de miedos

Trabajo en equipo

Incomprensión de los adultos

169

Valores: Solidaridad

Valentía

Libertad

PROPUESTAS DE LECTURA

1. *La domadora de miedos*: trabajar en equipo

Algunas ideas para el maestro

En un principio, a Mila y a sus compañeros del Club de los Chipilines los une el aburrimiento. Luego descubren que comparten algo más: el miedo. Y como ésa es la especialidad de Mila, conspiran contra los Chipicuates, para poder explorar sus temores. Así, juntos, los niños impiden la expulsión de Mila del Club y hacen frente al doctor Lucas

y a doña Paloma. Esa experiencia compartida da origen a una complicidad que fortalece sus lazos de amistad.

La domadora de miedos muestra que las cosas salen mejor si se hacen en conjunto.

Algunas preguntas útiles

- ¿Por qué creen que todos apoyan a Mila cuando van a expulsarla del Club?
- ¿Creen que, además del aburrimiento y el miedo, los niños tuvieron más razones para mantenerse unidos?
- ¿Cómo habrían salido las cosas si Mila y Tito se hubieran enfrentado solos a los Chipicuates y al doctor Lucas?
- ¿Qué habría pasado con Mila si los Chipicuates y doña Paloma hubieran trabajado en equipo?
- ¿Creen que la gente se une más en circunstancias difíciles?

2. *La domadora de miedos*: la exageración como recurso narrativo

Algunas ideas para el maestro

Un recurso narrativo constante en *La domadora de miedos* es la exageración o hipérbole. Algunos ejemplos de este elemento se pueden encontrar en las escenas (el encuentro de Diego con el payaso o cuando el doctor Lucas salta por la ventana), las descripciones (la reacción de Verónica ante los seres vivos), los personajes (la familia de Tito y Mila, los Chipicuates), los nombres (Yovis, Chipicuates) e incluso, las imágenes.

El lector verá en este libro cómo la autora y la ilustradora usan la exageración para complementar y enriquecer la trama.

Algunas preguntas útiles

- Para ustedes, ¿cuál es el momento de la novela o el personaje más exagerado?
- ¿Creen que el mayor miedo de Mila sea exagerado?
- ¿Les parece normal o exagerada la actitud de los hermanos de Tito?
- ¿Por qué creen que la autora y la ilustradora utilizan tantas exageraciones?

- ¿Conocen algún otro libro que emplee este mismo recurso?
- Todas las personas exageramos a veces. ¿Por qué creen que lo hacemos?

3. La domadora de miedos: un libro sobre los temores

Algunas ideas para el maestro

Los papás de Mila la envían a pasar el verano al aburrido Club de los Chipilines. Ahí, ella conoce a varios niños que viven abrumados con toda clase de temores: a los bichos, a la soledad, a tener miedo, a ni siquiera sentirlo. Mila encuentra el lugar y el momento ideales para practicar su don y enseñarles a sus nuevos amigos cómo se puede dominar y hasta disfrutar el miedo.

El miedo forma parte de la vida diaria de todas las personas, en especial de la de los niños. En esta historia, el lector podrá ver que la mejor manera de domar el miedo es enfrentarlo.

Algunas preguntas útiles

- ¿Consideran que Mila tiene realmente un don?
- ¿Qué sugiere el título del libro? ¿Será posible domar los temores?
- ¿En la vida real habrá gente que tenga temores parecidos a los que se describen en el libro?
- ¿Creen que todos tenemos miedo a algo?
- ¿Piensan que es posible elegir cuándo sentir miedo y cuándo no?
- ¿Consideran ustedes que sentir miedo puede resultar divertido?

ACTIVIDADES

1. Invite a sus alumnos a escribir un suceso reciente de manera exagerada, y que luego cuenten cómo ocurrió en realidad. Después, pídales indicar en qué momentos utilizaron las exageraciones y por qué.
2. Organice a sus alumnos para que, por equipos, hagan su propio glosario de miedos con nombres de temores distintos a los que aparecen en La domadora de miedos. Una vez que hayan terminado, invítelos a compartir frente al grupo los nuevos nombres que inventaron y su significado.

3. Sugiera a sus alumnos elegir un párrafo de la novela que les parezca muy exagerado para que lo reescriban, sólo en dos o tres líneas. Luego ínstelos a compartir ambos textos con sus compañeros. ¿Cuáles les parecieron más efectivos?

4. Pida a sus alumnos que piensen en algo que les haya causado o les siga dando miedo. Invítelos a que plasmen en una pintura el sentimiento que estos miedos les provocan, sin recurrir a palabras o a imágenes figurativas.

COMENTARIO DE LA AUTORA

Algunos lectores me han preguntado si soy tan valiente como Mila. ¡Ya quisiera yo! Justo por eso la inventé: a través de la escritura, puedo darme vuelo y atreverme a hacer lo que no siempre haría en la vida real.

7. Bibliografía

ADORNO, Theodor W. (1971). *Teoría estética*, Madrid: Taurus.

AJURIA Ibarra, Enrique (2005). “Capítulo I. Teoría de la literatura fantástica” en *Fantasia y compromiso social en los relatos de Juan Rulfo y Julio Cortázar*, Tesis de Licenciatura, Universidad de las Américas Puebla, Escuela de Artes y Humanidades, Departamento de Filosofía y Letras. Consulta en línea: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lli/ajuria_i_e/capitulo1.pdf (Consultado el día 25 de mayo de 2012).

A LEER/ IBBY MÉXICO (2011). *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2011*, México: Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear.

ALEMÁN Lascurain, Guadalupe (2002). *La domadora de miedos*, 2ed., México: Castillo. (Castillo de la lectura, Serie Roja 12+).

_____, (2007). *La domadora de miedos*, 2ed., México: Castillo. (Castillo de la lectura, Serie Naranja 10+).

ALMENDROS, Herminio (1979). *Estudios sobre literatura infantil*, 3ª ed., México: Oasis.

BAHLOUL, Joëlle (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*, trad. de Alberto Cue, México: FCE. (Espacios para la Lectura).

BARTHES, Roland (1980). *Mitologías*. México: Siglo XXI, 1980.

Biblioteca de literatura infantil y juvenil “Cervantes virtual” (s/f). Sitio electrónico: <http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/bibinfantil/> (Consultado el día 7 de agosto de 2011).

BOURDIEU, Pierre (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama. (Argumentos).

BRAVO-VILLASANTE, Carmen (1989). *Ensayos de literatura infantil*, Murcia: Universidad de Murcia, 1989. (Serie Ensayos sobre literatura infantil, No. 1)

CARRANZA, Marcela (2011). “Sobre árboles sin jirafas y máquinas de baño. Cuestiones sobre la crítica en el sistema de libros para niños” en *Imaginaria*. Revista quincenal de literatura infantil y juvenil, No. 294. <http://www.imaginaria.com.ar/2011/06/sobre-arboles-sin-jirafas-y-maquinas-de-bano-cuestiones-sobre-la-critica-en-el-sistema-de-libros-para-ninos/> (Consultado el día 29 de diciembre de 2011).

CERRILLO, Pedro (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Barcelona: Octaedro. (Recursos, no. 104).

CHAMBERS, Aidan (2008). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*, trad. de Ana Tamarit Amieva, México: FCE. (Espacios para la lectura).

174

_____. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, trad. de Ana Tamarit Amieva, México: FCE. (Espacios para la lectura).

CHESTERTON, G. K. (2005). “Correr tras el propio sombrero” en *Correr tras el propio sombrero (y otros ensayos)*, Barcelona: Acantilado. Quaderns Crema. (El acantilado. 119). Pp. 27-31.

COLOMER, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México: FCE. (Espacios para la lectura).

CORTÁZAR, Julio (1995). “Instrucciones-ejemplos sobre la forma de tener miedo” en *Cuentos completos/I*, 6ª ed., Madrid: Alfaguara. (Colección UNESCO de Obras Representativas, Serie Iberoamericana). p. 410.

Cuatrogatos (1999). Sitio electrónico: <http://www.cuatrogatos.org/index.shtml> (Consultado el día 3 de diciembre de 2011).

- ECO, Umberto (1995). "Cultura de masas y niveles de cultura" en *Apocalípticos e integrados*, México: Tusquets. Pp. 49-82.
- ENL (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*, descarga directa disponible en <http://sic.conaculta.gob.mx/estadistica.php> (Consultado el día 30 de agosto de 2011).
- Enlaces con la crítica* (2000). "No. 5 (Número especial) Seminario. 'Una experiencia crítica con la crítica y los libros para niños'": <http://www.bancodellibro.org.ve/pdf/BL-Enlace5web.pdf> (Consultado el día 15 de noviembre de 2011) y "No. 14 Nuevas perspectivas críticas en los libros para niños" <http://www.bancodellibro.org.ve/pdf/BL-Enlace14web.pdf> (Consultado el día 15 de noviembre de 2011). Sitio electrónico: http://www.bancodellibro.org.ve/portal/index.php?option=com_content&task=category§ionid=5&id=23&Itemid=80 (Consultado el día 15 de noviembre de 2011).
- FERNÁNDEZ, Mirta Gloria (2006). "'Un axolotl con un hombre dentro': Saberes literarios de sujetos considerados *no lectores*", México: CONACULTA. Pp. 9-43. (Lecturas sobre lecturas /20).
- FLORES, Julia Isabel (2006). "¿Cómo y cuándo alguien se convierte en lector?" en *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*, Daniel Goldin (editor), México: CONACULTA/UNAM. Pp. 103-132.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2006). "Leer ya no es lo que era" en *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*, Daniel Goldin (editor), México: CONACULTA/UNAM. Pp. 27-37.
- GARRALÓN, Ana (2004). "Ancha y ajena es América Latina: sobre la literatura infantil en América Latina". Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/23584064323481630876891/p0000001.htm#I_1 (Consultado el día 2 de agosto de 2011).

_____, (2004a). “La crítica es bella. Cómo analizar los libros para niños”, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/01593963324584953002257/p0000001.htm#I_1 (Consultado el día 2 de agosto de 2011).

GRANADOS SALINAS, Tomás (2006). “Esculpir con estadística: sobre los posibles usos de la Encuesta nacional de lectura” en *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*, Daniel Goldin (editor), México: CONACULTA/UNAM. Pp. 67-83.

GRETEL (Grupo de Investigación en literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universidad Autónoma de Barcelona) (1999). Sitio electrónico: <http://www.literatura.gretel.cat/> (Consultado el día 11 de febrero de 2012).

GONZÁLEZ Gil, Ma. Dolores (1979). “Literatura infantil: necesidad de una caracterización y de una crítica literaria” en *Cauce*, No. 2. Escuela Universitaria del profesorado del E.G.B., Sevilla. http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce02/cauce_02_011.pdf (consultado el día 2 de agosto de 2011).

GUERRERO Guadarrama, Laura (2005). “La narrativa infantil y juvenil en las modalidades neosubversivas de la posmodernidad” en *AlterTexto. Revista del Departamento de Letras*, No. 5, Vol.3, enero-junio, Universidad Iberoamericana. pp. 13-30.

Había una vez, (2009). Sitio electrónico de la revista: <http://www.revistahabiaunavez.com/> Sitio electrónico de la Fundación “Había una vez”: <http://www.habiaunavezlibros.cl/index.htm> (Consultado el día 29 de agosto de 2012).

HUIDOBRO, Vicente (2000). “Canto IV” en *Altazor*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Versión en línea en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/altazor--0/html/> (Consultado el día 20 de diciembre de 2011).

Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil (1999). Sitio electrónico: <http://www.imaginaria.com.ar/> (Consultado el día 18 de diciembre de 2011).

ISER, Wolfgang (1987). “La estructura apelativa de los textos” y “El acto de la lectura: consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético” en *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (Dietrich Rall, comp.), México: UNAM/CELE/Instituto de Investigaciones Sociales. (Pensamiento social). Pp. 99-144.

JAUSS, Hans Robert (1987). “Experiencia estética y hermenéutica literaria” en *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (Dietrich Rall, comp.), México: UNAM/CELE/Instituto de Investigaciones Sociales. (Pensamiento social). Pp. 73-88.

_____ (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*, Barcelona/México: Paidós.

Lazarillo, (2000). Sitio electrónico de la revista: http://amigosdelibro.com/web/revista_lazarillo.htm Sitio electrónico de la Asociación “Amigos del Libro Infantil y Juvenil”: <http://amigosdelibro.com/web/principal2.htm> (Consultado el día 29 de agosto de 2012).

MARTÍNEZ, Alba Nora (2005). “Veinticinco días y un epílogo en el aprendizaje (adentro) de una heroína” en *AlterTexto. Revista del Departamento de Letras*, No. 5, Vol.3, enero-junio, Universidad Iberoamericana. pp. 31-57.

NOBILE, Angelo (1992). *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*, Madrid: Morata/Ministerio de Educación y Ciencia. (Colección Educación infantil y primaria).

Nuevas hojas de lectura (1990), sitio electrónico: <http://www.nuevashojasdelectura.com/>. (Consultado el día 25 de enero de 2012).

Peonza, (1986). Sitio electrónico del acervo digitalizado: <http://bib.cervantesvirtual.com/hemeroteca/peonza/pcuartonivel.jsp?conten=catalogo> Sitio electrónico de la revista: <http://www.peonza.es/Principal.htm> (Consultado el día 29 de agosto de 2012).

PETIT, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, trad. de Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez, México: FCE. (Espacios para la lectura).

_____. (2002). “Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?,” México: CONACULTA. Pp. 9-42. (Lecturas sobre lecturas /2).

PUERTA de Pérez, Maén (2003). “La literatura y la estética de la recepción (un estudio exploratorio en niños)”, *Revista Contexto*, Segunda Etapa-Vol. 7-No.9. http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/18880/1/maen_puerta.pdf (Consultado el día 4 de abril de 2011).

Recursos digitales de la Fundación Pérez Ruisánchez (1981). Sitio electrónico: <http://www.fundaciongsr.com/index.php> (Consultado el día 25 de enero de 2012).

Revista Babar. Revista de literatura infantil y juvenil (1989). Sitio electrónico: <http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/bibinfantil/> . Versión digitalizada de los números impresos: <http://bib.cervantesvirtual.com/hemeroteca/babar/catalogo.shtml> (Consultado el día 23 de noviembre de 2011).

REY, Mario (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*, prólogo de Felipe Garrido, México: SM/CONACULTA.

REYES, Alfonso (1999). “Sobre la crítica” en *Antología de textos sobre lengua y literatura*, Ana Elena Díaz Alejo, Beatriz Espejo et al. (comp.), México: Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM. pp. 274-277.

SALAZAR Embarcadero, Juan José (2011). *Leer o no leer. Libros, lectores y lectura en México*, México: C.E.L.T.A Amaquemacan. (Alexandrina).

- SORIANO, Marc (2001). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, traducción, adaptación y notas de Graciela Montes, Buenos Aires: Colihue.
- VÁSQUEZ VARGAS, Magdalena (2002). “Fundamentos teóricos para una interpretación crítica de la literatura infantil” en *Comunicación*, Julio-Diciembre, año/vol. 12, número 002, Cartago: Instituto Tecnológico de Costa Rica. Versión en línea disponible en: <http://redalyc.uamex.mx/pdf/166/16612209.pdf> (Consultado el día 19 de octubre de 2011).
- ZAID, Gabriel (2006). “El desastre educativo” en *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*, Daniel Goldin (editor), México: CONACULTA/UNAM. Pp. 23-26.