



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN LETRAS  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**PROYECTOS LITERARIOS PARA LA INFANCIA LATINOAMERICANA: UN  
ACERCAMIENTO A JOSÉ MARTÍ, GABRIELA MISTRAL Y CARMEN LYRA**

Tesis que para optar grado de Doctor en Letras presenta

María del Rocío García Rey

COMITÉ TUTORAL

Dra. Regina Crespo (Tutora principal) -CIALC-

Mtra. Valquiria Wey (Cotutora) –FFyL-

Dra. Ma Eugenia Negrín (Cotutora) –FFyL-

México, D.F. noviembre del 2015.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Con amor para Cuauhtli y Libertad Zapata García, por enseñarme  
el camino de las letras de colores.

“Te regalo la paz y su flor pura,  
Te regalo un clavel meditabundo  
para tu blanca mano de criatura  
en tu mundo que tiembla estremecido”.

Fragmento de *Regalo para el niño*, de Oswaldo

Agradecimientos.

La elaboración de esta tesis fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Agradezco infinitamente la presencia y el apoyo intelectual y amical de la Dra. Regina Crespo, quien ha sido mi gran guía y ejemplo.

La guía y el apoyo de los Doctores Ricardo Melgar Bao y Horacio Cerutti en la lectura de los avances de esta tesis fue de gran ayuda y soporte en mi trabajo.

Gracias a mi amiga Marianela Santoveña por su trabajo y apoyo en las traducciones de textos del inglés al español y viceversa.

Gracias a la Dra. Patricia Galeana por exhortarme a seguir con mis proyectos académicos.

Gracias también a las compañeras de la Federación de Mujeres Universitarias (FEMU).

Mi agradecimiento y reconocimiento para la Dra. Patricia Angulo Camarena, quien me ha brindado el apoyo clínico siempre profesional y solidario.

Gracias a mis hermanas Patricia y Sandra García Rey.

Gracias a todos mis alumnos por atreverse a viajar en el mundo de las palabras.

## Índice

Introducción... 1

### **I LITERATURA INFANTIL Y CAMPO CULTURAL**

- 1.1 Literatura infantil y campo cultural ... 15
- 1.2 Gabriela Mistral y José Martí ... 21
- 1.3 Carmen Lyra y Gabriela Mistral ... 22
- 1.4 Las revistas mexicanas de inicios de 1920 ... 26

### **II JOSE MARTÍ Y LA LITERATURA INFANTIL**

- 2.1 *La Edad de Oro* ...30
- 2.2 El modernismo y *La Edad de Oro*... 34
- 2.3 La infancia en el imaginario martiano ...37
- 2.4 La escritura didáctica ... 40
- 2.5 La infancia lectora ... 43
  - 2.5.1 Lectura y horizonte de espera ... 45
  - 2.5.2 Lectura y educación política ... 50
- 2.6 Infancia y modernidad. La Exposición de París ... 54
- 2.7 Las traducciones en *La Edad de Oro*... 69
- 2.8 Poética y política en los cuentos infantiles de Martí ... 82

### **III CARMEN LYRA: MAESTRA Y CUENTISTA**

- 3.1 La maestra-escritora ... 91
- 3.2 Los cuentos ... 95
- 3.3 El discurso ... 103
- 3.4 Renarración en tres cuentos de mi tía Panchita ... 106
- 3.5 Transculturación narrativa... 114
- 3.6 El unificador estilístico ... 115
- 3.7 ¿Literatura popular infantil? ...123
  - 3.7.1 ¿El pueblo escrito? ... 125
- 3.8 Los cuentos del tío Conejo ... 131
- 3.9 Carmen Lyra: más allá de los cuentos ... 144
  - 3.9.1 *San Selerín* ... 146
  - 3.9.2 *Renovación* ... 152

### **IV GABRIELA MISTRAL**

- 4.1 La maestra-escritora ... 158
  - 4.1.2 Docentes y escritoras maestras de la revolución ...159
- 4.2 Institución Letrada ... 168
- 4.3 Mistral y las revistas mexicanas ... 174
- 4.4 La práctica escolar ... 178
- 4.5 Folclor y literatura ... 185
- 4.6 Un acercamiento a *Ternura* ... 191
  - 4.6.1 Los temas ... 193
- 4.7 Los cuentos clásicos ... 205
  - 4.7.1 Caperucita Roja... 206

4.7.2 Blanca Nieve ...	207
4.7.3 La Bella Durmiente...	210
4.7.4 La Cenicienta ...	212
4.8 La infancia y las letras más allá de los cuentos de hadas ...	218

## **V CONCLUSIONES ... 222**

Imágenes de nuestros autores ...	230
Anexo 1 Los Derechos del niño ...	231
Anexo 2 Cantando el verso / Rompiendo el canon ...	234
Fuentes generales ...	237
Fuentes para José Martí ...	239
Fuentes para Carmen Lyra ...	242
Fuentes para Gabriela Mistral ...	244

## INTRODUCCIÓN

El escritor argentino Ricardo Piglia en una entrevista (a propósito de las lecturas hechas durante su infancia) afirmó:

Pero usted sabe que cualquier información de la infancia sirve siempre como causa. Claro la infancia explica todo. Si digo que leía mucho esta es la causa de que hoy escriba, y si no también es la causa. Por ahí no hay problema pero esa es la realidad, que hay en mi casa una circulación muy relativa de la literatura, no hay nada que pueda hacer prever o hacer desear que yo me metiera por ahí.<sup>1</sup>

A diferencia de las memorias y testimonios de los escritores acerca de las lecturas hechas durante su infancia y de la impronta que éstas dejaron en ellos, los textos literarios ex profeso para la infancia no han formado de manera concisa parte de la crítica ni de la historia literaria. En efecto, tal como lo plantea Paula Cadenas, la infancia, generalmente, ha sido conceptualizada desde una perspectiva idílica y maquillada.<sup>2</sup> Aunque es cierto: la literatura infantil, de unas décadas a la fecha, ha sido posicionada en el campo de la llamada promoción de la lectura y de una parcela del campo pedagógico. Por lo dicho, como estudiosos de las humanidades y particularmente de la literatura latinoamericana no podemos soslayar como temas de investigación, aquellos relacionados con las producciones de textos enfocados a un público conformado por infantes.

Los discursos educativos e incluso políticos, en torno a la infancia, hablan de manera constante y vertiginosa de los derechos de los niños. Las expectativas para un mundo mejor se colocan de manera generalizada en la infancia. Sin embargo, son mínimas las reflexiones que desde nuestra cotidianidad y desde el mirador académico hacemos acerca de la literatura que a lo largo de la historia se ha producido. Lo infantil parece reducirse a una preocupación protocolaria. En este sentido conviene reproducir las palabras de Nora Pasternac:

Hasta la política sus discursos ante todo, pero también sus acciones se vio afectada por los cambios de percepción de la infancia: a partir de cierto momento los niños se

---

<sup>1</sup> Ricardo Piglia, “La literatura y la vida.” Entrevista de Ana Inés Larre, en *Crítica y ficción*, Barcelona, Anagrama, 2001, pp.117-118.

<sup>2</sup> Cfr. Paula Cadenas, “Prólogo. De otras formas de contar la historia”, en María Beatriz Medina, (coordinadora), *Giros y reveses. Representaciones de la infancia a través de la historia*, México, CONACULTA, 2012, p.7.



convirtieron en motivo de preocupación de los partidos políticos (“Los niños son nuestro futuro” y todo se hace en nombre de las generaciones venideras) [...] <sup>3</sup>

En el caso particular de América Latina es plausible la elaboración de una historia de la literatura infantil del continente. No olvidemos que en él hay una vasta producción de escritos que han formado parte de un proyecto cultural para el mismo; proyecto que incluyó a la infancia como un público idóneo para promover un cambio ora político, ora cultural. Un claro ejemplo de este anhelo volcado en textos propios para niños se halla en el cubano José Martí, quien, en 1889, en el periódico *La Edad de Oro* escribió: “Para que los niños Americanos sepan cómo se vivía antes y se vive hoy, en América, y en las demás tierras [...]” <sup>4</sup>

Escritor prolífico alimentado también de múltiples viajes, Martí –desde las trincheras modernistas- escribió diferentes géneros literarios para los niños. La infancia fue mirada y en algunos casos admirada por él. He aquí un mínimo ejemplo de la “fe” prodigada en la infancia:

Hijo: espantado de todo, me refugio en ti. / Tengo fe en el mejoramiento humano, en la vida futura, en la utilidad de la ventura y en ti. / Si alguien te dice que estas páginas se parecen a otras páginas, diles que te amo para profanarte así [...] <sup>5</sup>

No se trataba únicamente de guiar a las “juventudes americanas”, como años más tarde harían Rodó, Vasconcelos y Mistral. Se trataba de rescatar a la niñez mediante la lectura porque era a través de ésta que podría realizarse la liberación política y, por ende, de pensamiento.

En la década de 1920, hallaremos a dos escritoras que, en un afán de rescatar las filiaciones literarias propias, echarán a andar un proyecto de conformación de literatura infantil propia para los niños latinoamericanos: la costarricense Carmen Lyra y la chilena Gabriela Mistral. La conformación de su proyecto tuvo como eje el llamado folclor, en él veían este veían el elemento idóneo para rescatar canciones, rondas e historias cuyo origen era, básicamente, el de la tradición oral.

---

<sup>3</sup> Nora Pasternac, “Estudio preliminar” de Pasternac, Nora, Domenella Ana Rosa y Gutiérrez de Velasco Luzelena (compiladoras), *Escribir la infancia. Narradoras mexicanas contemporáneas*, México, COLMEX, 1996, (Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer), p. 32.

<sup>4</sup> José Martí, “Presentación” de *La Edad de Oro*, *La Edad de Oro*, La Habana, Ediciones Cubanas/ Centro de Estudios Martianos, 2011, p.9.

<sup>5</sup> José Martí, *Ismaelillo*, Madrid, Mondadori, 1999, p. 11.

Aunque existen, tanto un cúmulo de textos producidos por escritores de nuestro continente, como proyectos que formularon para la infancia, estos han sido relegados, opacados, incluso cuando formulaciones acerca de la literatura infantil fueron plasmadas en conferencias y ensayos. La opacidad se ha transformado en un desconocimiento de una parte del hecho literario, lo que podemos entender como un peligro de convertirnos en lo que Martí nombró *letrados artificiales*.<sup>6</sup>

Creemos, entonces, que este trabajo es valioso por la recuperación que hace de esta parcela olvidada que es la literatura infantil latinoamericana. Al respecto es importante decir que esta tesis es la continuación de la investigación realizada en la Maestría en Estudios Latinoamericanos. Dicho trabajo nos permitió acercarnos a la escritura de textos para niños. Nuestras fuentes fueron las revistas *La Falange*, *El libro y el Pueblo* y *El Maestro. Revista de Cultura Nacional*. Nuestra delimitación de tiempo estuvo en los inicios de 1920. Esta pesquisa nos dio la pauta para saber que Martí, Mistral y Lyra compartían un universo en el quehacer de la literatura infantil. Pero también constatamos que dicha literatura es un terreno sin abono académico. Se trata de un universo por develar; es, en efecto, esa develación pendiente la que nos animó a emprender, en esta ocasión, el periplo por *La Edad de Oro*, de Martí; *Ternura* y los cuentos *Caperucita Roja*, *Blanca Nieve*, *la Bella Durmiente del Bosque* y *Cenicienta*, de Mistral; y *Cuentos de mi tía Panchita*, de Carmen Lyra. También acudimos a textos en los que estos escritores expusieron su programa ya literario, ya pedagógico e incluso político con respecto a la infancia y su literatura.

Para hallar una brújula y poder hacer nuestro periplo, tomamos prestada la pregunta de Spivak: ¿Cuál es la *especificidad narrativa*<sup>7</sup> en los textos de los proyectos literarios para la infancia latinoamericana? Tal especificidad está unida a las pautas pedagógicas y culturales para introducir a la infancia en ámbito de la cultura escrita. En efecto, se trata de tomar en cuenta las marcas y convenciones de cierta escritura. En el caso del estudio aquí propuesto intentaremos analizar cómo, en los textos escritos por nuestros autores, se trató de transmitir y de ser reproducidas ciertas filiaciones culturales.

Con respecto al formato discursivo de los escritos para infantes, podemos retomar a Albentosa y Moya para decir que todo género:

---

<sup>6</sup> Cfr. José Martí, “Nuestra América”, en *Obras Escogidas*, España, 2001 Espasa Calpe, (Col. Centenario II).

<sup>7</sup> Gayatri Spivak, Ch. “Historia”, en Araujo, Nara y Delgado, Teresa, (Selección y apuntes introductorios), *Textos de teorías y críticas literarias (del formalismo a los estudios poscoloniales)*, México, Universidad de la Habana / UAM-I, 2003. p. 760.

A) Tiene propósitos. En el caso de los textos aquí estudiados, el propósito básico fue la regeneración mediante las prácticas letradas en la población infantil. Esta regeneración se apoyó en el mito político de la unidad; unidad nacional que se desdoblaría en una identidad continental (en el caso de Martí y Mistral).

B) Tiene elementos y estructuras llamadas “opciones léxico gramaticales”, que nos ayudan intuitivamente a reconocer su género.<sup>8</sup> La manera en que el discurso se presentó dio la pauta para saber que los receptores debían ser aquellos infantes insertos en prácticas letradas.

Aunado a lo anterior es indispensable plantear otra pregunta: si tanto la cultura como la literatura latinoamericanas han sido un producto largamente “transculturado”,<sup>9</sup> si los mismos discursos orales propios de lo que llamaban folclor, eran también muestra de la transculturación, ¿cómo se podía hallar y más aún, visualizar la autenticidad de la literatura infantil latinoamericana? En el caso de nuestros autores la respuesta tiene una bifurcación: la intertextualidad y el folclor. Aludimos a los dos fenómenos porque, en el caso de Martí, éste no tomó el folclor como base de sus textos infantiles, pero sí transformó, adaptó y tradujo cuentos de allende tierra, tales como “Pulgarcito”, “El camarón encantado”, “El ruiseñor”, “El príncipe muerto”, entre otros.

La historia contada a los niños, en el caso de Martí, era parte de dar a luz un proyecto de identidad latinoamericana para y en la infancia, puesto que como lo ha afirmado Ferro “[...]La imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia.”<sup>10</sup>

En el caso de la chilena Gabriela Mistral y de la costarricense Carmen Lyra, es insoslayable considerar su quehacer de maestras escritoras en un tiempo en el que las mujeres éramos vistas como transgresoras de la República de las Letras. En la década de 1920 el acto de escribir y hacer públicos los textos escritos por mujeres era de reciente data; pero en este caso la escritura para niños era parte de las faenas de lo que implicaba ser docente y

---

<sup>8</sup> José Ignacio Albentosa Hernández, y Arsenio Jesús Moya Guijarro, *Narración infantil y discurso (Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés)*, España, Ediciones de la Universidad de Castilla/ La Mancha, 2001, p. 61.

<sup>9</sup> Cfr. Ángel Rama, “Literatura y cultura” en *Transculturación narrativa en América Latina*, México, Siglo XXI, 1982, (Crítica literaria), p. 39.

<sup>10</sup> Marc Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE, 2007 (Col. Popular 441), p. 19.

pertenecer al campo cultural oficial.<sup>11</sup> Mistral y Lyra fueron consideradas como *ciudadanas culturales*. Perteneían y eran reconocidas como parte de un grupo letrado y a un espacio “geocultural” (México y América Latina).<sup>12</sup> Más que una anécdota, esto podemos entenderlo como una marca, al tiempo que un desdoblamiento de los imaginarios culturales, pues, en el caso de Martí, nunca se presentó ni fue visto como maestro de escuela; los apelativos ganados han sido: prócer, luchador y apóstol, al contrario de nuestras autoras, quienes frecuentemente fueron nombradas como maestras más que como escritoras.

Lo anterior nos hace plantear una hipótesis: Martí, Mistral y Lyra, fueron autores cuyos textos infantiles fueron difundidos y aceptados, en su momento, gracias a su pertenencia a cierto campo cultural y además a lo que se denomina redes intelectuales.

Ahora bien, ¿cómo ha sido definida la literatura infantil? En el Diccionario de Ciencias de la Educación, es definida como:

[...] la dirigida especialmente a los niños, aunque sea esta una definición imprecisa. No resulta fácil definir esta rama de la literatura que durante tanto tiempo ha sido considerada como subliteratura y que, en realidad, apenas cuenta con poco más de un siglo de existencia.<sup>13</sup>

Esta concepción ha abarcado la visión de varios estudiosos, lo que ha dificultado el camino para desempolvar los escritos latinoamericanos producidos para los niños, pues aunque de unos años para acá existen estudios sobre literatura infantil, éstos suelen tomar como objeto de estudio escritos contemporáneos. Un ejemplo podemos hallarlo en el texto *Valores y lectura, estudios multidisciplinarios*, en el que el punto medular son las acciones de lectura y escritura de los niños españoles en un ámbito contemporáneo, y aunque algunos trabajos como el de Cristina Cañamares sitúan su estudio en textos

---

<sup>11</sup> Es importante, además de interesante, mirar planteamientos que apenas una década antes de 1910 se hacían presentes en torno al ejercicio intelectual de las mujeres profesoras. Asunción Lavrín cita las palabras del mexicano Félix Palavicini, quien, según la autora, ofrece todo su respeto a las maestras, pero les ruega: “No seáis universitarias, no seáis académicas. Quienes cayeran en la tentación de seguir una carrera universitaria podrían llegar “al pedantismo ridículo o a una brillante miseria académica [que] acaba por hacerla madre de una prole enfermiza, débil y degenerada”. Asunción Lavrín, “Recuerdos del siglo XX: la participación de las mujeres en la educación”, Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez, (coordinadoras), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS/ UNAM/ PUEG/ El Colegio de San Luis, 2008, pp. 426-427.

<sup>12</sup> Hacemos esta aclaración con respecto al término “ciudadanas culturales”, mencionado por Pratt a propósito del planteamiento de la politóloga británica Carol Pateman. “La teoría de Pateman no profundiza sobre las dimensiones no contractuales de la ciudadanía, dimensiones a menudo vistas como culturales. La falta de derechos ciudadanos no significa la falta de pertenencia. Existen formas y prácticas de pertenencia -ciudadanas culturales- que no dependen necesariamente de los derechos contractuales”. Pratt, Mary Louise, “La poética de la per-versión: Poetisa inubicable devora a su maestro. No se sabe si se trata de aprendizaje o de venganza” en Schmidt-Welle, Friedhelm (ed.), *Ficciones y silencios fundacionales. Literaturas y culturas poscoloniales en América latina (siglo XIX)*, España, Vervuet, 2003, (Nexos y Diferencias 8), p. 33.

<sup>13</sup> *Diccionario de Ciencias de la Educación*, volumen II, I-Z, México, Santillana, 1987, p. 893.

infantiles, estos son los que están citados en la *Guía de recursos para la coeducación, publicada por el Instituto Asturiano de la Mujer en 2001*.<sup>14</sup>

En el ámbito mexicano hay que destacar el trabajo de la maestra chiapaneca Blanca Lydia Trejo (1906 -1970) quien en 1950 publicó: *La literatura infantil y juvenil en México.*, editado por la Editorial Grafica Moderna, en 1950.<sup>15</sup> Frente al libro de Trejo, es mayormente conocido el trabajo de Mario Rey, *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana* (2000).

*La letra encantada. Rincones oficiales de lectura*, de María Eugenia Negrín, es un libro recientemente editado por la Universidad de Campeche. Este texto estudia, además de los “Rincones de lectura”, lo que ha significado la literatura infantil y el impacto que causa la literatura en los niños. De la misma autora hallamos la tesis doctoral *En el limbo decimonónico: el niño y sus espacios en la narrativa mexicana*. Esta tesis, aunque no estudia propiamente la literatura infantil, ayuda a estudiar las construcciones y representaciones de la infancia a través de la literatura.

Un trabajo de rescate del tema infantil desde el análisis histórico e iconográfico lo tenemos en *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880-1920*, de Alberto del Castillo Troncoso.<sup>16</sup> Es a partir del análisis de las fotografías e imágenes infantiles y familiares del México decimonónico y de principios del siglo XX, que el autor nos da constancia de la concepción que se elaboró de la infancia.

Otro trabajo que se enmarca en el ámbito latinoamericano es, *Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces*, cuya coordinación estuvo a cargo de Carmen Elisa Acosta Peñaloza. El libro fue editado por la Universidad Nacional de Colombia, y es una compilación de siete trabajos que abarcan tópicos como el

---

<sup>14</sup> Cristina Cañamares, “Algunos roles sexistas en los álbumes ilustrados infantiles: ¿Un nuevo sexismo?”, en Yubero, Santiago, Larrañaga, Elisa y Cerrillo, Pedro (Coordinadores), *Valores y lectura, estudios multidisciplinares*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 2004. pp. 147-171.

<sup>15</sup> Blanca Lydia Trejo, *La literatura infantil y juvenil en México*, Editorial Grafica Moderna, 1950.

<sup>16</sup> Alberto del Castillo Troncoso, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880-1920*, México, El Colegio de México/ Instituto Mora, 2006.

problema de la historización de la literatura infantil, hasta temas relacionados con la formación de lectores.<sup>17</sup>

En el contexto propiamente centroamericano, hallamos *Han de estar y estarán...Literatura infantil de Guatemala. Una propuesta en una sociedad multicultural*. La autora es Frieda Liliana Morales Barco. En este libro, la autora hace un estudio de la conformación de la literatura infantil en Guatemala. Plantea, asimismo la importancia de las prácticas escolares en la difusión de los textos infantiles, en lo que ella llama una sociedad multicultural.<sup>18</sup>

*Temas de literatura infantil en el Perú*, de Marcial Molina Richter, es un libro que mayormente vincula el ámbito escolar con la literatura infantil. Su autor toca el tema de la violencia en la corriente del neindigenismo peruano. Este libro lo publicó la Editorial San Marcos.<sup>19</sup>

Un libro brasileño, publicado en 2007, es *Semear horizontes. Uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil 1915-1954*. La autora es Gabriela Pellegrino Soares. Este trabajo fue de gran importancia para nuestra investigación, pues además de que hace un recorrido de las políticas lectoras y educativas, retoma la figura de Gabriela Mistral.<sup>20</sup>

En el mismo ámbito latinoamericano hay trabajos académicos que son de un gran aporte al estudio de la literatura para niños. Hay que decir que varios de ellos son fruto de Congresos, Coloquios y otros eventos, por lo que su presentación es como artículos académicos. En el caso de Costa Rica hay un fuerte aporte de trabajos como el de Isabel Ducca, quien se encargó de hacer el repositorio de los trabajos de Lyra. Se hallan también los trabajos de Patricia Quesada Villalobos sobre literatura infantil en Costa Rica. Odilie Cantillano ha publicado varios textos sobre Lyra, además del libro *El pozo encantado*, un estudio sobre *Los cuentos de mi tía Panchita*. Como parte del

---

<sup>17</sup> Carmen Elisa Acosta Peñaloza (Coordinadora), *Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia / Facultad de Ciencias Humanas, 2011.

<sup>18</sup> Frieda Liliana Morales Barco, *Han de estar y estarán... Literatura infantil de Guatemala. Una propuesta en una sociedad multicultural*, Guatemala, Letra Negra Editores, 2004, (Ensayo Centroamericano Número 7)

<sup>19</sup> Marcial Molina Richter, *Temas de literatura infantil en el Perú*, Lima, Editorial San Marcos, 2012.

<sup>20</sup> Gabriela Pellegrino Soares, "Capítulo 3 Educadoras no cultivo das leituras literárias", en *Semear horizontes. Uma historia de formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954*, Brasil, Belo Horizonte, Editora Universidad Federal de Minas Gerais

ámbito centroamericano, hay un interesante trabajo de la poeta nicaragüense Vidaluz Meneses: “La literatura infantil en Nicaragua”.<sup>21</sup>

Un libro que muestra las investigaciones históricas actuales sobre la infancia, es el coordinado por Susana Sosenski (investigadora del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM): *Espejos de la infancia. Pasado y presente de los derechos de niñas, niños y adolescentes* en México. Este importante texto se encuentra incluso en red.<sup>22</sup>

Con respecto a las páginas electrónicas actuales, podemos destacar “Cuatrogatos” y “Babar”:

Fundación Cuatrogatos es una organización sin fines de lucro, creada por los escritores Sergio Andricáin y Antonio Orlando Rodríguez en Miami, Estados Unidos, para trabajar a favor de la cultura y la educación, con énfasis en los niños y jóvenes. Fundación Cuatrogatos concibe y realiza proyectos que, a través de la literatura, el arte y las distintas formas del conocimiento, desarrollan las capacidades creativas, críticas y cívicas de la comunidad hispanohablante de Miami.<sup>23</sup>

En el caso de “Babar”, leemos lo siguiente en el apartado ¿Quiénes somos?:

Babar es originariamente una revista impresa que nació en 1989 como una **experiencia de animación a la lectura** en el [colegio Federico García Lorca](#) de Arganda del Rey, de manos de Antonio Ventura y su grupo de alumnos. Con el paso del tiempo, la revista se fue profesionalizando cada vez más, y lo que en un principio no era sino una actividad extraescolar fue difundiéndose y ampliándose hasta llegar a convertirse en lo que es hoy, un portal especializado en literatura infantil y juvenil con difusión internacional.<sup>24</sup>

Ambos portales se dedican mayormente a la divulgación de literatura infantil y juvenil. Se reseñan libros, se publican entrevistas y artículos enfocados a exponer la situación actual de la literatura infantil y juvenil, se difunden eventos, como ferias de libros y festivales de lectura.

---

<sup>21</sup> Vidaluz Meneses. “La literatura infantil en Nicaragua”, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes,

[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/amigos-del-libro--0/html/ff6d9efc-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_3.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/amigos-del-libro--0/html/ff6d9efc-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html)

Fecha de acceso 7 de julio del 2014.

<sup>22</sup> Susana Sosenski, (coordinadora) *Espejos de la infancia. Pasado y presente de los derechos de niñas, niños y adolescentes* [http://www.uam.mx/cdi/pdf/noticias/libro\\_espejos.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/noticias/libro_espejos.pdf)  
Fecha de consulta 25 de marzo del 2015.

<sup>23</sup> Fundación Cuatrogatos “¿Quiénes somos?”, en <http://www.cuatrogatos.org/index.php>  
Fecha de consulta 30 de agosto del 2012.

<sup>24</sup> Babar, ¿Quiénes somos? en <http://revistababar.com/wp/quienes-somos/>  
Fecha de consulta 13 de junio del 2012.

En cuanto a instituciones internacionales, con sede en México, dedicadas a la promoción de la literatura infantil y juvenil, está: “IBBY México / a leer”, que define su misión así:

IBBY México / A leer es una asociación dedicada a la creación de comunidades lectoras a través de mediadores capacitados y acervos de calidad, en espacios de diálogo. Concebimos la lectura como un bien social al que niños y jóvenes tengan acceso para su formación y gozo, con el fin de contribuir al desarrollo de personas libres y reflexivas que participen en la construcción de una sociedad más justa.<sup>25</sup>

Ahora bien, para entender el binomio literatura – infancia, hay que considerar que ésta como concepto no ha sido completamente invisible para la histórica ni para la filosofía. Un trabajo emblemático es *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, de Philippe Ariès, quien plantea que el *sentimiento de la infancia* “corresponde a la conciencia de una particularidad infantil, particularidad que distingue al niño del adulto, incluso joven”.<sup>26</sup> Con respecto a este historiador francés, nos parece importante considerar que Martí, Mistral y Lyra pudieron desenvolverse como escritores para la infancia porque las sociedades a las que pertenecieron desde hacía tiempo tenían ya un espacio para la infancia. Habían pasado los siglos de construcción de la infancia ora como imagen, ora como *sentimiento de edad*. Es decir, nuestros autores no se hallaban en lo que Ariès llama una *zona marginal* con respecto a la infancia; se desarrollaron en un momento en que estaban conformadas las escuelas como instituciones de educación para los niños. Además, a finales del siglo XIX, cuando se proyecta el trabajo de Martí, ya es totalmente visible la noción de niño. Por ello, cada uno de nuestros escritores proyectará su concepción de infancia y de su literatura.

Los niños para los que escriben nuestros autores ya no son las figuras sacras ni las criaturas angelicales de los siglos XV y XVI, pues como deja asentado Ariès, desde el siglo XVII, por lo menos en Europa, había crecido el llamado sentimiento de infancia. Existía ya la sustantivación para referirse a lo que hoy llamamos simple y sencillamente “niño”. El vínculo afectivo al que también hace alusión el francés estaba cimentado en la época de nuestros autores. Por ello podemos decir que no extrañan los vínculos afectivos entre padre e hijo, en el caso de Martí y de maestras – alumnos, en el caso de Mistral y Lyra. Hay que, sin embargo matizar, al respecto, pues es constante en nuestros autores –particularmente Martí y

---

<sup>25</sup> <http://www.ibbymexico.org.mx/nosotros/misi%C3%B3n-y-visi%C3%B3n.html>.

Fecha de consulta 15 de noviembre del 2014.

<sup>26</sup> Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, (Traducción de Naty García Guadilla), Madrid, Taurus, 1987, p. 35.



Mistral- que idealizan al niño, lo dulcifican, miran en la infancia la etapa idónea. Basta leer los recados a los niños escritos por Mistral y la Presentación que hace Martí a la *Edad de Oro*.

Para reiterar estos planteamientos, leamos lo escrito por Postman:

Después de los siglos XVI y XVII, se admitió que la niñez *existía* como parte del orden natural de las cosas. En sus escritos sobre los años de formación del concepto niñez, J.H. Plumb (1971) observa que “el niño se convirtió cada vez más en un asunto de respeto, una criatura especial, de naturaleza diferente y con necesidades diferentes, que debía ser separado y protegido del mundo adulto (p.9) [...] Se creía que [los niños] tenían naturaleza y necesidades distintas porque estaban separados del resto de la población. Y estaban separados porque se había vuelto esencial que aprendieran a leer y a escribir y comportarse como miembros de una cultura impresa.”<sup>27</sup>

En efecto, los autores de nuestro estudio, como parte de su proyecto literario para infantes, promoverán no sólo cuentos, poemas y crónicas para los niños, también bregarán (en el caso de Mistral y Lyra) desde su trabajo docente para formar niños lectores de “literatura”, no de “baratijas literarias” como lo expondrá Lyra. En varios textos mostrarán cómo debe ser tratado un libro. Martí convierte los libros en objetos cuasi sacros. Por ello se entiende que en varios textos aparezcan libros, lectores y escritores.

En los umbrales del siglo XIX la infancia ganó terreno como “objeto de estudio” específico con educadores como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y con el iniciador de los jardines de niños, Friedrich Fröbel (1782-1852). En la década de 1920 hallamos a la infatigable María Montessori (1870-1952), quien abogaba por la libertad del niño: “Por lo tanto, olvidemos el papel de carceleros y tratemos, al revés de esto, de prepararles [a los niños] un ambiente donde podamos, lo máximo posible, no cansarlos con nuestra vigilancia y nuestras enseñanzas.”<sup>28</sup>

Con base en este breve panorama, podemos decir que, de manera consciente e incluso académica, nuestros autores tuvieron una concepción del público infantil al que dirigieron sus textos.

Se entiende, así, que en su momento los textos de Mistral, Lyra y Martí hayan sido difundidos. Incluso en el presente siguen editándose. En efecto, no podemos negar que, en

---

<sup>27</sup> Neil Postman, “Los incunables de la niñez”, en María Beatriz Medina (coordinadora), *Giros y reveses*, *op. cit.* pp. 14-15.

<sup>28</sup> Moacir Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI, 2004, pp. 157-159.

Costa Rica, *Cuentos de mi tía Panchita* sea un texto conocido y reeditado. Tampoco podemos soslayar que en México, CONACULTA haya editado en el 2007, *Rondas, canciones y juegos: Gabriela Mistral para niños*. Varias son también las ediciones que existen en México de *La Edad de Oro*. Hay con respecto a la chilena y al cubano dos libros biográficos escritos por Georgina Lázaro. Se trata de textos dirigidos al público infantil: *Conoce a Gabriela Mistral*, editado por Alfaguara, y *José*, editado por Lectorum, como parte de la colección “Cuando los grandes eran pequeños”. Sin embargo, el hecho de que existan estas ediciones no implica que, al contrario de las ediciones masivas de autores canónicos y tomados *per se*, como escritores de “cuentos infantiles”, sean divulgadas y difundidas. Su lectura no será parte de la alfabetización literaria en la que son inmersos los niños.

No hay neutralidad en ningún discurso, aun cuando la literatura infantil con base en los referentes culturales haya sido percibida como un cúmulo de textos inocentes, bonitos. Es tiempo de que develemos la palabra inocencia. Podemos dibujarla en dos sentidos.

- Aquella característica conferida a la infancia y relacionada con su acepción más lata: Simplicidad o falta de malicia.../ Candidez, ingenuidad.
- Aquella práctica letrada e intelectual vuelta montaje, que pretende demostrar que un texto infantil, precisamente es neutral por estar dirigido a un sector que no tiene “malicia” y es “ingenuo”. Bajo este argumento, la creatividad y la imaginación, vueltas texto, son un producto aséptico, lejano y por ende ajeno a los lugares culturales e históricos desde donde se enuncia para la infancia.

Es bajo la segunda caracterización que le hemos dado al término inocencia, que nos parece bastante ilustrativa la afirmación de Marina Colasanti, escritora italo-brasileña, quien, además de escribir textos infantiles, ha publicado *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias de literatura infantil*; en él queda de manifiesto la posibilidad de reconstruir la conformación de cierto canon infantil. Con respecto a la segunda caracterización, leamos:

¿Cómo reacciona un pequeño lector del árido sertón nordestino al leer historias como las más, llenas de reyes, princesas, caballeros? ¿O un niño de las favelas frente a mis castillos? Probablemente como reaccioné yo en la infancia cuando leí sobre una calabaza y seis ratoncitos que eran transformados en carruaje y caballos: con fascinación.

El niño del nordeste recordará tal vez los reyes de las danzas folclóricas de su región, monarcas con corona de latón y mantos de cintas de colores. Pensará en los caballeros de las cabalgatas populares. O en las princesas y príncipes de las rondas infantiles. Y, tal vez el niño que vive en las favelas, acaso un pequeño asistente a la biblioteca de su

escuela, es el mismo que hace castillos de arena en la playa de Ipanema para recibir algunas monedas de los transeúntes. No importan los referentes y tal vez no son necesarios porque para un lector, un rey es mucho más un jefe de estado hereditario, y un castillo es mucho más una modalidad arquitectónica de vivienda y defensa. Rey y castillo son símbolos, trascienden la representación anterior para ser aprendidos.<sup>29</sup>

Es en efecto, el vaciamiento de significados que históricamente se le ha conferido al papel de la literatura infantil - ora como expresión textual, ora como expresión decodificada a partir de un mundo- al que están adheridos un gran número de académicos, promotores de lectura, editores, pues se han guarecido bajo el árbol de la inocencia. ¿Qué más puede darle a un niño si le es leído “Los zapaticos de Rosa” o “La Bella Durmiente” reescrito en verso por Mistral? Son niños, criaturas inocentes a quienes no les importa nada más que saber que Cenicienta “se casó y vivió feliz para siempre.” En este sentido es importante rescatar el aserto de Emilia Ferreiro, quien no se dedica al tema de la literatura infantil, pero sí a la práctica sin la cual la primera no podría existir: la alfabetización.

La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es la heredera de la del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación [...] La tendencia fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales.<sup>30</sup>

Fue el convencimiento pleno de que no hay discursos sin historia y sin una visión de alfabetización, lo que nos guio para embarcarnos y viajar con los tres autores mencionados: Martí, Gabriela Mistral y Carmen Lyra. Nuestro objetivo es demostrar que los autores estuvieron relacionados con proyectos literarios y pedagógicos para crear repertorios de literatura propios para los niños latinoamericanos. Nuestro eje de análisis y estudio se apoya tanto en algunas vertientes de la historia cultural, como en el análisis literario de los textos infantiles. También nos apoyamos en gran medida en los planteamientos de Pierre Bourdieu, con respecto a la constitución del campo cultural.

---

<sup>29</sup> Marina Colasanti, *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*, México, Norma, 2004, (Catalejo), pp. 258-259. Negritas nuestras.

<sup>30</sup> Ferreiro Emilia, “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”, en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, FCE, 2002, (Col. Popular 590), p.80.

La elaboración de este trabajo tomó como eje libros de y acerca de los autores mencionados, aunque fue insoslayable la consulta de materiales hemerográficos, específicamente, las revistas en las que colaboraron nuestros autores o en las que se difundió su obra. En este sentido es insoslayable mencionar la gran labor de la Maestra Isabel Ducca, en Costa Rica, para hacer un repositorio de la obra de Carmen Lyra. También es imprescindible mencionar el gran apoyo que representó poder viajar, en agosto del 2014, a Costa Rica para consultar algunos materiales no digitalizados.

En nuestro primer capítulo titulado “Literatura infantil y campo cultural”, mostramos que Martí y las autoras mencionadas son bastante cercanos. Nos basamos en los planteamientos de Sarlo y Altamirano y de Bourdieu para explicar las redes intelectuales y el campo cultural en el que, pese al tiempo, estuvo inserto Martí, como figura “faro” y cómo influyó tanto en Costa Rica, como en el pensamiento de Gabriela Mistral.

Con respecto a los autores, cada uno está inserto en un capítulo que a su vez tiene varias divisiones. La escritura de José Martí la colocamos en el contexto del modernismo. Acudimos a autores como Ivan Schulman y a Julio Ramos para contextualizar este periodo que fue literario pero también fue marca epocal en términos políticos y culturales. Debido a esto se entiende que el gran anhelo del poeta estaba en la alfabetización, por ello en gran parte de sus narraciones habrá recreaciones de gente (adultos y niños) leyendo y escribiendo. Asimismo tendrán un papel importante en sus textos los libros y los escritores.

Tomamos el término *homo legens*, acuñado por Bolívar Echeverría, para plantear que Martí, así como Mistral y Lyra tuvo el gran anhelo de formar niños lectores. Un tema importante también es el de las traducciones que Martí hizo para *La Edad de Oro*.

El tercer capítulo está dedicado a Carmen Lyra. Tomamos como eje su emblemático libro *Cuentos de mi tía Panchita* y ubicamos a su autora en el contexto literario costarricense. Aclaremos, además, las causas por las que no nos basamos para su estudio en los índices de Aärne – Thompson, y en cambio sí tomamos parte del planteamiento de Propp. El estudio de Lyra nos llevó a extrapolar el concepto de Ángel Rama: *Transculturación narrativa en América Latina*. Tomamos el término para

explicar el viaje de cuentos europeos a Latinoamérica, en el caso de los cuentos maravillosos; pues otro apartado fue dedicado a los Cuentos del Tío Conejo.

De Lyra exploramos también su faceta como directora y escritora de revistas, infantiles como, “San Selerín” y “Renovación”, en la década de 1910.

El último capítulo corresponde a Gabriela Mistral. En él planteamos que su labor como maestra–escritora estuvo afianzado por la pertenencia a cierto campo intelectual de la época, un campo intelectual que no precisamente era el chileno. Es en este tenor que exploramos su estancia en México, cuando a la cabeza de la política cultural estaba José Vasconcelos.

Su tarea como pedagoga no fue ajena a su labor de escritora, por ello hay una yuxtaposición entre los planteamientos literarios y pedagógicos que formarán parte de su ideario. Hacemos también un estudio de los poemas de *Ternura* y de los cuentos clásicos infantiles que reescribió en verso.

El lector encontrará también algunas ilustraciones de revistas en las que participó Lyra, de algunos grabados empleados por Martí para su revista y las portadas de los cuentos versificados de Mistral.

El final de la tesis está compuesto por los anexos, que contiene ilustraciones de algunas revistas y fotografías de los autores. Asimismo incluimos nuestro testimonio al guiar un taller de literatura infantil basado en los textos de nuestros autores. Presentamos además nuestras conclusiones y las fuentes empleadas para la presente edición.

## I LITERATURA INFANTIL Y CAMPO CULTURAL

### 1.1 Literatura infantil y campo cultural

El análisis de la literatura infantil latinoamericana carece de una cartografía cultural que dé cuenta de cómo los autores y las obras han formado parte de un campo cultural. Ha sido el llamado “arbitraje cultural” (término empleado por Bourdieu)<sup>31</sup> el que ha opacado la literatura infantil como una praxis existente en el campo cultural. Tal literatura tampoco ha sido vista como parte de la historia literaria en América Latina. Por ello nuestros autores (con excepción de Lyra) no forman parte de la tradición en materia de literatura infantil, pues ha sido el mismo campo cultural el que ha conferido mayor peso e importancia a otros temas y escrituras sobre nuestro continente. La literatura infantil –al menos en México- no posee el mismo grado ni el mismo tipo de institucionalización. Vale la pena extrapolar el siguiente planteamiento de Sarlo y Altamirano, para entender por qué en los cubículos universitarios hay un vacío de la literatura aludida:

La organización universitaria del estudio y la enseñanza de la literatura, tal como se le practica hasta nuestros días, no se remonta más allá del siglo XIX. Desde entonces su función dominante ha sido la de custodiar e inculcar la “tradición literaria”, es decir el patrimonio de valores reconocidos por los círculos dirigentes del campo intelectual.<sup>32</sup>

Ha existido, sin embargo, una doble tensión en estos campos, pues ha habido momentos en que, sin institucionalizar la literatura para niños, ésta se hizo visible y se valoró. De esta manera se entiende que hayan podido existir obras y autores que fungieron como “origen” de lo que décadas después se ha convertido en práctica renovada, ora de escritura, ora de difusión de los textos para infantes. Tal es el caso de los tres autores que ocupan nuestra investigación: José Martí, Gabriela Mistral y Carmen Lyra.

Algunas interrogantes acerca de la relación intelectual se abren cuando se sabe que Martí murió en 1895, mientras Mistral nació en 1889 -precisamente el año en que el cubano editó el periódico *La Edad de Oro-*, y Carmen Lyra, en 1888.

---

<sup>31</sup> Cfr. Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo. “IV Del campo intelectual y las instituciones literarias”, en *Literatura / Sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983, p. 83.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 90.

En este capítulo mostraremos la manera en que se da un entrecruzamiento de autores y obras. Ello permitirá entender por qué Martí fungió como figura faro en los grupos literarios a los que pertenecieron Mistral y Lyra. Veremos, asimismo, que la difusión en Costa Rica de la obra martiana –incluida *La Edad de Oro*– no es casual; así como tampoco lo son los ensayos que la chilena redactó para ensalzar la obra y la personalidad del prócer cubano. Ambos ejercicios respondieron a una brega latinoamericanista llevada a cabo por intelectuales que veían en el ejercicio de escritura una manera de seguir dotando, mediante textos infantiles, de identidad a *Nuestra América*. Martí y sus trabajos fueron tomados como ejemplo para llevar a cabo un proyecto cuasi en el mismo tenor. Para finalizar este capítulo mostraremos que los tres autores fueron consagrados mediante revistas mexicanas de inicios de 1920.

Según Bourdieu, las redes intelectuales cumplen un papel predominante en la selección de obras que deben ser difundidas. Tal selección se da con base en un programa político y cultural que cada grupo, también cultural, enarbola. Por ello, no debemos soslayar los espacios culturales: redes intelectuales, revistas, periódicos, pues mediante estos espacios se legitiman los proyectos y los autores que se perciben como antecesores. En este sentido hay que considerar las formas y los soportes en los cuáles se basa la circulación de las ideas en torno a la literatura infantil. Extrapolaremos al plano latinoamericano lo planteado por Bourdieu:

La vida intelectual es el lugar, como todos los otros espacios sociales, de nacionalismos y de imperialismos, y los intelectuales vehiculizan, casi tanto como los otros, prejuicios, estereotipos, ideas recibidas [...] <sup>33</sup>

Es así que la historia de la literatura latinoamericana se enfrenta a la práctica de las elecciones, ora pedagógicas, ora intelectuales, ora editoriales o incluso a las prácticas que abraza estos tres rubros. Para nuestro trabajo es vital la figura del costarricense Joaquín García Monge (1881-1958), director de la conocida revista *Repertorio Americano* (1919-1958). Fue precisamente él quien, junto con Lyra, desarrolló un proyecto de literatura infantil. No es un dato menor que el suplemento infantil de *Repertorio Americano* se haya titulado -precisamente- “La Edad de Oro. Lecturas para niños”, a cargo del mismo García Monge. En 1914 en la colección Ariel

---

<sup>33</sup> Pierre Bourdieu, “Las condiciones sociales de la circulación de las ideas”, en *Intelectuales, política y poder*, Argentina, EUDEBA, 2000, p. 160.

“[...] publicó una selección de poemas escogidos del *Ismaelillo*, los Versos Sencillos y los Versos libres”.<sup>34</sup>

Dictó el benemérito García Monge unas impresionantes conferencias martianas en el Ateneo de Costa Rica (1917) y luego editó *La edad de oro*, dos pequeños tomos, con ilustraciones salidas de la imprenta Alsina [...] En América fue la primera publicación como obra separada de aquellos textos aparecidos originalmente en una revista. Bajo inspiración martiana y con el mismo título de *La edad de oro*, dio a las prensas de Lehmann y de Tormo (1925-1930) seis libritos con lecturas selectas, que incluían nueve textos breves del “apóstol” [...]<sup>35</sup>

Décadas después, la difusión de la obra del cubano seguía avante. García Monge continuaba alentando a otros escritores a continuar con la empresa de difusión martiana. Fue él “[...] quien estimuló a don Carlos Jinesta para escribir su opúsculo de 46 páginas “José Martí en Costa Rica [...]”.<sup>36</sup>

No es un dato menor que en *Repertorio Americano*, en el pequeño apartado de anuncio se informa que está a la venta *La Edad de Oro*, como parte de la colección “El convivio de los niños. El libro se vendía en dos tomos y cada uno costaba 0.50 centavos. Debajo de este anuncio se lee “En prensa, Los cuentos de mi tía Panchita. Edición aumentada.” Los pedidos debían hacerse a la administración “del REPERTORIO”.

El 15 de febrero de 1920, también en el *Repertorio Americano* en la página 353 se da el siguiente aviso:

En la parte de la *Circular* que con esta entrega se publica, Martí trata el problema de la enseñanza religiosa en las escuelas. Recomendamos su lectura cuidadosa e inteligente. Hay que escuchar a Martí, hombre que no habló en vano, y uno de los espíritus directos de esta América en la que nos tocó nacer.<sup>37</sup>

Martí, entonces, no es percibido únicamente como escritor, sino como pedagogo laico. Era precisamente esa laicidad la que tomaban intelectuales preocupados por la educación como García Monge y la propia maestra-escritora Carmen Lyra. El modelos de laicidad era el que deseaban echar a andar.

De acuerdo con Quesada y Vázquez la oficialización de la literatura infantil en Costa Rica:

---

<sup>34</sup> Armando Vargas Araya, *La huella imborrable. Las dos visitas de José Martí a Costa Rica*, EUNED, 2008, p. 127.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 129.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>37</sup> Circular, “Repertorio Americano”, Costa Rica, 1920, p. 353.



[...]se inicia con el surgimiento de la Cátedra de Literatura Infantil (1917), en la Escuela Normal de Heredia, y el establecimiento de un rincón de literatura para niños y niñas en la Biblioteca Nacional (1921), gracias a la iniciativa de Joaquín García Monge y Carmen Lyra.<sup>38</sup>

Vemos así que con García Monge la literatura infantil se vuelve parte de la institución escolar<sup>39</sup>. Si él y Lyra formaban parte del mismo grupo no extrañaría que la escritora conociera y valorara los trabajos de Martí como antecesor de la literatura infantil. Podemos inferir que, como parte de la llamada nueva intelectualidad, costarricense, la escritora conoció y por ello no estuvo al margen de la “huella imborrable” que tanto las visitas de Martí, como su labor de prócer dejaron en tierras ticas. Un dato que no pasa desapercibido es que en *Repertorio latinoamericano* en julio de 1915, Lyra publicó “La hoja de trébol” –dedicada a Lilia González<sup>40</sup>–; éste forma parte de lo que podríamos pensar la sección LA EDAD DE ORO. (Escrito con mayúsculas en el texto).

No podemos obliterar, en este tenor, el proyecto y el anhelo latinoamericanista vertido en *Repertorio Americano*, en la que colaboraba precisamente nuestra escritora. De acuerdo a Ruth Cubillo: “[...] una de las tareas más importantes propuestas por esta revista fue fortalecer el sentimiento nacionalista siempre vinculado con una visión nacionalista”.<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> Magdalena Vásquez Vargas y Patricia Quesada Villalobos, “La literatura infantil en Costa Rica: aportes y ausencias desde la historiografía literaria.” Comunicación, 2011. Enero-Junio, año 32 / vol. 20, número 001. Instituto Tecnológico de Costa Rica. pp.32-38. ISSN Impresa 0379-3974 / e-ISSN 0379-3974. Versión PDF <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion/article/viewFile/821/735>  
Fecha de consulta 14 de julio del 2014.

<sup>39</sup> Es importante considerar que, como parte de los proyectos educativos para infantes, las revistas literarias infantiles como *San Selerin*, y *Renovación* (dirigida por la propia Lyra) fueron espacios de construcción de proyectos tanto literarios como pedagógicos. Esto quedará expuesto es el capítulo: “Lyra y las revistas literarias”.

<sup>40</sup> De acuerdo con Cubillo Paniagua: Luisa González Gutiérrez (1904-1909) “formó parte de un grupo de intelectuales que trabajaban por la renovación de las ideas sociales imperantes en Costa Rica y en América Latina en esa primera mitad del siglo XX, entre ellos Joaquín García Monge [...], Omar Dengo, Carmen Lyra, ellos tres fueron maestros de Luisa en la Escuela Normal, lugar al que ingresó en 1918 para formarse como maestra”.

En 1931 ingresa al partido Comunista de Costa Rica.

Ruth Cubillo Paniagua, “Luisa González: El pensamiento político de una maestra costarricense comunista”, en Kañina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. Vol. XXXII  
Versión PDF. p. 51

[revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/download/4123/3948](http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/download/4123/3948).

Fecha de consulta 13 de enero del 2014.

<sup>41</sup> Ruth Cubillo Paniagua, “Informe parcial del proyecto: Las intelectuales costarricenses de la vanguardia en la primera mitad del siglo XX. Las ensayistas”. Versión PDF, p. 6

El hecho de que García Monge reeditara *La Edad de Oro* nos da una primera pauta para pensar que la literatura infantil fue pensada como capital simbólico por este intelectual y su grupo, pues no sólo Carmen Lyra se dio a la tarea de escribir cuentos para infantes, fueron otras maestras, como María Noguera y Lilia González quienes se involucraron en el trabajo de publicar para los niños costarricenses. Se trata de observar lo que Sarlo y Altamirano llaman una unión entre proyecto creador y determinaciones sociales.<sup>42</sup> Afirmamos esto porque la escritura de textos infantiles estaba encaminada a que los niños costarricenses tuvieran una literatura propia. La escritura de cuentos es parte de un proyecto por rescatar la tradición y las costumbres costarricenses, esto podemos entenderlo como el binomio entre literatura y sociedad. Por ello se entiende que José Martí, Mistral y Lyra llevaran a cabo: “una forma de conciencia [...] de la verdad objetiva”,<sup>43</sup> pero en este caso no precisamente de la posición de clase sino de su adherencia al latinoamericanismo como profesión de fe.

En cuanto a la difusión del escritor cubano, es de capital importancia mencionar las visitas que éste hizo a Costa Rica en 1893 y 1894. En torno a su visita y a los discursos que pronuncia se organizan varios clubes en apoyo al Partido Revolucionario Cubano. Para nuestro estudio no es menor el dato que aporta Armando Vargas Araya quien afirma que entre estos grupos se hizo presente el Club Infantil “Recuerdo de Martí”.<sup>44</sup>

[...] Desde el ocaso del siglo XIX, Martí aplicó a Costa Rica la cualidad de la preciosa piedra verde, en un artículo sobre la Conferencia Internacional Americana (Washington D.C., 1890). Escribió: “Costa Rica, *pequeña como una esmeralda*, se levanta y dice: “Pequeño es mi país, pero pequeño como es, hemos hecho más, si bien se mira, que los Estados Unidos.”<sup>45</sup>

La visita y los escritos de Martí se convirtieron en legado de temas y convenciones que se consideraron como patrimonio intelectual de y para América Latina. Leamos la siguiente afirmación:

Su presencia [de Martí] despertó fascinación entre la intelligentsia, el periodismo y la política [...] Se conocían el enternecedor Ismaelillo dedicado a su hijo que adoraba y

---

<http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/376/INFORME%20FINAL%202021-A4-173.pdf?sequence=1>

Fecha de consulta 14 de julio del 2014.

<sup>42</sup> Cfr. Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano, *op. cit.* p. 77.

<sup>43</sup> *Idem.*

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 98

<sup>45</sup> Armando Vargas Araya, *op. cit.* p.11.

perdió por siempre, que inauguró una poesía con inéditos recursos sintácticos y metafóricos [...] y el bellissimo prólogo al Poema del Niágara de Juan Antonio López Bonalde.<sup>46</sup>

La literatura y la misma presencia de Martí quedan unidas a los proyectos y textos infantiles que Mistral y Lyra enarbolaron alrededor de la década de 1920, pues si bien es cierto que podemos hallar escritos dirigidos a los niños en el periodo 1889-1925, también es cierto que estos textos (a diferencia de los de nuestros escritores) no formaron parte ni de un proyecto de literatura infantil ni de una visión latinoamericanista. La construcción de la escritura y difusión de la literatura infantil no ha sido ajena al campo intelectual, aunque dentro de dicho campo haya sido un rubro de varios proyectos.

La legitimación como prócer ganada por Martí en Costa Rica, se puede constatar en los nombres que del escritor se le asignaron a bibliotecas y escuelas. Además hay que destacar el himno del colegio Técnico Profesional la Mansión, de amplia filiación latinoamericanista, en la que se ensalzan a los próceres del continente, incluido Martí:

La Mansión tiene historia grandiosa/ pues hay manes patricios aquí, / este humilde rincón de la pampa vio a Crombert, a Maceo y Martí [...] / Que la pampa tremole en sus hijos / a la par del heroico mambí/ y en el alma de cada estudiante / sea un ejemplo el apóstol Martí.<sup>47</sup>

Hay que considerar las formas y los soportes en los cuales se basó la llamada circulación de las ideas, no sólo en términos de literatura infantil.

Podemos comprender que Martí, además de ser valorado como prócer y apóstol latinoamericanista, también fue enarbolado como autor de un texto infantil, por demás señero: *La Edad de Oro*. Las ideas del cubano fueron vehiculizadas por García y Monge y por Gabriela Mistral.

Aunado a la valoración como editor de *La Edad de Oro*, veinte años después de la visita que el cubano hiciera a Costa Rica, en la colección de libros, llamada “Ariel”, dirigida por García Monge, se publica a Martí en la colección iniciada el 3 y 4 marzo de 1914. El texto lleva el título “José Martí, escritor”. La apertura que del libro hace

---

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 132.

Roberto Brenes Mesen, es la siguiente: “Héroe quede para un Plutarco, para un Gracián, para un Carlyle de Hispano América”.<sup>48</sup>

Poeta venga a mí porque así le amo; porque cada poesía es palmera en flor y árbol de sándalo para los bosques de mi alma, porque es despeñado torrente de sierra su niagarada elocuencia; porque es plata de manantial en valle, bajo el rumor del álamo, la voz de su Piéride encantada; porque un genio bello, en arreos de arcángel, guarda a la puerta del edén de su alto Meru, sagrado y sellado para pies profanos, la entrada a los más; y a poder de impetrar y de imprecicar, benigno me ha sonreído el genio y me ha conducido hasta la fragua de oro, en donde a luz y a ritmo, elaboró Martí la forja de su gloria”.<sup>49</sup>

## 1.2 Gabriela Mistral y José Martí

Gabriela Mistral escribió en 1932 dos ensayos sobre José Martí: “El Hombre José Martí” y “El trópico y José Martí”, ambos publicados en *El Mercurio*, en Santiago de Chile.<sup>50</sup> Si bien los dos textos son publicados después de la aparición de *Ternura*, no es menos importante el trabajo de difusión cuasi hagiográfica que la chilena hace del cubano, porque asume que para ella Martí ha sido guía y ejemplo.

Es agradecimiento mi amor de Martí, agradecimiento del escritor que es el maestro americano **más ostensible en mi obra**, y también agradecimiento del guía de hombres terriblemente puro que la América produjo en él.<sup>51</sup>

En el primer ensayo la autora retoma *Ismaelillo* y *La Edad de Oro*. El adjetivo que servirá para elaborar la semblanza del Maestro es: viril. Hay en el discurso de la chilena una caracterización de las razas. Por ello afirma que la mezcla entre lo viril y lo tierno en Martí, se debe a que hay en él sangre catalana y antillana.

El hecho de que el poeta haya escrito textos pensados para infantes es explicado porque: “Martí [...] no ha despedido al niño que fue, porque sabe que hay alguna monstruosidad en ser redondamente adulto”.<sup>52</sup> Esta afirmación no es menos importante, pues acaso implícitamente, para la chilena, una condición *sine qua non* para devenir autores de textos infantiles era conservar algo de esta etapa de vida, pues esta primera afirmación es la causa de que hayan aparecido aquellos dos textos señeros:

---

<sup>48</sup> “José Martí”, (Apertura de Roberto Brenes Mesen), 20 de marzo 1914, (Col. Ariel), p. 11.

<sup>49</sup> *Idem*.

<sup>50</sup> Estos textos aparecen con los títulos “José Martí I y José Martí II”, en Jaime Quezada (Selección, prólogo y notas), *Gabriela Mistral, Escritos Políticos*, Santiago de Chile, FCE (Col. Tierra Firme) pp. 211-221.

<sup>51</sup> *Ibid.*, 214.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p.213.

Por eso es tan humano que se funda del jugo por donde se le toca, y responde al niño en los cuadernos *La Edad de Oro* y *El Ismaelillo*, por eso sabe tanto del negocio de vivir, de padecer, de caer y de levantar, que se le puede contar todo, estando seguro de conmoerlo; o bien no contarle nada porque con mirar una cara entiende y hace lo que hay que hacer.<sup>53</sup>

Es la visión racial la que se halla inscrita en la subjetividad de Mistral, por ello la salvación ante “lo elefantiásico” se halla en hombres como Bolívar, Martí o Vasconcelos. Y de estos, quien figura como único escritor del trópico es Martí.

La pertenencia a un grupo que defendía el latinoamericanismo hizo que Mistral ponderara el trabajo realizado por Martí, décadas antes de que ella lo hiciera.

### 1.3 Carmen Lyra y Gabriela Mistral

Lyra y Mistral coincidieron mediante *Repertorio Latinoamericano*: “Antes de recibir el Premio Nobel, Carmen Lyra correspondió con ella mediante el “*Repertorio Americano*”, interesadas ambas en la literatura infantil y en sus experiencias de mujer docente”<sup>54</sup>. Es insoslayable mencionar que, en la revista mencionada, Carmen Lyra publicó dos textos importantísimos que dan cuenta del conocimiento que tenía tanto de Mistral como de su obra. En el artículo “El umbral”, publicado en 1928, leemos:

Al tomar en mis manos el original de estas páginas y al recorrer la escritura irregular, he pensado- lleno el espíritu de emoción en que fueron escritos por una mujer en espera del nacimiento del hijo que se le agita en las entrañas.

Es el mismo apasionamiento revestido de serenidad de los poemas dedicados al hijo en el libro *Desolación de Gabriela Mistral*, en cuya encantadora brevedad tanta influencia parece tener al estilo de Rabindranath Tagore. Firma Carmen Lyra.<sup>55</sup>

Este comentario de Lyra puede interpretarse como el de una escritora cuya sensibilidad la llevó a hiperbolizar lo que siempre fue una sombra para la chilena: su supuesta ansia de maternidad. Se trató de una percepción que más que ayudar a mirar el trabajo de creación de Mistral, provocó que se le viera como una mujer que escribía para “calmar” su ansia de maternidad.

---

<sup>53</sup> *Ibid.*, p.213.

<sup>54</sup> Annie Lemistre de Pujol, *Carmen Lyra. El cuento de su vida*, San José de Costa Rica, Alma Mater, 2011, p.83.

<sup>55</sup> Carmen Lyra, “El umbral”, “*Repertorio Americano*, Costa Rica, 1928, p. 9. Hemos dejado el texto completo, por ello en la cita leemos : “Firma Carmen Lira”.

El otro texto es la carta que la costarricense le dirige a la chilena, el 15 de septiembre de 1931:

[...] El objeto de esta carta es el ampliar su información literaria respecto de Costa Rica. En su conferencia sobre Federico Mistral y el felibrigio, se refirió Ud. a mí como el único representante de la preocupación por el *folklore* del país. Pero esto no es así, ha habido en Costa Rica muchos escritores que la han tenido, y cuya tarea ha sido más difícil que la mía, pues el único trabajo que me han dado los cuentos de mi tía Panchita ha sido de repetir con placer en el alma, lo que voces ya cascadas o de las cuáles sólo queda el recuerdo más sutil, me narraron cuando yo era chiquilla.<sup>56</sup>

Después de exponer el panorama de la literatura folclórica, a la que Mistral le confería tanto peso-, Lyra cierra con el siguiente exhorto:

Y no nos olvide, Gabriela Mistral. Ayúdenos a luchar por el presente y el porvenir de esta América Central que ya casi no pertenece a los centroamericanos por el afán de ellos de cambiarlo por baratijas yanquis; ayúdenos con su fervor de manera que cuando este presente y este porvenir sean un pasado, los amantes de escavar y escudriñar en la vida pretérita de los pueblos, encuentren tradiciones que den la idea de fuerza y de valor, nobles leyendas y hasta material heroico con que levantar una epopeya<sup>57</sup>

Lyra recurre a Mistral como representante latinoamericana de las letras y de la defensa de la soberanía del continente porque la chilena había demostrado, una década antes, en textos como “El grito”, -también publicado en *Repertorio Americano*- que había que amar a América como una sola tierra, había también escrito a favor de Sandino. Y había propalado en el poema “Nuestra América”. “Somos la América una, somos el Continente /” p. 92 tomo I repertorio americano. Además cuando Mistral retarda su arribo a Costa Rica, deja bien claro que le confiere mayor importancia a este país centroamericano que a Chile. En la misiva enviada observamos que Lyra es tomada en consideración como parte de la intelectualidad costarricense:

[...] La forma en que la invitación se me ha hecho es tan honrosa y toca a mi corazón tan fuertemente que primero dejaría de ir a Chile que a Costa Rica. Haga usted llegar, mi amigo, a todos los compañeros y especialmente a García Monge, a Carmen Lira y a Ángela Acuña, estas mis palabras.<sup>58</sup>

No fueron pocos, además, los números de *Repertorio Americano* en que los textos de ambas escritoras fueron publicados concomitantemente. Podemos decir parafraseando el

---

<sup>56</sup> Carmen Lyra, “Carta a Gabriela Mistral”, “Repertorio Americano”, 1931, p. 167.

<sup>57</sup> *Idem.*

<sup>58</sup> Francisco González Alvarado, Marybel Soto y Mario Oliva Medina, “Una tarjeta de Gabriela Mistral”, *Toda Gabriela Mistral en Repertorio Americano*, Costa Rica, EUNA, Tomo II, p. 42.

título de Ruth Cubillo, que Lyra y Mistral formaron parte de la lista de escritoras del “Repertorio Americano”.<sup>59</sup>

Ahora bien, con respecto a las revistas propiamente infantiles, fue precisamente en *San Selerín* (publicación dirigida por Lyra) que el 15 de mayo de 1923, aparece una extensa nota en torno a Mistral. Se les informa a los niños quién es aquella mujer. El texto es acompañado por una fotografía de la chilena. A continuación transcribimos el texto completo:

Gabriela Mistral es una poetisa chilena que ha dedicado su vida a ser maestra. Es tierna y amorosa con los niños y para ellos ha hecho sus collares más lindos.

Dicen que para hacerlos se va muy de mañana por los campos, coge las gotitas de rocío más inquietas, los gorjeos más alegres de los pájaros, y después, sentada en la cima de una colina florecida, ensarta gotas y gorjeos en una hebra que a la descuidada le arrancara al sol.

También tiene versos tristes que hacen pensar en gargantillas de lágrimas, porque ha sufrido mucho.

He oído cantar a una madre, que Gabriela Mistral ha escrito los más bellos poemas de madres; que ella al leerlos lloraba y sonreía, y cuando los terminó corrió a buscar a sus hijos y se puso a abrazarlos y a besarlos arrodillada ante ellos como un altar. ¿Por qué será?

Un señor que la quiere mucho decía el otro día de ella: El dolor no ha endurecido su corazón sino que lo ha mullido y sobre él quisiera Gabriela Mistral reclinar todas las cabecitas infantiles de la tierra para acariciarlas dormidas y despiertas; lo mismo la del negrillo que parece una rosa abierta en la noche que la del blanco –rosa de mañana- o la del chinito lacia como un haz de hierba o la del indio, juguete de arcilla morena. ¡Con que calor debe besarla frente de los niños miserables que lloran de hambre y frío! ¡Como los cubrirá con los pliegues de su traje carillas pálidas bajo la costra de la pobreza!

Ahora yo pienso: quisiera haber estado corriendo y gritando la tarde entera y cuando no pudiera más, ir a hundirme entre un nido en el regazo de Gabriela Mistral y sentir la mano con la que toma la pluma para escribir sus versos, apaciguar mi cabellera alborotada.

SAN SELERÍN<sup>60</sup>

En este texto es posible observar claramente el ensalzamiento que se hace de dos estereotipos femeninos: ser maestra y ser madre. Dichos estereotipos tienen como punto de unión el amor a los niños: una lo manifestará escribiendo para ellos; la otra con el amor *per ser*. Gabriela Mistral es convertida, mediante este texto, en una madre abarcadora, ya para el niño negro, que para el indio. Es la madre poética que en su afán de salvar a los niños no oblitera a la infancia vulnerable, aquellos niños que cargan con la “costra de la pobreza”.

---

<sup>59</sup> Cfr. Ruth Cubillo Paniagua, *Mujeres e identidades: Las escritoras del Repertorio Americano (1919-1959)*, Costa Rica, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2001 (Col. identidad Cultural).

<sup>60</sup> “San Selerín”, 15 de mayo de 1923, No. 4, época II, pp. 1-2.

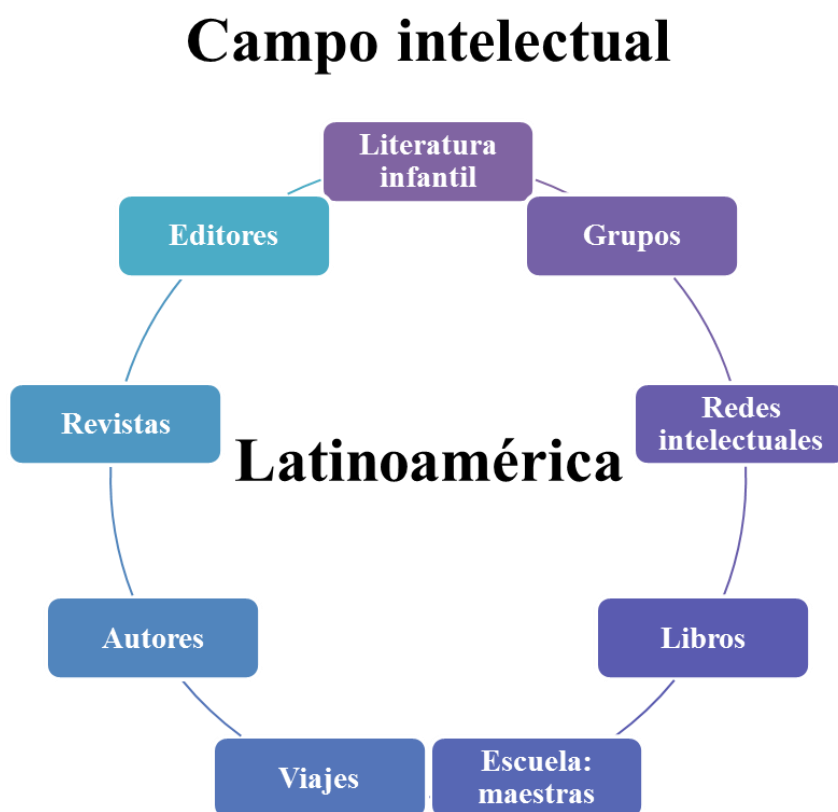
Al final de este artículo hay una fotografía de Mistral a cuyo pie se lee: GABRIELA MISTRAL Vino el año pasado de su patria (Chile) a Méjico llamada por el gobierno de este país para que ayudaran a las personas que allí dirigen la Educación Pública. Ahora está de maestra en San Miguel, población mejicana.

Las revistas, ora para niños, ora para el público en general promovían el ensanchamiento de una cultura literaria infantil, es decir los autores promovidos no eran sólo aquellos consagrados por la cultura europea. Esto es claro cuando Lyra desea que los niños sepan que las maestras, además de enseñar, escriben poemas para ellos, los pequeños. Con la promoción mutua entre Mistral y Lyra, quienes compartían no sólo la profesión de escritoras sino la de maestras, podemos decir que se cumple la definición que Sarlo y Altamirano, acerca del campo intelectual.

El campo intelectual funciona como sistema de referencia central para sus integrantes (escritores, críticos, artistas, etc.) y como centro de decisión cuando se trata de juzgar acerca de la originalidad, pertenencia o validez de cierta obra o tendencia.<sup>61</sup>

Hay que destacar, además, que el campo intelectual estuvo constituido –por lo menos en lo referente a la literatura infantil- por un nuevo sujeto: las maestras-escritoras quienes fueron reconocidas y cuyos textos fueron valorados como parte del bagaje literario que estaba en vías de constitución.

Veamos el siguiente esquema



<sup>61</sup> Sarlo y Altamirano, *op. cit.*, pp. 85-86.



#### 1.4 Las revistas mexicanas de inicios 1920

En los inicios de la década de 1920, en México, bajo la guía de José Vasconcelos surgieron revistas culturales que tenían como objetivo la regeneración cultural de Iberoamérica. El famoso “Llamado cordial” con el que Vasconcelos inicia en abril de 1921, *El Maestro. Revista de Cultura Nacional*, coloca en el escenario político y cultural posrevolucionario: “el bienestar de todos los hombres”<sup>62</sup>. Dicho bienestar bajo su política cultural no podía estar separado de la alfabetización literaria; por ello en la revista *El Libro y el Pueblo* aparecida en abril de 1922, se exponían las novedades bibliográficas y hemerográficas nacionales e internacionales que era “necesario” leer.

En estas revistas se difundieron los tres autores que le dan forma a nuestro proyecto José Martí, Gabriela Mistral y Carmen Lyra.

En 1922 surgió *La Falange*. El grupo que la editaba, a pesar de que trataba de apartarse de la política oficial, finalmente era parte de la lista de jóvenes académicos que colaboraba en el proyecto vasconcelista. Esta revista tampoco fue ajena a la preocupación por bregar por una literatura propia para los niños de América. Por ello bajo la dirección de Bernardo Ortiz de Montellano y con el apoyo de Mariano Silva y Aceves surgió la sección infantil ABC.

Fue mediante dichas publicaciones que proyectos literarios como el de José Martí, y su revista *La Edad de Oro* fueron rescatadas.

Las revistas, no ajenas a las redes intelectuales, sirvieron como impulsoras para visibilizar una literatura infantil que, al menos en nuestro continente, no contaba aún con una gran presencia. Resulta importante observar que la difusión de textos infantiles en y para Latinoamérica, en nuestros autores, tuvo un anclaje en la concomitancia de una defensa y una construcción de cierta identidad nacional y latinoamericana. Por ello era fundamental la promoción de estos autores y sus textos en las revistas mencionadas. No es casual que el trabajo Martí, al igual que el de Mistral sea rescatado en 1921, en *El Maestro*. Fue en el número 2, en noviembre de 1921, cuando en la sección historia fue reproducido el texto del cubano, “Tres héroes”, perteneciente a *La Edad de Oro*.

Mistral y Martí quedaron como los grandes escritores y maestros de la infancia hispanoamericana. En el caso del cubano se promovió la lectura del texto: *José Martí*,

---

<sup>62</sup> José Vasconcelos, “Llamado cordial” en *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, no. I, México, 1921, p. 5.

*Maestro de niños y de hombres*, texto de Higinio Medrano y publicado en *Cuba Contemporánea*.<sup>63</sup>

Gabriela Mistral fue promovida también como maestra, en los artículos: “Gabriela Mistral, la del alma inquieta y sangrante” de Arturo Rioseco y “La Maestra Gabriela Mistral”, de Ernesto Montenegro.<sup>64</sup>

En el caso de Lyra uno de sus cuentos perteneciente a *Cuentos de mi tía Panchita*, fue divulgado en México en 1922, a través de la sección infantil ABC de la *La Falange*. La publicación de la “La cucarachita mandinga” fue una de las respuestas al exhorto que Ortiz de Montellano hizo para escribir una literatura para los niños de América Latina.

Los textos infantiles difundidos en las revistas fueron parte de las expresiones del campo intelectual, entendido como concomitancia entre la legitimidad del discurso dirigido a los niños y de la pertenencia de los escritores a dicho campo. Por lo anterior, podemos entender que no fue casual la promoción que *La Falange* hizo de la literatura infantil costarricense. En Costa Rica, México se había posicionado como país “importante” tanto en términos culturales, como políticos. Por ello se entiende que en la sección libros y folletos del año de *El Libro y el Pueblo*, aparezca mencionado: *Bajo el sol de México*, libro de Leonardo Montalbán y editado en Costa Rica por la Imprenta Moderna.<sup>65</sup> Aunado a lo anterior en la misma revista se anunció que el gobierno de Costa Rica: “En ocasión del reciente aniversario de la independencia de nuestro país y dando muestra de simpatía para el mismo, resolvió que el Parque Central de San José, que es el paseo principal y el más hermoso de aquella capital, lleve el nombre de Parque México”.<sup>66</sup>

Como podemos apreciar, el folclor latinoamericano pareció quedar constreñido sobre todo a Costa Rica, pues en agosto de 1923 en ABC es publicado “Tío Conejo y

---

<sup>63</sup> “Martí, José, Maestro de niños y de hombres” por Higinio Medrano, en *El Libro y el Pueblo*, México, no. 8, octubre de 1922, p. 90. El artículo no se reprodujo en la revista, únicamente se dio como referencia.

<sup>64</sup> *Idem*.

<sup>65</sup> La revista consigna que en la segunda parte del libro aparecen temas como “Las tierras de Soconusco, Xochimilco, El árbol de la noche triste”. *El Libro y el Pueblo*, sección Libros y Folletos del año, México, Año, I Tomo I, octubre de 1922, p. 83.

<sup>66</sup> “Costa Rica honra a México” en *El Libro y el Pueblo*, no. 8, octubre de 1922 año 1 tomo 1, p 82.

Tía Boa” cuentos populares, recogidos por la costarricense María Noguera.<sup>67</sup> El texto fue anunciado en la revista como “Cuento Popular recogido en Costa Rica”. De esta manera se hicieron más visibles las redes intelectuales y políticas entre los dos países, aunque esto no significó que los textos infantiles de aquel país abundaran en las revistas trabajadas.

Lo que hemos presentado hasta el momento da cuenta de un vacío en la tradición de los estudios literarios, pues en ellos, como hemos señalado, no se le confiere importancia a la literatura infantil, y menos aún al entramado que como parte de las redes culturales ha hecho que se conforme cierto *corpus* de ésta. El estudio de la literatura escrita para infantes no posee el mismo grado ni el mismo tipo de institucionalización ni la misma gravitación ni legitimidad.<sup>68</sup> En este sentido coincidimos con Negrín cuando afirma que:

[...] conviene reconocer que ésta [la literatura infantil] existe y que es importante analizar sus características y su impacto, particularmente en el caso de México, asumiendo que la literatura infantil tiene entidad en sí misma. No es un género menor.<sup>69</sup>

Para cerrar este apartado presentamos un cuadro en el que podemos observar, *grosso modo*, algunos puntos tanto de encuentro, como de diferencia entre nuestros autores.

Autor	JOSÉ MARTÍ (1853-1895) (Cuba)	GABRIELA MISTRAL (1889-1957) (Chile)	CARMEN LYRA (1888-1949) (Costa Rica)
Corriente literaria	Modernista	Modernista según Arqueles Vela	Realismo social / Costumbrismo
Publicaciones infantiles	<i>La Edad de Oro</i> (Revista 1889)	<i>Ternura</i> (1924)	<i>Cuentos de mi Tía Panchita</i> 1922
Profesión / apelativos	Periodista / Poeta /	Maestra / Poeta /	Maestra / Escritora /

<sup>67</sup> Es importante mencionar que originalmente la autoría del cuento se le dio a María Monvel, pero en el número de octubre de 1923, aparece una nota, al final de ABC, en la que leemos: “El cuento infantil “Tío Conejo y Tía Boa” que publicamos en el número anterior debe estar firmado por la escritora costarricense María de Noguera y no por nuestra colaboradora chilena María Monvel. Como lamentamos el error hacemos la rectificación correspondiente”. *La Falange*, Sección ABC, octubre de 1923, p. 367.

<sup>68</sup> *Cfr.* Sarlo y Altamirano, *op. cit.* p.84.

<sup>69</sup> María Eugenia Negrín, *La letra encantada. Rincones oficiales de literatura infantil*. México, Universidad de Campeche, 2014, pp. 19-20.

	Cronista / Prócer / Latinoamericanista	Latinoamericanista	Militante comunista a partir de 1933
Intelectuales que los difundieron	Difundido por García Monge y por José Vasconcelos.	Difundida por García Monge y por José Vasconcelos. Apoyada por la Editorial española de Saturnino Calleja.	Difundida por García Monge y por Bernardo Ortiz de Montellano.
Revistas mexicanas en las que fueron promovidos	Difundido parte de <i>La Edad de Oro</i> en “El Maestro. Revista de Cultura Nacional”, 1921	Difundidas sus rondas infantiles y otros textos en las revistas mexicanas: “El Libro y el Pueblo”, “El Maestro. Revista de Cultura Nacional” y “La Falange”, 1921-1923	Difundida en México en la revista “La Falange”, en 1922

## II JOSE MARTÍ Y LA LITERATURA INFANTIL

### 2.1 *La Edad de Oro*

El estudio que haremos de José Martí (1853-1895) y *La Edad de Oro* considerará algunas pautas de la historia literaria para entender el espíritu de época presente en la producción del autor. Nuestra premisa suscribe que todo texto es ideológico, como lo han señalado varios teóricos, por ello es también un resultado de la historia.<sup>70</sup>

Con base en lo anterior se comprende que no haya un solo significado de literatura, del estatus del escritor y del producto literario. En el caso de la literatura infantil los vaivenes históricos han sido más fuertes, pues ésta no siempre fue percibida, precisamente como literatura. Por ello nos parece importante retomar la afirmación que hace González Stephan: “Con evidencia, lo que se entiende por literatura variará en cada época de acuerdo al consenso colectivo y a lo pautado por los grupos letrados”.<sup>71</sup>

Tal aseveración es útil para explicar por qué la escritura de dicha revista marcó una nueva manera de concebir, dentro del modernismo, tanto los escritos dirigidos a los niños como a sus lectores.

El texto se publicó en julio de 1889; fue planeada como una revista mensual dedicada a los niños de América. Surgió por la invitación que el brasileño Aarón D’ Acosta Gómez le hizo a Martí. La edición era hecha en Nueva York. De acuerdo con una carta escrita por el cubano a Manuel Mercado, colegimos que la redacción de la publicación es percibida por el autor como uno de sus últimos actos de brega literaria. Años antes Martí había tenido un fuerte desacuerdo político con Máximo Gómez, porque el poeta no “quería cambiar el despotismo político en Cuba por el despotismo personal, mil veces peor”.<sup>72</sup> 1898 fue, además, un año decisivo para la independencia de este país, pues los intereses anexionistas parecían tomar fuerza.

---

<sup>70</sup> De acuerdo con Eagleton: “La ilusión de libertad del texto es parte de su propia naturaleza [...] La historia entonces, opera en el texto mediante una determinación ideológica, que, dentro del texto mismo, privilegia a la ideología como una estructura dominante que determina su propia estructura imaginaria o pseudo –historia” Terry Eagleton, “Hacia una ciencia del texto”, en Nara Araújo y Teresa Delgado, *op. cit.* p. 561.

<sup>71</sup> Beatriz González-Stephan, *Fundaciones, canon, historia y cultura nacional. La historiografía literaria del liberalismo hispanoamericano del siglo XIX*, España, Iberoamericana Vervuert, 2002, (Nexos y Diferencias 1), p. 37.

<sup>72</sup> Citado por Alfonso M. Escudero, “Prologo”, en *José Martí. Páginas escogidas, op. cit.*, p. 14.

Una empresa en que he consentido entrar, porque, mientras me llega la hora de morir en otra mayor; como deseo ardientemente, en esta puedo al menos, a la vez que ayudar al sustento con decoro, poner de manera que sea durable y útil todo lo que a pura sangre me ha ido madurando en el alma. Yo no quiero que esta empresa se venga a tierra.<sup>73</sup>

La causa más importante para nuestro autor es la independencia cubana, pero ello no es impedimento para mantener la confianza en que los conocimientos trasciendan a través de la imagen de niño lector, proyectada por él.

La revista duró solamente cuatro meses, de julio a octubre de 1889. Cada número era vendido en 25 centavos y su difusión no se ciñó a Estados Unidos, pues en gran medida gracias a las redes intelectuales fue conocida por ejemplo en México. Los números eran misceláneos ya que agrupaban textos en prosa y en verso. Varios de ellos fueron traducciones y adaptaciones que el poeta realizó de escritos de Emerson, de Andersen, de Homero, entre otros. Cada número fue ilustrado cuidadosamente, tanto la portada como el interior de la revista contenían grabados relacionados con el tema.

De acuerdo con Herrera Moreno, la mayoría de ilustraciones pertenecen al libro de Adrien Marie: *Une Journée d'Enfant (El Día del Niño)*, publicado en 1878.<sup>74</sup>

La relación de números y textos es la siguiente:

### **Primer número julio de 1889**

Portada “La Edad de Oro”, Cuadro de Edward Magnus

Lecturas:

- A los niños que lean La Edad de Oro
- Tres Héroeos
- Dos Milagros
- Meñique
- Cada uno a su oficio
- La Ilíada, de Homero
- Un juego nuevo y otros viejos
- Bebé y el señor Don Pomposo

---

<sup>73</sup> José Martí, “Presentación” de *La Edad de Oro*” *La Edad de Oro, op. cit.*, p.5.

<sup>74</sup> Alejandro Herrera afirma: “Quien primero ofrece información sobre la fuente de las ilustraciones de Adrien Marie en *La Edad de Oro* parece ser Eduardo Lolo, señalando su procedencia en el libro *Une Journée d'Enfant (El Día del Niño)*, publicado en 1878 en París, en una edición de lujo limitada de dibujos sin texto<sup>5</sup>. También refiere que en 1889, Henri Demesse basado en los dibujos de Adrien Marie escribió un texto que los acompañó en una edición más popular, también publicada en París, y sugiere que probablemente fuera ésta la empleada por Martí. Sin embargo, entre las ediciones parisinas de 1878 y 1889 existe una edición neoyorquina de *Une Journée d'Enfant* de 1884, que llegó con gran éxito a Estados Unidos después del triunfo del libro”. Alejandro Herrera (2009). “La Edad de Oro: universo de cultura”, Fundación Cultural Enrique Loynaz, República Dominicana.

<http://www.freewebs.com/laedaddeoro/universodecultura.htm>.

Fecha de consulta 26 de septiembre del 2012.

- La última página

### **Segundo número agosto de 1889**

Portada: “Las hermanitas floristas”

Lecturas:

- La historia Del hombre, contada por sus casas
- Los dos príncipes
- Nené traviesa
- La perla de la mora
- Las ruinas indias
- Músicos, poetas y pintores
- La última página

### **Tercer número, septiembre de 1889**

Portada: “El pabellón de la República Argentina en la exposición de París”

Lecturas:

- La Exposición de París
- El camarón encantado
- El Padre Las Casas
- Los zapaticos de Rosa
- La última página

#### Cuarto número, octubre 1899

Portada: “¡Buenos días mamá!”

Lecturas:

- Un paseo por la tierra de los anamitas
- Historia de la cuchara y del tenedor
- La muñeca negra
- Cuentos de elefantes
- Los dos ruseñores
- La galería de las máquinas
- La última página

Es importante mencionar, de entrada, que la lectura, la difusión y los comentarios en torno a la revista no fueron ajenos a los circuitos intelectuales de la época. El propio Martí escribió a Mercado:

Le ruego que en su capacidad personal, ayude a *La Edad de Oro*, como si fuera cosa de Vd [...] - que le haga al editor y a mí el favor de poner sin demora estos 500 números, menos los que Vd. quiera distribuir por sí, en manos de un agente central que los reparta por las ciudades principales [...] que con las circulares y cartelones que por separado le envío, vigile porque el agente haga de modo que sus esfuerzos coadyuven a los que desde aquí hará la Administración para atraer la atención del público y de los gobiernos [...]<sup>75</sup>

En cuanto al tratamiento textual que el autor hizo en la *Edad de Oro*, podemos decir que fue uno de los puntos de quiebre con el protocolo literario de su tiempo, en tanto introdujo un discurso dirigido a un público escasamente atendido hasta ese momento, los niños. Se trataban de textos que no eran objeto de lectura, análisis ni polémica de parte del grupo letrado. De hecho, con base en las palabras que citaremos a continuación, podemos inferir que la escritura de textos para un público infantil era situada por los literatos en el mundo de las insignificancias, entendido éste como “lo culturalmente inadvertido”.<sup>76</sup>

Veo por acá que ha caído en los corazones [...] Los que esperaban con la excusable malignidad del hombre, verme por esta tentativa infantil, por debajo de lo que se veían

[...] obligados a ver en mí, han venido a decirme con su sorpresa más que con sus palabras, que se puede publicar un periódico de niños sin caer de la majestad a que ha de procurar alzarse a todo hombre.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> José Martí, *Correspondencia a Manuel Mercado*, México, Centro de Estudios Martianos / DGE Ediciones, 2001, p. 254.

<sup>76</sup> Rossana Cassíngoli Salamón, Rossana, “Prácticas culturales y politización de la “pertenencia”, en revista *Lider*, Vol. 14, año 1, Universidad de los Lagos, Chile, 2005, p.45.

<sup>77</sup> José Martí, “Presentación” de *La Edad de Oro*, *op. cit.*



En *La Edad de Oro* se puso en marcha un programa para que los niños conocieran historia, literatura, geografía. “Todo lo que quieran saber se los vamos a decir, y de modo que lo entiendan bien, con palabras claras y con láminas finas”.<sup>78</sup> El autor se presenta, así, como el guía – amigo que ofrecía saberes a los futuros “hombres originales”. Al respecto, valga un excursus para considerar que estos futuros ciudadanos no escapan de una bifurcación del deber entre hombres y mujeres. Aparecen, así, hombres del mañana y madres del mañana.

## 2.2 El modernismo y *La Edad de Oro*

La fundación y puesta en marcha de un lenguaje literario para niños no fue el único punto de quiebre con el sistema literario, en tanto que Martí se diferencia de algunos de sus contemporáneos al no vincularse con el poder oficial. El autor desconfiaba de los Gobiernos pues, desde su experiencia, tarde o temprano terminaban siendo sometidos por Estados Unidos de Norteamérica. Tal descreimiento podemos leerlo en “La política del acometimiento”, artículo escrito cinco años antes de la aparición de la revista. “Si el Gobierno no tiene más que contratos domésticos en que rapacear, caen sobre los contratos y pagan suntuosamente a los que les auxiliaren en acapararlos. [...]”.<sup>79</sup>

En efecto, el escritor traza una línea de diferencia si reconsideramos, además, que no perseguía la defensa de la literatura como profesión. En palabra de Clark y Zavala:

Debemos recordar que casi todos los escritores modernistas, de cierta manera, se adaptaron a las normas sociales de producción, ya fuera como diplomáticos, diputados o empleados de algún ministerio de Estado. De tal suerte que, la intención de estos artistas no fue promover el derrumbe del sistema político, sino más bien defender a la literatura como profesión, como un trabajo intelectual que le proporcionara al escritor un nivel de vida digno.<sup>80</sup>

Como parte de una original representación discursiva el proyecto literario martiano trasciende la noción ceñida de Patria, para Martí ésta sería: “Nuestra América”. Ello no implica que el cubano soslaye la situación colonial en su país. Esta es la razón por la

---

<sup>78</sup> *Idem.*

<sup>79</sup> José Martí, “La política del acometimiento”, *Páginas Escogidas, op. cit.*, p. 84.

<sup>80</sup> Belem Clark de Lara y Ana Laura Zavala Díaz, “El modernismo mexicano a través de sus polémicas”, en *La construcción del modernismo (Antología)*, México, UNAM, 2011, (Biblioteca del Estudiante Universitario, 137), p. XXXIII.

cual en *La Edad de Oro* el término libertad se convierte en un valor que de acuerdo a la sociocrítica:

[...] permite el paso de lo discursivo a lo textual el valor debe entenderse aquí en el sentido saussuriano del término como el lugar que ocupa en la ficción tal o cual elemento narrativo, semiótico o estilístico y la diferencia específica que instituye. Este registro es el que organiza la obra en tanto que obra estética.<sup>81</sup>

La brega por la libertad y por la escritura de una historia propia no es circunscrita a los textos infantiles, en tanto Martí se unió a la tradición que:

Desde Andrés Bello hasta José Enrique Rodó, se ventilaban las mismas cuestiones básicas: el problema de una cultura nacional, el grado de institucionalización de la lengua española [...] el diseño de las historias literarias, la adaptación de los modelos europeos, los riesgos de la imitación acrítica.<sup>82</sup>

En efecto, existió en nuestro autor tal ejercicio, pero además, éste fue ampliado porque postuló un proyecto de literatura *ex profeso* para la infancia americana. Por este motivo no podemos eludir los escritos que realizó acerca de la educación, pues su revista tiene una evidente connotación didáctica y es parte de un trabajo pedagógico. De esta manera en la *Circular de La Edad de Oro* escribe:

Los temas escogidos serían siempre tales que, por mucha **doctrina** que lleven en sí, no parezca que la llevan, ni alarmen al lector de pocos años con el título científico ni con el lenguaje aparatoso.

Ocho años antes de la publicación de la revista, Martí redactó un artículo para elogiar el libro *Lecciones de Psicología*, escrito por el profesor Marion. “El profesor explica minuciosamente la psicología especial del niño, y enseña los misterios de su delicada alma, para que no yerren las maestra en la manera de guiarla”.<sup>83</sup> Esta nota es uno de los ejemplos hallados, en la producción del poeta, acerca de la educación y el trabajo pedagógico.

Nuestro autor muestra que para él la infancia es un grupo señero porque representa un futuro esperanzador. Los niños son vistos como un público lector diferente al

---

<sup>81</sup> Régine Robin, “Para una sociopoética del imaginario social”, en Perus, Françoise *Historia y Literatura*, México, Instituto Mora, 1997, (Antologías Universitarias), p.281.

<sup>82</sup> González – Stephan, *op. cit.*, p. 42.

<sup>83</sup> “La Escuela Normal de Profesoras” publicado en *La Opinión Nacional*, 25 de abril de 1882, en José Martí *Escritos sobre Educación*, México, (Selección de textos y edición, Pedro Álvarez Tabío), Editorial de Ciencias Sociales, la Habana, 1976, p.191.

conformado por los adultos. Se pretendía que “el periódico convida al niño a leerlo y le dé ejemplo vivo de limpieza, orden y arte”.<sup>84</sup>

Ahora bien, es hartamente sabido que José Martí, (como Rubén Darío, catorce años menor que el cubano) formó parte del panteón modernista de Hispanoamérica. Pese a que el modernismo presenta matices, contiene también ciertas marcas surgidas, principalmente, en el tratamiento del lenguaje y de la presentación de temas. Ya Schulman afirmó que, en el caso de nuestro autor, éste “incorpora en su prosa la influencia francesa: impresionismo, parnasianismo dentro de estructuras de raíz hispánica”.<sup>85</sup>

Nuevas formas de expresión poética como el monorrímo, el endecasílabo dactílico, son en palabras de Henríquez Ureña: “un ansia de novedad y de superación en cuanto a la forma”.<sup>86</sup>

Con base en un ideario estético, político y pedagógico fue perfilado por nuestro autor un *corpus* textual en el que se consideraría la existencia de “los cuentos de niños”.<sup>87</sup> *La Edad de Oro* puede pensarse como una nueva representación discursiva al interior del modernismo, pues en general ninguno de los contemporáneos del autor impulsó como proyecto la escritura de textos pensados para la infancia.

Los niños, una vez instruidos bajo las pautas de lo que Clark llama “el nuevo espíritu de época”, podrían asegurar un futuro en el que a diferencia de su presente, no tendría como característica “una vida equivocada”. Otra de las improntas más señeras del modernismo, estaba en:

La voluntad del idealismo” que surgió como consecuencia de la secularización de la vida cotidiana y de la influencia positivista, la cual llevó a los creadores a enarbolar los estandartes de la belleza, del constante cambio y de la redención social para suplir la ausencia de Dios [...].<sup>88</sup>

Este planteamiento, hecho para México, puede ser extrapolado a la escritura martiana. Es en la carta que Martí dirige a Mercado donde podemos observar

---

<sup>84</sup> Cintio Vitier, en José Martí, *Obra Literaria*, Edición Ayacucho, s/f. Versión en PDF, p.174.

<sup>85</sup> Citado por Clark y Zavala, *op. cit.* p. XV.

<sup>86</sup> Henríquez Ureña da cuenta de la reaparición del monorrímo en poemas de Martí. “Reaparece por primera vez en los octosílabos en que cuenta José Martí la historia de la Perla de Agar. (Versos sencillos, XLII, 1892 [...]). Max Henríquez Ureña, *Breve historia del modernismo*, México / Buenos Aires, F.C.E. 1954, p.13.

<sup>87</sup> *La Edad de Oro*, *op. cit.*

<sup>88</sup> Clark y Zavala, *op. cit.*, p. XVI.

nítidamente el desapego y la molestia hacia la religión. En efecto, hacia octubre 1889, *La Edad de Oro* había dejado de estar en manos del poeta, “[...] porque, por comercio o por miedo quería el editor que yo hablase del temor de Dios, y que el nombre de Dios y no la tolerancia y el espíritu divino, estuvieran en todos los artículos e historias”.<sup>89</sup>

La negativa del escritor está relacionada no sólo con la defensa de la libertad de expresión escrita, sino con la libertad como condición *sine qua non* para echar a andar, mediante los textos infantiles, el anhelado cambio político y social que devendría, “tierra de hombres originales”.

### 2.3 La infancia en el imaginario martiano

La presencia de un imaginario religioso durante un dilatado tiempo había sido parte de la historia, tanto cubana como latinoamericana. Si el temor había impedido la liberación del espíritu, luego entonces devenir enunciador de la existencia inquisidora de Dios imposibilitaría uno de los ideales trazados por Martí en la revista, hacer un trabajo:

[...] que lo ocupe [al niño] y regocije, le enseñe sin fatiga, le cuente en resumen pintoresco lo pasado y lo contemporáneo, le estimule a emplear por igual sus facultades mentales y físicas, **a amar el sentimiento más que lo sentimental, a reemplazar la poesía enfermiza y retórica que aún está en boga, con aquella otra sana y útil que nace del conocimiento del mundo [...]**.<sup>90</sup>

La prevalencia del sustantivo sentimiento marca el eje del programa martiano. Este sustantivo permanece en contraposición con el adjetivo sentimental, más proclive a la contemplación que a la acción. He aquí donde podemos encontrar una marca de lo nombrado por Ramos como “un saber alternativo del arte”. Si la modernización equivalía a enarbolar el papel de la razón, el poeta presenta la contraparte.<sup>91</sup> “Martí propone la prioridad de un saber basado en la “ciencia que en mí ha puesto la mirada primera de los niños”.<sup>92</sup>

---

<sup>89</sup> Citado por Mirta Aguirre, “La Edad de Oro y las ideas martianas sobre educación infantil”, en Varios, *Acerca de la Edad de Oro, La Habana*, 1995, Centro de Estudios Martianos, / Editorial Letras Cubanas, p. 54.

<sup>90</sup> Circular de *La Edad de Oro*, *op. cit.*

<sup>91</sup> Julio Ramos, “Introducción” en *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*, México, F.C.E. 2003, (Tierra Firme), p. 10.

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 11.

El ambiente de incertidumbre era la única certeza para el cubano: “[...] vislúmbrense apenas los altares nuevos, grandes y abiertos como los bosques”.<sup>93</sup> Como un primer ejercicio de ilación podemos plantear que los nuevos altares ubicados en un campo semántico de la naturaleza (bosque) están en los discursos recientes, pero además en la acción para formar un nuevo lector, el niño.

La secularización era un tránsito porque “ni los poetas han comenzado todavía a ser sacerdotes [...]”, por ello nuestro autor deseaba dejar claro a los niños que ningún texto era inocuo. Una muestra la hallamos en “La Iliada”. La narración llega a un momento de digresión para alertar a los lectores:

En la Iliada, aunque no lo parece, hay mucha filosofía, y mucha ciencia, y mucha política, y se enseña a los hombres como sin querer, que los dioses en realidad no son más que poesías de la imaginación, y que los países no se pueden gobernar por el capricho de un tirano, sino por el acuerdo y el respeto de los hombres principales que el pueblo escoge para explicar el modo con que quiere que lo gobiernen.<sup>94</sup>

La prosa de Martí opera como una dilatada interpolación, pues con base en ésta remite al lector hacia una enseñanza y un exhorto de comportamiento. El tema principal es convertido en medio para transmitir concomitantemente un texto literario y un texto político. “Porque hasta el poeta está obligado a servir a su patria y a los hombres, y puede hacerlo con su poesía como arma puesto que los versos «no se han de hacer para decir que se está contento o que se está triste, sino para hacer útil al mundo»”.<sup>95</sup>

Si hemos dicho que un texto es ideológico y por lo tanto histórico, no es posible soslayar que las instituciones eran parte de la inestabilidad política y cultural de fines del siglo XIX. El autor de “Nuestra América”, como sus contemporáneos, enfrentaba “una sociedad inestable”. Si la sociedad adolecía de estabilidad, la literatura ocupaba asimismo un lugar impreciso; bajo esta premisa ¿qué lugar podían ocupar los textos infantiles? ¿Eran considerados como parte del *corpus* literario? Estas serán dos cuestiones que habremos de responder en los futuros apartados.

---

<sup>93</sup> “Prólogo del Poema al Niágara”, citado por Rafael Gutiérrez Girardot, “II Secularización, vida urbana, sustitutos de religión”, *Modernismo*, España, Montesinos, 1983, p. 77.

<sup>94</sup> “La Iliada”, *La Edad de Oro*, *op. cit.*, p. 43.

<sup>95</sup> Citado por Mirta Aguirre, *op. cit.*, p. 69.

Es posible, empero, observar que el autor vuelca en la escritura de *La Edad de Oro* su interés para fomentar una identidad de niños lectores americanos. Leamos:

[yo quisiera ayudar] a llenar nuestras tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven, y vivir conforme a ella, sin divorciarse de ella, ni vivir infecundamente en ella, como ciudadanos retóricos, o extranjeros desdeñosos nacidos en esta otra parte del mundo.<sup>96</sup>

La conformación de infantes letrados era parte del cometido para no permanecer en la caverna del desencanto; aquel que había hecho patente en su característico “Prólogo al Poema del Niágara”:

Partido así el espíritu en amores contradictorios e intranquilos; alarmado a cada instante el concepto literario por un evangelio nuevo; desprestigiadas y desnudas las imágenes que antes se reverenciaban; desconocidas aún las imágenes futuras, no parece posible, en este desconcierto de la mente, en esta revuelta vida sin vía fija, carácter definido ni término seguro en este miedo acerbo a las pobreza de la casa, y en la labor varia y medrosa que ponemos en evitarlas, producir aquellas luengas y pacientes obras, aquellas dilatadas historias en verso, aquellas imitaciones de gentes latinas [...].<sup>97</sup>

El temor, la incertidumbre ora por la sobrevivencia cotidiana, ora por la creación literaria; la falta de imágenes definidas en un presente que era la representación del derrumbe de paradigmas hallaba para Martí una posible vía de resguardo en el rescate de significantes opuestos a la razón: espíritu, infancia, corazón, amor, esperanza. Un ejemplo de la significación de estas palabras lo hallamos en el siguiente fragmento: “Para los niños trabajamos, porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo. Y queremos que nos quieran, y nos vean como cosa de su corazón”.<sup>98</sup> En este punto vale la pena preguntarnos si, como plantea Bonfiglio, el escritor construyó una *máscara involuntaria*,

En tanto proyecta una imagen de sí que se niega como construcción y postula lo natural y lo auténtico tanto en las esferas de su vida como en las esferas de la Modernidad: la estética, la política y la moral [...] Máscara “involuntaria”, pues Martí cree simplemente adaptar su rostro al entorno, negando la asunción de un papel.<sup>99</sup>

---

<sup>96</sup> José Martí, *Correspondencia a Manuel Mercado*, op. cit., pp.254-255.

<sup>97</sup> Citado por Julio Ramos, op. cit., p.8.

<sup>98</sup> *La Edad de Oro*, op. cit., p. 9.

<sup>99</sup> Florencia Bonfiglio, *La máscara involuntaria* de José Martí: la construcción del sujeto a través de la lectura de los Otros, *Orbis Tertius*, 2005, X (11), pp.1-2. Versión PDF.

[www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr22](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr22)

Fecha de consulta 14 de junio 2013.

Si de acuerdo con Rama, la máscara es representación, quizá la máscara que de sí hace nuestro poeta no sea involuntaria, sino signifique concomitantemente una doble representación: el de hombre letrado y su actuación ética. Se trataría de una dinámica indisoluble y sujeta a un ejercicio axiológico. No es que el escritor niegue la asunción, más bien la asunción es un abanico de representaciones del deber ser. El poeta es entonces, militante desde y por la palabra, pero también lo es como luchador por la independencia de Cuba. No debe extrañar que el mismo año en que abraza la empresa de *La Edad de Oro*, publique (también en Estados Unidos) “Vindicación a Cuba”.

La máscara está en los textos mismos, incluida *La Edad de Oro*. Si el poeta perseguía con la revista, coadyuvar a la felicidad de los niños es porque lo cree su deber, no sólo como escritor, sino como “Hombre y amigo”.

Lo que queremos es que los niños sean felices, como los hermanitos de nuestro grabado; y que si alguna vez nos encuentra un niño de América por el mundo nos apriete mucho la mano, como a un amigo viejo, y diga donde todo el mundo lo oiga: este hombre de la Edad de oro fue mi amigo.<sup>100</sup>

Cuando Martí trata de conducir a los niños por el camino de la razón parece haber heredado algunos planteamientos de los ilustrados como Rousseau. El poeta veía en la libertad la condición fundamental para una vida digna. Y en efecto, Rousseau afirmó: “El hombre verdaderamente libre sólo quiere lo que puede y hace lo que le conviene. Ésta es mi máxima fundamental; trato de aplicarla a la infancia y veremos derivarse de ella todas las reglas de la educación”.<sup>101</sup>

## 2.4 La escritura didáctica

En cada uno de los veintisiete textos de *La Edad de Oro* es posible encontrar una traza ya connotada, ya denotada de la brega didactista que el cubano emprendió. Se trata de un ideario en el que postula reiteradamente los términos: conocimiento, pueblo, saber, libertad, justicia, espíritu, belleza, corazón, bueno, patria, y desde luego sus opuestos.

Daremos unos cuantos ejemplos que en posteriormente desarrollaremos y analizaremos debidamente.

---

<sup>100</sup> “A los niños que lean *La Edad*”, *op. cit.*, p. 10.

<sup>101</sup> Juan Jacobo Rousseau, *Emilio o de la educación*, (Estudio preliminar Daniel Moreno), México, Porrúa, 2007, (Col. Sepan Cuántos), p. 53.

- “Que el saber vale más que la fuerza”. (Meñique)
- “Los reyes son caprichosos” (Meñique)
- “Hasta hermosos de cuerpo se vuelven los hombres que pelean por ver libre a su patria (Tres Héros)
- “De África cuentan muchas cosas extrañas, porque anda por allí la gente europea descubriendo el país y los pueblos de Europa quieren mandar en aquella tierra rica”. (Historias de Elefantes).
- Está adornando la sala el medallón, con el retrato de un francés muy hermoso, que vino de Francia a pelear porque los hombres fueran libre (La muñeca negra).

Francia fue el pueblo bravo, el pueblo que se levantó en defensa de los hombres, el pueblo que le quitó al rey el poder. (La Exposición de París).

Estética y didactismo eran parte de un trabajo simultáneo. El deber era escribir textos que representaran por un lado salvación espiritual y política, y por otro que aseguraran una lectura sencilla. La parafernalia discursiva no tenía cabida. ¿Luengos discursos en un tiempo que el autor percibe, para sí mismo, como “poco”?

El saber alternativo, como lo ha nombrado Ramos, está inscrito en un trabajo discursivo que ubica elementos icónicos al interior del entramado estético. Así cuando en “La muñeca negra” da cuenta del medallón que adorna la sala, o cuando enuncia, en “La exposición de París”, “Francia es el pueblo bravo”, pone en marcha lo que Duchet llama “un proceso de textualización e ideologización”.<sup>102</sup>

Probablemente porque Cuba aún no había logrado su independencia es que el poeta no creo mitos nacionales como varios escritores en su época lo hacían; sin embargo creo analogías con situaciones extraliterarias. Por ejemplo en el cuento “Meñique”, el personaje es pequeño, en apariencia frágil, pero su inteligencia lo salva del rey caprichoso y del gigante. Meñique es la metáfora de Cuba, país que se salvaría, entre otras causas, por ser una región letrada. No en vano, Meñique le dice al rey “Yo tengo derecho por tu cartel a buscar mi fortuna”. El pequeño personaje sabe leer, por ello puede enfrentar al rey.

---

<sup>102</sup> Cfr. Regine Robin, *op. cit.* p. 267.



En los textos de Martí hay una escritura para homogeneizar tanto a América como a la infancia de esta región. Esta acción hallaba su cimiento en la práctica discursiva que priorizaba una historia común y compartida, la de América Latina.

Con base en lo anterior podemos decir que otra de las rupturas del poeta con el entramado literario se halla en la escritura de la historia. Para Martí narrar el pasado tenía como objetivo que los niños “sepan cómo se vivía antes”, sin embargo la historia no se conformaba, únicamente, por los grandes acontecimientos.

Para cerrar este apartado diremos, con base en Ramos, que así como Bello proyectó la institucionalización del saber americano, Martí trabajó para que dicho saber se extendiera a los futuros ciudadanos de la *res* latinoamericana. Si antes la *voluntad racionalizadora* estaba colocada en los adultos, nuestro escritor la coloca en la infancia.<sup>103</sup> Para él, había llegado el tiempo del “niño nuevo”; aquel capaz de devenir sujeto, en tanto agente de cambio. La infancia debía ser parte activa del tiempo que le tocaba vivir, sin ignorar el pasado americano del que provenía. Para mostrar que los niños también podían contribuir a la causa libertadora escribe:

Libertad es el derecho que todo hombre tiene a ser honrado y a pensar y a hablar sin hipocresía. En América no se podía ser honrado, ni pensar ni hablar. Un hombre que oculta lo que piensa no es un ser honrado. Un hombre que obedece a un mal gobierno sin trabajar para que el gobierno sea bueno, no es un hombre honrado. Un hombre que se conforma con obedecer las leyes injustas y que permite que pisen el país donde nacieron los hombres que se lo maltratan no es un hombre honrado. **El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve, debe padecer por todos los que no pueden vivir con honradez, deben trabajar porque puedan ser honrados todos los hombres, y debe ser un hombre honrado. El niño que no piensa en lo que sucede a su alrededor, y se contenta con vivir, sin saber si vive honradamente, es como el hombre que vive del trabajo de un bribón, y está en el camino de ser bribón. [...]** En la América se vivía antes de la libertad como la llama que tiene mucha carga encima. Era necesario quitarse la carga o morir.<sup>104</sup>

De esta manera, podemos reafirmar que el acto de escribir dejaba de ser una actividad diletante porque se hacía presente la ética de la escritura, “[...] es decir, de

---

<sup>103</sup> Cfr. Julio Ramos, “Fragmentación de la República de las Letras”, *op. cit.*, p. 36.

<sup>104</sup> *La Edad...* “Tres Héroes”, *op. cit.*, p. 142. Negritas nuestras.

una tendencia a preguntarse no sólo cómo utilizar la escritura como instrumento crítico o herramienta del poder, sino también por qué y para qué se escribe”.<sup>105</sup>

## 2.5 La infancia lectora

La faena de nuestro poeta como escritor de textos infantiles no fue del todo primigenia en América Latina, recordemos el trabajo del colombiano Rafael Pombo (1833-1912) con sus *Cuentos pintados y morales para niños formales*, o a Sánchez Barra (1806-1855) considerado por Bravo-Villasante como el Iriarte peruano<sup>106</sup>; pese a ello, podemos afirmar que el cubano fue uno de los pocos escritores de su tiempo que se ocupó en incluir en su proyecto de reconstitución y formación de Nuestra América un universo intelectual donde los textos infantiles formaran parte del horizonte estético y político.

Para el cubano, la infancia sería parte de los sujetos de salvación de un presente horadado y falto de certezas. Se entiende así que la infancia sea percibida como el grupo que, mediante el conocimiento del mundo, podría ser capaz de redimir el presente y construir un futuro donde la libertad política sería la mayor garantía de cambio. Cabe aclarar que para nuestro autor: “No hay patrones de edad fijos, determinados. Martí desdeña toda estrechez de criterio en ese sentido”.<sup>107</sup>

*La Edad de Oro* tuvo textos predecesores del mismo autor, en ellos sitúa a los infantes, ora en el escenario de la historia, ora los coloca como iconos de salvación por medio del amor y la ternura que ofrecen; tal es el caso de *Ismaelillo* (1882): “Hijo, en tu

---

<sup>105</sup> González Aníbal, *Abusos y admoniciones. Ética y escritura en la narrativa hispanoamericana moderna*, México, Siglo XXI, 2001, p. 20.

<sup>106</sup> Cfr. Carmen Bravo- Villasante, “La literatura infantil hispanoamericana”, *Ensayos de literatura infantil*, España, Universidad de Murcia, 1989, p. 290.

<sup>2</sup> Elena Jorge Viera, *op.cit.*, p.309.

Con respecto a la relación entre edad cronológica y lectura, la autora dice: “Si bien «Meñique» puede hacerse entender a los niños de corta edad, se ha pensado que la «La Iliada» fue escrita para hacer entender a los padres la conveniencia de la lectura”. p.309

busca/ Cruzo los mares: / Las olas buenas a ti me traen: / Los aires frescos limpian mis carnes / De los gusanos/ De las ciudades”.<sup>108</sup>

Podemos decir que la edición de *La Edad de Oro* es parte de la brega que emprendió Martí contra “la nostalgia de la hazaña”. “[...] Tienen los poetas de hoy–auverneses sencillos–en Lutecia alborotada y suntuosa–la nostalgia de la hazaña. La guerra antes fuente de gloria cae en desuso, y lo que pareció grandeza comienza a ser crimen”.<sup>109</sup>

Tal nostalgia es parte de un juego de tiempos donde el pasado es intervenido por las acciones del sujeto histórico en ciernes: el niño. La ausencia de cauces nuevos y de batallas libertarias propicia que aparezca “la historia como signo del dolor”. Sin embargo la restitución de la hazaña podría estar en la conciencia histórica fomentada en los niños, pues por medio de esta “[...] se podrá ir logrando más lentamente lo que la esperanza pide y la necesidad reclama.”<sup>110</sup> La liberación se convertía en el mayor anhelo que formaba parte del horizonte de expectativas de Martí. La hazaña se perfilaba como una acción que debía ser conocida y ejercida por los niños, en tanto seres pensantes. Por ello el autor presenta en “Tres héroes” la actuación ejemplar de un pequeño:

Cuando Napoleón entró a España “para quitarles a los españoles su libertad, un catalancito murió combatiendo al ejército de Napoleón. [...] Al niño lo encontraron muerto, muerto de hambre y de frío pero tenía en la cara como una luz, y sonreía como si estuviese contento”.<sup>111</sup>

Es posible observar así, el afán de restituir a los niños a un estatuto visible dentro de la *polis*, misma que los había postrado a la invisibilidad como sujetos históricos y como sujetos lectores. Un ejemplo del cambio político propiciado por los niños se encuentra en el siguiente fragmento:

El niño habla con toda la fuerza de la sinceridad y de su honor: ¿quién le ofende a su Cuba? ¿Por qué Cuba, de hijos más trabajadores y cultos en su mayoría, y más universales y emprendedores que los hijos de España, no puede emanciparse de España?<sup>112</sup>

¿Cómo formar a los futuros ciudadanos? ¿Cómo asegurar que la infancia, una vez letrada, tuviera conciencia del futuro? ¿Cómo hacer que la lectura fuera entendida

---

<sup>108</sup> José Martí “Amor Errante”, en *Ismaelillo*, *op. cit.*, p. 39.

<sup>109</sup> José Martí, *Obras*, Ayacucho, *op. cit.*, p.209.

<sup>110</sup> María Zambrano, *Persona y democracia. La historia sacrificial*, Barcelona, Antrophos, p. 13.

<sup>111</sup> Martí, José, “Tres Héroes”, *La Edad de Oro*, *op. cit.* p.15.

<sup>112</sup> José Martí, *Sobre las Antillas*, (Selección, Prólogo y notas Salvador Morales), Cuba, Casa de las Américas, 1981, pp. 165-166.

por los niños como dimensión en la que ellos eran parte activa? Se trataba de una lectura salvadora porque el anhelo adquiriría forma de esperanza.

El anhelo, la esperanza y el sacrificio estaban estrechamente relacionados con una sociedad libre de sometimientos políticos. Para nuestro autor “el sacrificio es indispensable y útil”, porque este deriva en heroicidad y cambio. Una lectura limitada podría hacernos creer que este planteamiento no tiene conexión con la escritura de textos infantiles; sin embargo, en Martí, adquiere gran importancia trabajar por una vida feliz, sin importar la nacionalidad. “¡Somos hombres, además de cubanos, y por el decoro y la felicidad de los hombres!”<sup>113</sup>

La pelea por un futuro promisorio halla también legitimidad en la narración histórica de *La Edad de Oro*, en tanto: “[...] cimientos a la vez que trincheras deben ser las palabras ahora”.<sup>114</sup> Además, si en el pasado la lectura había sido expresión de sometimiento: “[Cuba] fue un pueblo que aprendió a leer sentado sobre el lomo de un siervo”, el presente irradiaba la esperanza para que los niños leyeran sin anteojeras políticas y, luego entonces, pudieran generar el *aristos* de nuestras tierras. Los mejores devendrían tal, siempre y cuando fueran letrados.

En este sentido, la actuación de Martí como guía intelectual y política de los niños encontraba en la alfabetización la condición *sine qua non*, pues era entendida como garantía para desterrar los “extravíos políticos”.

[...]Cuando todos los hombres sepan leer, todos los hombres sabrán votar, y, como la ignorancia es la garantía de los extravíos políticos, la conciencia propia y el orgullo de la independencia garantizan el buen ejercicio de la libertad. Un indio que sabe leer puede ser Benito Juárez, un indio que no sabe leer llevará perpetuamente en cuerpo raquíutico un espíritu inútil y dormido [...]<sup>115</sup>

El conocimiento, la liberación y la llamada toma de conciencia tienen para nuestro autor, en la lectura el vehículo idóneo.

### 2.5.1 Lectura y horizonte de espera

Martí trazó un parteaguas al nombrar abiertamente a los niños y al involucrarse en la redacción de una publicación periódica no escolar *ex profeso* para ellos. A finales del

---

<sup>113</sup> José Martí, “Discurso en conmemoración del 10 de octubre de 1868, en Hardam Hall, Nueva York. Pronunciado el 10 de octubre de 1889, p. 4. Versión PDF. “La página de José Martí”. [http://www.jose-marti.org/jose\\_marti/obras/discursos/1887oct10/1887oct10-1.htm](http://www.jose-marti.org/jose_marti/obras/discursos/1887oct10/1887oct10-1.htm)  
Fecha de consulta 4 de septiembre 2012.

<sup>114</sup> *Idem*

<sup>115</sup> José Martí *Escritos sobre Educación*, op. cit., p.29.

siglo XIX seguían siendo pocos los escritores, al menos en el territorio latinoamericano, que viraban la pluma y la mirada hacia la infancia. En palabras de Graciela Montes.

Sabemos [...] que durante muchísimos años la cultura occidental se desentendió de los niños [...], y que fue tardíamente a partir del siglo XVIII, cuando se empezó a hablar de infancia. Hasta entonces habría sido insólito escribir para niños. Los niños recibían en forma indiscriminada.<sup>116</sup>

Cierto es que con la modernidad los niños fueron insertados en su programa pedagógico, empero en el caso de Martí, el aprendizaje estaba fuera de las escuelas, por ello además de ser un programa didáctico, la edición de la revista se convirtió en un programa periodístico y político.<sup>117</sup> Esto representó una toma de posición con respecto a la infancia, pues los niños, generalmente, eran percibidos como seres ingenuos, faltos de capacidad racional, por eso los textos escritos para ellos fueron guiados por una construcción ideológica que asociaba a los niños con la llamada inocencia. En la revista es claro el objetivo de proporcionar saberes más que divertimento.

Este periódico se publica para conversar una vez al mes, como buenos amigos [...] para contarles a las niñas cuentos lindos con que entretener a sus visitas y jugar con sus visitas y jugar con sus muñecas, y para decirles a los niños lo que deben de saber para ser de veras hombres.<sup>118</sup>

Devenir “hombre de veras” tenía como base fundamental la lectura y la escritura. Las prácticas letradas de la infancia eran parte de los anhelos de Martí, por ello el lector-mediador adulto no está presente en la publicación. La lectura y la escritura se convertían en actividades autónomas, propias de los niños que nuestro autor asume, *de facto*, como alfabetizados.

Los niños saben más de lo que parece, y si les dijeran que escribiesen lo que saben, muy buenas cosas que escribirían. Por eso *La Edad de Oro* va a tener cada seis meses una

---

<sup>116</sup>Graciela Montes, “La sociedad victoriana”, *El corral de la infancia*, México, F.C.E., 2001 (Espacios para la Lectura), p.121.

<sup>117</sup>No ignoramos, sin embargo, que como parte de la labor de difusión de la revista, Martí ve en el Congreso Pedagógico de México de 1889, un vehículo para dar a conocer *La Edad de Oro*. El mismo editor Aaron D’Acosta creía que México podía ser un país en el que la revista tuviera una buena recepción.

“La Administración (de la revista) escribirá antes del 8 de este mes (agosto) al Ministro de Educación Pública, y a los gobiernos de los Estados, como a los demás de todos los pueblos de América, sometiéndoles las ideas de *La Edad de Oro*, y pidiéndoles la protección que merezca a su juicio, que por poca que sea, le es de mucha importancia a esta empresa costosa. –Y cuando se reúna el famoso Congreso Pedagógico, que va a dejar más huella que el mismo Congreso político, a él y a cada uno de sus representantes le irá un número.”

José Martí, *Correspondencia a Manuel Mercado*, México, *op. cit.* p. 255.

<sup>118</sup>José Martí, “A los niños que lean la *Edad de Oro*, en *La Edad de Oro*, *op. cit.*, p.9.

competencia, y el niño que le mande el trabajo mejor, que se conozca de veras que es suyo, recibirá un buen premio de libros, y diez ejemplares de *La Edad de Oro* en que se publique su composición, que será sobre cosas de su edad, para que puedan escribirla bien, porque para escribir bien de una cosa hay que saber de ella mucho. Así queremos que los hombres de América, sean: hombres que digan lo que piensan, y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros.<sup>119</sup>

Lectura y la escritura adquieren un estatus de praxis necesaria en lo que Ricœur llama (retomando a Kosellek): horizonte de espera. Es posible observar, con base en los relatos -particularmente- de historia que tal horizonte es: “[una] red de perspectivas cruzadas entre la expectativa del futuro, la recepción del pasado, lo vivido en el presente [...] en una totalidad en que la razón de la historia y su relación coincidirían”.<sup>120</sup>

Cierto es que en cualquier proyecto está implícito un *horizonte de espera* equivalente a un anhelo de construcción / re-construcción llamado futuro, pero la marca señera en Martí está en que el futuro pensado dialécticamente se halla en la infancia (pensada además como grupo homogéneo) que leerá, aprenderá, escribirá y llevará a la praxis lo leído en la revista. Ese es uno de los objetivos del relato histórico (e incluso de ficción) que hace Martí. Afirma por ejemplo que en la edad de piedra, “no había libros que contasen esas cosas”. En contraparte no es casual que en el retrato de *El Padre Las Casas* esté presente la belleza a través del acto de escritura y lectura (en ese orden):

No se puede ver un lirio sin pensar en el Padre Las Casas, y parece que está vivo todavía, porque fue bueno. No se puede ver un lirio sin pensar en el Padre Las Casas, porque con la bondad se le fue poniendo de lirio el color y dicen que era hermoso verlo escribir [...] peleando con su pluma de ave porque no escribía de prisa. Y otras veces se levantaba del sillón, como si le quemase: se apretaba las sienes con las manos, andaba a pasos grandes por la celda y parecía como si tuviera un gran dolor. Era que estaba escribiendo, en su libro famoso libro de la *Destrucción de las Indias*, los horrores que vio en América cuando vino de España la gente a la conquista. Se le encendían los ojos y se volvía a sentar, de codos en la mesa, con la cara llena de lágrimas. Así paso la vida defendiendo a los indios.<sup>121</sup>

La dialéctica entre el pasado y el futuro son intercambiadas con un presente carente de hazañas, vacío de acciones libertarias, en contraposición con un pasado en el que ante la colonización, el sometimiento y la injusticia se desplegaba un desfile de hombres e incluso niños constructores de la hazaña-sacrificio. El anhelo vuelto

---

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>120</sup> Paul Ricœur. “Hacia una hermenéutica de la conciencia histórica”, en Françoise Perus (compiladora), *Historia y Literatura*, México, Instituto Mora, 1997 (Antologías Universitarias) p. 70.

<sup>121</sup> *La Edad de Oro*, *op. cit.* p. 158.

nostalgia es lo que Kosellek nombra el *todavía no*, el espacio de espera, de anhelo. Tal espacio es intervenido por el Maestro con textos dirigidos a los futuros ciudadanos. Su acción como luchador y poeta consistía en escribir la historia en general, no sólo la de América.

Se trata de una “presencia de estructuras textuales, tanto ideológicas como estilísticas [...] Las epistemes de este estilo responden al vacío espiritual que los modernistas leían en los textos de su época”.<sup>122</sup> La vacuidad podía ser desvanecida si se estaba atento del arribo de un nuevo momento de sacrificio:

[...] ya vuelven los tiempos de sacrificio grato y de dolor fecundo en que al pie de las palmas que renacen, para dar sombra a los héroes luzcan, asombren, expiren, los que creen, por la verdad del cielo descendida sobre sus cabezas, que en el ser continuo que puebla en formas varias el universo, y en la serie de existencias y de edades, asciende antes a la cúspide de la luz, donde el alma plena se embriaga de dicha, el que da su vida en beneficio de los hombres.<sup>123</sup>

Así, en los textos de *La Edad de Oro* predominaban las narraciones cuyo subtexto era la liberación y la lucha emprendida para lograrla.

Su concepto de libertad es, [...] lo esencial de la revista. Libertad americana frente a España, y determinadas advertencias sobre la ingerencia (sic) extranjera en la patria. Y una marcada intención de perfilar una «toma de conciencia latinoamericana».<sup>124</sup>

En los escritos estaba presente, también, la impronta del ejercicio letrado. Los hombres, en los relatos de Martí, devienen valerosos y hermosos no sólo por enfrentar a un ejército enemigo, también por ser lectores y productores de textos. Es en la perspectiva de la praxis donde, en términos de Ricœur, está presente “la dimensión de actuar”.<sup>125</sup> La actuación, una vez más, es claro que forma parte de la dimensión axiológica.

Lo afirmado puede observarse, en “La última página”, correspondiente al primer número de la revista:

---

<sup>122</sup> Ivan Schulmann *El proyecto inconcluso del modernismo*, México, Siglo XXI, pp. 18-19.

<sup>123</sup> José Martí, “Discurso en Conmemoración del 10 de octubre de 1868, en Hardman Hall, Nueva York, 10 de octubre de 1889, *op. cit.* p. 7.

<sup>124</sup> Elena Jorge Viera, *op. cit.* p. 310.

<sup>125</sup> Paul Ricœur. “Hacia una hermenéutica de la conciencia histórica”, *op. cit.* p. 72.

Treinta y dos páginas es de veras poco para conversar con los niños queridos, con los que han de ser mañana hábiles como Meñique, y valientes como Bolívar: poetas como Homero ya no podrán ser, porque estos tiempos no son como los de antes [...] lo que ha de hacer el poeta de ahora es aconsejar a los hombres que se quiera, y pintar todo lo hermoso del mundo [...] y castigar con la poesía, como con un látigo, a los que quieran quitar a los hombres su libertad, o roben con leyes pícaras el dinero de los pueblos, o quieran que los hombres de su país los obedezcan como ovejas y les laman las manos como perros. Los versos no se han de hacer para decir que se está contento o se está triste, sino para ser útil al mundo, enseñándole que la naturaleza es hermosa, que la vida es un deber, que la muerte no es fea, que nadie debe estar triste mientras haya libros en las librerías, y luz en el cielo, y amigos y madres.<sup>126</sup>

La vasta utilización del adverbio “como” adquiere fuerza en las palabras citadas, porque son lo que marcan el poliptoton: De la lectura se ramifica el aprendizaje, de éste la habilidad como la de Meñique; la valentía como la de Bolívar la *inventio* como la de Homero, con el agregado de que el poeta del presente debía ser el guía de los otros hombres y niños, para que éstos tuvieran claro que “la vida es un deber”.<sup>127</sup>

Acaso el deber de la vida, el no temerle a la muerte y la salvación hallada en los libros como objetos sacralizados eran parte, en nuestro escritor, de lo que Schulman ha nombrado “una búsqueda angustiada, persistente y prolongada de las regiones de la experiencia [...] de crear narraciones contrahegemónicas”.<sup>128</sup> El trinomio: deontología – muerte – salvación intelectual era parte del horizonte de espera al que hemos aludido, pero además tal trinomio había dado forma al futuro que devenía anhelo: “hombres de veras” “hombres de mañana / madres de mañana que amen a su tierra”. Lo que nuestro autor reconstituye en el escenario discursivo para los niños es la dimensión histórica, pues mostraba a los niños que:

El tiempo no tiene una estructura simple, de una sola dimensión, diríamos. Pasa y queda. Al pasar se hace pasado, no desaparece. Si desapareciera totalmente no tendríamos historia. Más si el futuro no estuviese actuando, si el futuro simplemente fuera no estar todavía, tampoco tendríamos historia. El futuro se nos presenta primariamente, como lo que está por llegar.<sup>129</sup>

El ejercicio contrahegemónico halla básicamente dos vertientes: por una parte se trata de un texto que originalmente fue visto por los otros escritores como un ejercicio

---

<sup>126</sup> “La última página, [correspondiente al Primer número] *La Edad de Oro*, *op. cit.*, p.64.

<sup>127</sup> *Idem.*

<sup>128</sup> Schulman, *op. cit.*, p. 10.

<sup>129</sup> María Zambrano, *op. cit.*, p. 18.



inocuo, en tanto se trataba de escribir para un grupo sin importancia: los niños; por la otra, Martí elabora una escritura híbrida pues, en la publicación coloca en el mismo espacio textual, personajes y temas tanto “históricos”, como de ficción. El relato literario adquiriría el mismo estatus que el relato meramente histórico. En este sentido podemos suscribir el planteamiento de Ricœur: “La historia es escritura [...] y por lo tanto, al ser escritura, utiliza los mismos procedimientos y las mismas figuras que la ficción”.<sup>130</sup>

En la revista, la historia permea cada narración, aun cuando en apariencia no sea histórico. Esta marca está plenamente relacionada con lo que hemos señalado. El entrecruzamiento entre pasado – presente – futuro.

Ahora hay en Estados Unidos un juego muy curioso, que llaman el juego del burro [...] Dicen en Estados Unidos que este juego es nuevo, y nunca lo ha habido antes; pero no es muy nuevo sino otra manera de jugar la gallina ciega. [...] Los niños de ahora juegan lo mismo que los niños de antes  
[...] La gallina ciega no es tan vieja, aunque hace como mil años que se juega en Francia. Y los niños no saben, cuando les vendan los ojos que, este juego se juega por un caballero muy valiente que hubo en Francia, que se quedó ciego un día de pelea y no soltó la espada ni quiso que lo curasen, sino siguió peleando hasta morir ese fue el caballero Collin- Maillard. Luego el rey mandó que en las peleas de juego, que se llamaban torneos, saliera siempre a pelear un caballero con los ojos vendados, para que la gente de Francia no se olvidara de aquel valor y de ahí vino el juego.<sup>131</sup>

Los actos que los niños podían creer únicamente como parte de un presente son resignificados en tanto el cubano los coloca en un espacio dilatado. Se trata de sucesos que vale la pena reproducir en el presente porque representaban la muestra de que “pasado y porvenir se unen [...] en tanto el hombre se encuentra así, viniendo de un pasado hacia un porvenir”.<sup>132</sup> incluso en los actos más cotidianos, como los juegos.

## 2.5.2 Lectura y educación política

*La Edad de Oro* era una empresa editorial “con humildad de forma” pero no por ello anodina. El proyecto del *homo legens* latinoamericano nacía para Martí como una actividad urgente para redimir un espacio carente de la hazaña, y en el caso de Cuba, aún colonizado. El *homo legens*, de acuerdo a Bolívar Echeverría:

---

<sup>130</sup>Citado en. Alberto Cue (editor), *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas, conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre, Jesús Anaya, Daniel Goldin y Antonio Saborit*, México, FCE (Espacios para la lectura), p. 233.

<sup>131</sup> José Martí, “Un juego nuevo y otros viejos”, *La Edad de Oro*, op. cit., pp. 52, 54.

<sup>132</sup> Zambrano, op. cit., p.14

[...] es el ser humano cuya vida entera como individuo singular está afectada esencialmente por el hecho de la lectura; aquel cuya experiencia directa e íntima del mundo, siempre mediada por la experiencia del mismo que le transmiten los usos y costumbres de su comunidad, tiene lugar sin embargo a través de otra experiencia indirecta del mismo, más convincente para él que la anterior: la que adquiere en la lectura solitaria de los libros.<sup>133</sup>

Si de acuerdo con Echeverría la fascinación que ejerce la lectura constituye al *homo legens*, hay que considerar que en el proyecto martiano la lectura tiene un propósito de educación política bien definida. No se trata de propiciar el vicio por la lectura, sino de convertir el acto de leer en uno de los caminos hacia el conocimiento. La lectura no implicaba alejarse de la vida real. Por ello recordemos que en “Tres héroes”, nuestro autor dejó bien claro:

El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve, debe padecer por todos los que no pueden vivir con honradez, deben trabajar porque puedan ser honrados todos los hombres, y debe ser un hombre honrado. El niño que no piensa en lo que sucede a su alrededor, y se contenta con vivir, sin saber si vive honradamente, es como el hombre que vive del trabajo de un bribón, y está en el camino de ser bribón. [...] <sup>134</sup>

De acuerdo con lo planteado, podemos comprender que para el Maestro no se trataba de fomentar la lectura ni como actividad diletante ni como práctica libresca, con nuestro autor se rompe el orden de los libros.<sup>135</sup> El conocimiento está presente en las bibliotecas, en las librerías, pero aquellos lugares no parecen representar en su proyecto de lectura para niños el cimiento principal. La lectura está presentada en publicaciones periódicas, no necesariamente en libros. La tarea era redimir, mediante textos amenos pero imbuidos en la práctica axiológica, la hazaña en un presente en el que los paradigmas ya de lectura, ya políticos debían ser puestos bajo sospecha. De esta manera, la lectura permitiría que el niño bregara contra “la fugacidad de la palabra”. Si tal fugacidad, para Echeverría, deriva en una protoescritura, en el caso de Martí, ésta es sólo el andamio para llegar a la praxis política.<sup>136</sup>

---

<sup>133</sup> Bolívar Echeverría “*Homo Legens*” en *Vuelta de siglo*, México, ERA, 2010 p.26.

<sup>134</sup> Martí. “*Tres Héroes*”, *op. cit.* p. 142.

<sup>135</sup> “El libro apunta siempre a instaurar un orden, sea el de su desciframiento, en el cual debe ser comprendido, sea el deseado por la autoridad que lo ha mandado ejecutar no que lo ha permitido [...] Manuscritos o impresos los libros son objetos cuyas formas ordenan, si no la imposición del sentido de los textos que vehiculizan, al menos los usos que pueden serle atribuidos y las apropiaciones a las que están expuestos”.

Roger Chartier, *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, España, Gedisa, (Col. *LeA*), p. 20. .

<sup>136</sup> *Cfr.* Bolívar Echeverría, *op. cit.* p.28

La actuación ética era responsabilidad del poeta y de los lectores. Las palabras servían para cantar la belleza, pero también para refutar las injurias y pronunciarse con un no denotado hacia el imperialismo norteamericano. Leamos un fragmento de Vindicación de Cuba, “¡No han de vernos morir por la libertad a sus propias puertas, sin alzar una mano o decir una palabra para dar un nuevo pueblo libre al mundo!”<sup>137</sup>

Las palabras, los axiomas, las consignas eran parte de lo que nuestro poeta había dicho a los niños: “[...] Para escribir bien de una cosa hay que saber de ella mucho”. El conocimiento debía ocupar un lugar señero en el papel impreso, lo que no equivalía precisamente a plasmarlo en libros. En “Vindicación de Cuba”, se perfila el escritor – periodista, cuyo anhelo es que los infantes: “sean hombres que digan lo que piensan, y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros”.<sup>138</sup>

Se trataba de restituir la hazaña en el escenario de la modernidad de América, tal restitución, como hemos visto, hallaba el camino no sólo en la brega abiertamente política, también en la práctica letrada, aquella que formaba parte de un trabajo de instrucción y educación desde la faena periodística, pues como Martí ya lo había escrito:

Un proyecto de instrucción pública es una sementera de ideas: cada mirada al proyecto suscita pensamientos nuevos. Pero los tiempos dan enseñanza, y yo, boletínista novel, he aprendido que los boletines deben ser sencillo y ligeros.<sup>139</sup>

La sencillez y ausencia de densidad no era plausible únicamente en lo que Martí llama boletines, pues tales características están presentes en los textos de *La Edad de Oro*. Se trata de narraciones en las que el autor recupera matices del registro oral para *platicar* con los pequeños lectores de historia, de poesía, de libros, “porque es necesario que los niños no vean, no toquen, no piensen en nada que no sepan explicar. Para eso de publica *La Edad de Oro*”.<sup>140</sup> Los niños devenían, entonces, además de sujetos históricos participes activos en la asimilación del conocimiento. Con base en este planeamiento podemos decir que, además de la liberación, otro subtexto que prevalece a lo largo de la publicación es la importancia de la lectura. Cuando el autor inserta en los textos afirmaciones en torno a los libros y a la lectura es porque tales enunciados conforman, en términos de la sociocrítica, un campo icónico.

---

<sup>137</sup> Vindicación de Cuba, en *Obras*, Ayacucho. *op.cit.* .

<sup>138</sup> José Martí, “A los niños que lean la Edad de Oro”, *op. cit.* p.10.

<sup>139</sup> José Martí, “Los proyectos de Instrucción Pública. Los artículos de la fe. – La enseñanza obligatoria”, en *Escritos sobre educación*, *op. cit.*, p. 13.

<sup>140</sup> José Martí, “La última página”, en *La Edad de Oro*, *op. cit.*, p.65.

Para decirlo en otros términos, toda actividad creadora de imágenes, toda escritura y toda ...práctica de la imagen se ejerce en función de un campo icónico (a la vez nocional y ...afectivo) específico de tal o cual formación sociohistórica y sociocultural.<sup>141</sup>

Veamos algunos ejemplos de la manera en que se despliegan, en *La Edad de Oro*, las imágenes relacionadas con la lectura y escritura:

### **ESCRITURA**

Cuando un niño quiera saber algo que no esté en *La Edad de Oro*, **escribanos como si nos hubiera conocido siempre**, que nosotros les contestaremos. No importa que la carta venga con faltas de ortografía. Lo que importa es que el niño quiera saber. Y si la carta está bien escrita la publicaremos en nuestro correo con la firma a pie, para que se sepa que es niño que vale.

**Las niñas también pueden escribirnos** sus cartas y preguntarnos cuanto quieran saber y mandarnos sus composiciones para la competencia de cada seis meses. ¡De seguro van a ganar las niñas!”. Este punto es importante considerarlo, ya que Martí, al utilizar, el adverbio “también”, enfatiza tácitamente que no siempre la escritura estuvo permitida a las pequeñas.

[...] Aquí responderemos a las preguntas de los niños: aquí tendremos la *Bolsa de Sellos*, donde el que tenga sellos que mandar, o los quiera mandar, o los quiera comprar [...] o preguntar sobre sellos algo que le interese, **no tiene más que escribir para lograr lo que desea**.

[El padre] A veces, allá en el trabajo se ríe solo, o se pone de repente como triste, o se le ve en la cara como una luz, y es que está pensando en su hija: se le cae la pluma de la mano cuando piensa así, **pero enseguida empieza a escribir, y escribe tan de prisa, tan de prisa**, que es como si la pluma fuera volando. Y le hace muchos rasgos a la letra, y la oes le salen grandes como un sol, y las ges largas [...] tienen que ver lo que escribe el padre cuando ha pensado mucho en la niña.

---

<sup>141</sup> Régine Robin *op. cit.*, p. 269.

## LECTURA

Se hace uno de amigos leyendo aquellos libros viejos .Allí hay héroes y santos y enamorados y poetas, y apóstoles. Allí se describen pirámides más grandes que las de Egipto; y **hazañas** de aquellos gigantes que vencieron a las fieras; y batallas de hombres y gigantes [...]

No se puede leer sin ternura, y sin ver como flores y plumas por el aire, uno de esos libros viejos forrados de pergamino, que hablan de la América, de los indios, de sus fiestas, del mérito de sus artes y de la gracia de sus costumbres.

[...]

Todo lo suyo es interesante, atrevido, nuevo, fue una raza atrevida, artística, limpia. **Se leen como una novela**, las historias de los nahuatlés y mayas de México, de los chibchas de Colombia, de los cumanogotos de Venezuela [...].

Hasta aquí hemos presentado algunas líneas para seguir problematizando en torno a la imagen y construcción de los lectores niños, en la obra del cubano.

Podemos reafirmar que la ruta del proyecto martiano, en *La Edad de Oro*, es la lectura – escritura. La praxis letrada y axiológica, en efecto, consistía en un ejercicio en el que mediante la construcción y adaptación de poesías y relatos, el autor devela para la infancia los elementos sacralizados que funcionan como atenuante de aquella espera antes “de morir en otra [empresa] mayor”.<sup>142</sup>

### **2.6 Infancia y modernidad. La Exposición de París**

El final del siglo XIX representó, para muchos intelectuales, la posibilidad de construir un nuevo orden político y de pensamiento. En José Martí, tal posibilidad estuvo relacionada con las nuevas generaciones. “El mundo tiene más jóvenes que viejos. La mayoría de la humanidad es de jóvenes y niños”,<sup>143</sup> afirma. No extraña por ello que el poeta manifieste su confianza para la re-fundación de los pueblos, entendida esta última como unión que desplegaría nuevas formas de organización política.

---

<sup>142</sup> Carta de Martí a Manuel Mercado, citada en “Presentación”, José Martí, *La Edad de Oro*, *op.cit.* s/p.

<sup>143</sup> José Martí, “Músicos, poetas y pintores”, *La Edad de Oro*, *op. cit.*, p. 107.

Ahora todos los pueblos del mundo se conocen mejor y se visitan [...] pero lo que parece nuevo en las ciudades no es su manera de hacer las casas, sino que en cada pueblo hay casas moras, y griegas, y góticas, y bizantinas, y japonesas, como si empezara el tiempo feliz en que los hombres se tratan como amigos y se van juntando.<sup>144</sup>

En este apartado, para desarrollar el tema de la modernidad y su relación con la infancia, tomamos como eje “La Exposición de París”, incluida en el número 3, de *La Edad de Oro*. El texto funciona como ejemplo de la *dualidad escritural* (*doubleness of writing*), en tanto que, ajeno al historicismo, el discurso martiano proyecta en el escenario de la modernidad latinoamericana una historia en la que prevalece, ya en el rubro estructural, ya en la diégesis una dinámica movible <sup>145</sup>. Se trata de un texto en el que predomina un juego de tiempos y, por ende, hay una yuxtaposición de momentos históricos.

La movilidad de momentos y tiempos históricos –incluso en lo referente a las conjugaciones- no es ajeno al despliegue de mitos políticos modernos que nuestro autor presenta a lo largo del texto. Son las nociones: pueblo, hombre nuevo, sangre nueva, entre otras, las que forman parte de su imaginario político y cultural. Se trata de elementos ubicuos en un presente vertiginoso y “con fisuras”, al que le es necesario refugiarse en el imaginario utópico.<sup>146</sup>

La nostalgia cabe en la utopía, afirma Ainsa, y eso es precisamente lo observado en el texto de nuestro autor. El anhelo del futuro es por la restitución de la hazaña perdida.

Con base en lo anterior, es posible comprender que la utopía se fortalece aún más porque el futuro es ubicado en un *topos* de *idealidad*: la infancia, “espacio virgen

---

<sup>144</sup> José Martí, “La historia del hombre contada por sus casas”, *op. cit.*, p. 86.

<sup>145</sup> Ivan Schulmann retoma el término *doubleness of writing* de Homi Bhabha, para referirse a un proceso antiesencialista y no historicista.

“[...] En estas narraciones hay una “dualidad escritural” (*doubleness of writing*) referida a la captación de los procesos de la formación de la nación moderna a base del modelo norteamericano, operación que produce una bifurcación o fragmentación espacial (o geográfica) que descentra, desvía, y al mismo tiempo amplía el foco de la escritura”.

“Textualizaciones sociales y culturales del proyecto moderno martiano. Las crónicas norteamericanas”. en, *El proyecto inconcluso: la vigencia del modernismo*, México, Siglo XXI /UNAM, 2002 (lingüística y teoría literaria), p.45.

<sup>146</sup> Homi Bhabha, plantea:

“Las fronteras problemáticas de la modernidad están representadas en estas temporalidades ambivalentes del espacio-nación [*nation-space*]. El lenguaje de la cultura y la comunidad está equilibrado sobre las fisuras del presente transformándose en las figuras retóricas de un pasado nacional”.

Homi Bhabha, *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial, 2002, p.169.

lleno de posibilidades”.<sup>147</sup> Esta “idealidad” está presente en el título mismo de la revista: “Juan Ramón Jiménez señala que el título procede de Novalis [...] «Dondequiera que haya niños existe una edad de oro.» Juan Ramón compara, además, esta edad de oro con una isla espiritual caída del cielo”.<sup>148</sup>

Si la modernidad estuvo acompañada de la idea de progreso y cambio, los avances en los que el cubano apuesta son aquellos que podrían ser parte de “la marcha unida”.<sup>149</sup> La proyección en el futuro como espacio y tiempo de cambio son presentadas por él como una intersección entre el rubro cronológico y el *topos* geográfico. La infancia es el subconjunto de América, pero ambas – la infancia y geografía americana– comparten la posibilidad de cambio.

La Exposición de París de 1889 fue una representación de la modernidad, donde América Latina estaba en “el borde de la cultura extranjera”.<sup>150</sup> Se trataba de una simbolización en el que el subtexto era la metáfora de la migración cultural de los países hacia el centro: Francia. De acuerdo con González – Stephan, las Exposiciones para Martí:

Eran literalmente los escenarios donde se congregaban los más recientes progresos tecnológicos, la galería de artefactos que permitirían optimizar en algún futuro las condiciones de la vida cotidiana, convocar los bienes naturales y simbólicos (desde la gama infinita e impensada de materias primas hasta objetos de arte) de regiones y lugares desconocidos. Eran escenarios donde se condensaba el gesto más contundente de la cultura escópica<sup>151</sup> del siglo.<sup>152</sup>

---

<sup>147</sup> Ainsa afirma que en América Latina ha existido una “disposición teórica” a plantear la posibilidad de un nuevo tiempo, precisamente en y para esta región. Tal planteamiento abraza lo escrito por Martí y sus varios textos.

“Esta disposición teórica” a representar en el vasto espacio del nuevo Mundo lo que ya no era posible en el Viejo, aparece ratificada por la certidumbre de que hay además un tiempo (una historia por hacerse: “América, continente del futuro”; “América es el porvenir del mundo” (Rubén Darío) [...])” Fernando Ainsa, *De la Edad de Oro a El Dorado. Génesis del discurso utópico americano*, México, F.C.E., 1988, p.11.

<sup>148</sup> Citado por Ivan Schulman, *Símbolo y color en la obra de José Martí*, España, Gredos, 1970, p.419.

<sup>149</sup> “Es la hora del recuerdo y de la marcha unida, y hemos de andar en cuadro apretado, como la plata en las raíces de los Andes”. José Martí, “Nuestra América”, en *Páginas escogidas*, *op. cit.*, p. 118.

<sup>150</sup> *Cfr.* Homi Bhabha, *op. cit.*, p. 166.

<sup>151</sup> Construcción sustantiva. En psicoanálisis, deseo de mirar y de ser mirado. El adjetivo *escópico* es un cultismo formado sobre la raíz griega *skóp-*, que indica ‘mirar’. “Pulsión escópica”, en El misterio de las palabras. Orígenes usos y abusos del idioma.

[http://weblogs.clarin.com/revistaenie-elmisteriodelaspalabras/2008/04/05/pulsion\\_escopica/](http://weblogs.clarin.com/revistaenie-elmisteriodelaspalabras/2008/04/05/pulsion_escopica/)

Fecha de consulta 19 de mayo del 2014.

<sup>152</sup> Beatriz González-Stephan, “¡Con leer no basta! Límites de la Ciudad Letrada (La cultura de las Exposiciones)”, en *Revista Iberoamericana*, Vol. LXXII, Núm. 214, Enero-Marzo 2006, 199-225, p. 1. Versión PDF

[revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/.../71/73](http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/.../71/73)

Fecha de consulta 20 de enero del 2013.

La Exposición de París, para nuestro autor, fue motivo tanto de descripción, como de reflexión histórica porque representaba un periplo para re-conocer la diversidad cultural y traducirla en posibilidad de un cambio político y cultural en Nuestra América. Los avances industriales e incluso políticos mirados en uno y otro pabellón eran entendidos como una oportunidad para que las utopías dejaran de serlo y ocuparan el escenario de la realidad.

Se comprende entonces que la Exposición haya adquirido, también, la característica de representación mimética presentada mediante una precisa descripción.<sup>153</sup> En efecto, “la contemplación de lo imitado”, aunada a una serie de enunciados son como lo plantea Iris Zavala, “[...] una proyección colectiva para crear nuevas narrativas y nuevos destinos históricos”.<sup>154</sup> La nueva narrativa está, por un lado, en la crónica misma, mezcla de periodismo y literatura, y por otro en que es un texto dirigido a los niños.

Nuestro autor, de entrada, informa que la exposición se hizo para conmemorar la victoria que representó la Revolución Francesa de 1789: “Francia celebra la libertad con la Exposición de París, cuando brilla más el sol”.<sup>155</sup> En esta ciudad, según el cubano, estaban presentes nuevos aires de libertad. Por ello, alerta a los pequeños para que en el recorrido, a través de la lectura, le otorguen más valor al conocimiento y a la reflexión que a los juegos. Si líneas antes Martí se había camuflajeado asumiéndose como parte de un “nosotros niños” y había informado: “Y para nosotros los niños, hay un palacio de juguetes y un teatro donde están como vivos el pícaro Barba Azul y la linda Caperucita Roja”, en el desarrollo de su crónica le confiere a los infantes un deber mayor que no les deja tiempo para jugar: el conocimiento de América<sup>156</sup>. En tanto los pequeños leyeran la descripción de los pabellones de los países americanos, podrían devenir hombres nuevos.

---

<sup>153</sup> Pese al planteamiento de Beristáin acerca de que “[...] la mimesis artística produce el deleite y capta la simpatía del *receptor* para servir a un propósito didáctico [...] no persigue la *verdad* (como la mimesis científica) sino la verosimilitud”, podemos plantear que, en el caso de “La Exposición de París”, Martí, aunque en efecto con su prosa busca un deleite artístico, tiene como objetivo que su texto sea verídico y no verosímil. Helena Beristáin, “Mimesis”, *Diccionario de Retórica y Poética*, México, Porrúa, 2004, p.333.

<sup>154</sup> Citado por Schulmann en “Textualizaciones sociales y culturales del proyecto moderno martiano. Las crónicas norteamericanas”, *op. cit.*, p. 53.

<sup>155</sup> José Martí, “La Exposición de París” en *La Edad de Oro*, *op. cit.*, p.125.

<sup>156</sup> *Ibid.*, p. 126.



[...] entraríamos ahora al Palacio de los niños, donde juegan los chiquitines al caballito y al columpio [...] Pero si no tenemos tiempo, ¿cómo hemos de pararnos a jugar, nosotros, niños de América, si todavía hay tanto que ver, si no hemos visto todos los pabellones de nuestras tierras americanas?<sup>157</sup>



158

Nuestro autor se *encuentra y desencuentra con la modernidad*, pues por un lado abraza ciertos mitos modernos, pero por otra parte rompe con el tradicional discurso retórico del pasado (pese a que destaca momentos señeros para él), ya que su proyecto vira hacia un futuro para que América termine su cimentación mediante el conocimiento y la unión de sí. La narrativa nacional es transformada por una narrativa continental para los niños.

La modernidad está sitiada por la praxis política de los pueblos, en los cuales los infantes deben colocarse en el quehacer de aprendizaje y transformación. “Los niños debían echarse a llorar, cuando ha pasado el día sin que aprendan algo nuevo, sin que sirvan de algo”.<sup>159</sup>

Las nociones de infancia y pueblo funcionaron en nuestro escritor como “una compleja estrategia retórica de referencia social”. El reclamo por la presencia y visibilidad de los pueblos y la infancia, era en el discurso martiano brega por una

---

<sup>157</sup> *Ibid.*, pp. 138-139.

<sup>158</sup> Todas las ilustraciones reproducidas en este apartado forman parte del soporte paratextual en “La Exposición de París”, *op. cit.*

<sup>159</sup> José Martí, “La última página” [correspondiente al mes de septiembre], en *La Edad de Oro*, *op.cit.* p. 175

pedagogía continental “que le da al discurso una autoridad basada en un origen [...] históricamente constituido en el pasado”,<sup>160</sup> sin embargo el pasado no era la única instancia que envolvía a los pueblos y a sus infancias, lo era también el tiempo movable y visto ora como presente - en el caso de los pueblos liberados- ora como futuro, en el caso de los pueblos que devendrían valientes y trabajadores.

Heredero de un pensamiento dicotómico que colocaba *vis a vis* civilización y barbarie, Martí interpretó como parte de una “evolución natural” el paso de la barbarie a la civilización. Tal evolución es presentada como una transformación política del conglomerado que él insiste en llamar pueblos.

El salvaje imita las grutas de los bosques o los agujeros de las rocas: luego ve el mundo hermoso, y siente con el cariño deseo de regalar, y se mira el cuerpo en el agua del río, y va imitando en la madera y la piedra de sus casas todo lo que parece hermosura, su cuerpo de hombre, los pájaros, una flor, el tronco y la copa de los árboles. Y cada pueblo crece imitando lo que ve a su alrededor, [...] enseñándose en sus casas cómo es, si de clima frío o de tierra caliente, si pacífico o amigo de pelear, o vano y ostentoso.<sup>161</sup>

Nuestro autor le informa a los niños que el “buen salvaje”<sup>162</sup> deviene civilizado en tanto imita la belleza de uno de los elementos emblemáticos en su obra, la naturaleza (armónica *per se*). La naturaleza, según nuestro autor, exhorta a los hombres, mediante el gozo estético, a transformarse en hombres civilizados. Bajo esta visión es construida la antinomia: naturaleza *vs* industrialización. De la última prevalece la sospecha de que pudiera convertir en vanos y ostentosos a los hombres. La industrialización es impronta

---

<sup>160</sup> “Es precisamente leyendo entre estos límites marginales del espacio-nación que podemos ver cómo el concepto de “pueblo” emerge dentro de un rango de discursos como un doble movimiento narrativo. Los pueblos no son simples hechos históricos o partes de un cuerpo político patriótico. Son también una compleja estrategia retórica de referencia social; su reclamo de representatividad provoca una crisis dentro del proceso de significación e interpelación discursiva. Tenemos entonces un territorio conceptual cuestionado donde el pueblo de la nación debe ser pensado en doble tiempo; los pueblos son los “objetos” históricos de una pedagogía nacionalista, que le da al discurso una autoridad basada en un origen previamente dado o históricamente constituido en el pasado, los pueblos son también los “sujetos” de un proceso de significación que debe borrar cualquier presencia previa u originaria del pueblo-nación para demostrar los prodigiosos principios vivientes del pueblo como contemporaneidad; como signo del presente a través del cual la vida nacional es redimida y repetida como proceso reproductivo”.

Bhabha, *op. cit.*, p. 166

<sup>161</sup> *Ibid.*, p.129.

<sup>162</sup> En este punto es interesante considerar la puntualización que hace Fernando Aguiar, cuando afirma que hay una “idea roussoniana del ser humano bueno por naturaleza, sobre la que giran muchos de sus poemas y crónicas.

“Para Martí el ejemplo máximo de bondad humana no es el buen salvaje, aunque a veces vea en los indios americanos esa bondad y fraternidad del hombre natural. La bondad humana, la naturaleza humana no corrompida por la tiranía, se encuentra en los niños.”

Fernando Aguiar, “El modernismo republicano de José Martí”, p.10. Versión PDF. [digital.csic.es/bitstream/10261/10557/1/MartíRepublicano.pdf](http://digital.csic.es/bitstream/10261/10557/1/MartíRepublicano.pdf)

Fecha de consulta 14 de agosto del 2012.

del mundo moderno, pero el escritor previene a sus lectores para que no soslayen el verdadero universo de la armonía. Podemos tomar como ejemplo el inicio de la *Exposición de París*, en el que el paisaje y ambiente urbano queda en segundo lugar, pues el campo icónico opuesto a lo urbano: jardín / árboles / pueblos (no sociedades) ocupa un lugar central.

Y eso vamos a ver ahora, como si lo tuviésemos delante de los ojos. Vamos a la Exposición a esta visita que se están haciendo las razas humanas. Vamos a ver en un mismo jardín los árboles de todos los pueblos de la tierra”.<sup>163</sup>

El rescate de la naturaleza es una marca opuesta al culto a la razón, no obstante que describe con grandilocuencia el pabellón de las máquinas; es clara la analogía de la perfección de éstas con los elementos naturales. El poeta no ensalza la razón, pues su tesis de progreso está íntimamente relacionada con la liberación política. Las etapas de cambio reconocidas por él tienen como condición *sine qua non* el destierro de formas autoritarias y por ende de dominación. El peligro de la ausencia de libertad es también el subtexto base. El Maestro, en efecto, construye una prosa cargada de comparaciones y personificaciones para advertir que, incluso en la naturaleza, la falta de libertad no da buenos frutos.

En un laberinto flotan sobre el agua ninfea, y el nelumbo rosado del Indostán, y en el loto del río Nilo, que parece una lira. Un bosque de árboles de copa de pico: pino, abeto, **Otro es de árboles desfigurados, que dan fruta pobre, porque les quitan a las ramas su libertad natural**”.<sup>164</sup>

Por ello en el principio del texto plantea que la grandeza industrial e incluso la urbanización fueron fruto del enfrentamiento entre el pueblo y la monarquía.

En todos los pueblos vivían hombres así, con el rey y los nobles como los amos, y la gente de trabajo como animales de carga, sin poder hablar ni pensar ni creer. Francia fue el pueblo bravo que le quitó al rey el poder”.<sup>165</sup>

Es en este punto donde es posible extrapolar lo asentado por Schulman acerca de las crónicas norteamericanas de Martí.

[...] En un nivel Martí narra en forma alegórica una visualización personal del espacio nacional norteamericano, pero en otro, más profundo y velado, inserta el subtexto de una narración aleccionadora y ética, destinada a los lectores hispanoamericanos.<sup>166</sup>

---

<sup>163</sup> José Martí, “La Exposición de París”, *op. cit.*, p.125

<sup>164</sup> *Ibid.*, pp.127-128. Negritas nuestras.

<sup>165</sup> “La Exposición de París”, *op. cit.*, p. 123

<sup>166</sup> Ivan Schulman, *op. cit.*, p.45.

En el texto que estudiamos, Norteamérica no es el espacio nacional, lo es Francia en primer lugar, seguido de todos los países nombrados; sin embargo es harto importante observar que así como plantea que sin libertad política y sin conocimiento de la propia tierra no hay progreso, también hace una bifurcación de la modernidad. Una parte estará situada en el “pueblo bravo” que alecciona con su ejemplo, y la otra será parte del Norte, donde vive el “yanqui celoso”.<sup>167</sup>

La modernidad dividida es, desde luego, un eco ideológico. Los dos universos urbanizados e industrializados están presentes en el imaginario del autor, pero uno de ellos es textualizado -mediante la prosopopeya- como héroe y, por consecuencia, como un ser valiente. Estas dos modernidades corresponden a París vs Estados Unidos de Norteamérica.

Pero a dónde va el gentío con un silencio como de respeto es a la torre Eiffel, el más alto y atrevido de los monumentos humanos. Es como el portal de la Exposición. Arrancan de la tierra, rodeados de palacios, sus cuatro pies de hierro: se juntan en arco, y van ya casi unidos hasta el segundo estrado de la torre, alto como la pirámide Cheops: de allí fina como un encaje, valiente como un héroe, delgada como una flecha **sube más arriba que el monumento de Washington**, que era la altura mayor entre las obras humanas, y se hunde, donde no alcanzan los ojos, en lo azul, con la campanilla, como la cabeza de los montes, coronada de nubes. Y todo de la raíz al tope, es un tejido de hierro. Sin apoyo apenas se levantó por el aire. Los cuatro pies muerden, como raíces enormes, en el suelo de arena. Hacia el río por donde caen dos de los pies, en donde era suelo movedizo, le hundieron dos cajones, le sacaron de adentro la arena floja y los llenaron de cimientó seguro.<sup>168</sup>

La torre Eiffel, icono de la modernidad europea, es erigida por medio de la comparación en una construcción que desplaza la modernidad norteamericana, incluso la opaca, pues la altura alcanzada es muy cercana al cielo. Martí “resemantiza la realidad”.<sup>169</sup> Lo urbano, el acero, el trabajo de construcción, el hierro como marcas de la modernidad no son unificables porque para el escritor, ésta se ha producido en lugares que no comparten su traza histórica. Así, Francia era ciudad de vanguardia porque había ganado la batalla en el devenir humano. Además, la falta de unidad propicia la intrusión de tiranos como Napoleón:

---

<sup>167</sup>José Martí, “La Edad de Oro”, *op. cit.*, p.125.

<sup>168</sup> *Ibid.*, p.131, negritas nuestras.

<sup>169</sup> *Cfr.* Schulman, *op. cit.* p. 54.

Sangró Francia entonces, como cuando abren un animal vivo y le arrancan sus entrañas. Los hombres de trabajo se enfurecieron, se acusaron unos a otros, y se gobernaron mal, porque no estaban acostumbrados a gobernar.

Gracias a que los hombres de trabajo enfrentaron al tirano, el conflicto histórico fue resuelto y se hizo posible que [...] se acabase un mundo y empezase otro.

La gente de trabajo se repartió las tierras de los nobles, y las del rey. Ni en Francia, ni en ningún otro país han sido los hombres a ser tan esclavos como antes. Eso es lo que Francia quiso celebrar después de cien años con la Exposición de París.<sup>170</sup>



Para entender mejor la resemantización hay que considerar que “La Exposición de París” no navega únicamente en el océano de la literatura, pero tampoco lo hace en el del periodismo. Ello hace constatar aún más la antinomia textual, en tanto se trata de un discurso mimético en busca de la veracidad, no de la verosimilitud. Tal aseveración nos conduce a entender el texto como “punto de encuentro entre lo literario y lo periodístico”.<sup>171</sup> La hibridez puede comprenderse si retomamos a Ramos “para Martí la

<sup>170</sup> José Martí. “La Exposición de París”, *op. cit.*, pp. 124-125.

<sup>171</sup> “[...] La verosimilitud de una obra escrita es un elemento narrativo que no debe confundirse con la verdad; del efecto de verosimilitud tampoco se puede derivar –puesto que se trata de esferas diferentes– conclusiones como que la ficción pertenece al campo literario y lo verdadero al periodismo.

Cuando el discurso literario perfiló en su autonomía el requisito de pertenecer a la esfera de lo factual –así como el discurso literario privilegió la esfera estética–, estaba apelando a un discurso de legitimación y diferenciación”.

Susana Rotker, “El lugar de la crónica”, *La invención de la crónica*, México, FCE/FNPI, (Manuales) p.129.

literatura se define como crítica de esa zona dominante del proyecto modernizador. No hay redención hacia la teoría ni hacia la forma”.<sup>172</sup> En este sentido podemos entender la afirmación de Henríquez Ureña: “Cierto es que en la prosa del cubano tampoco hay palabras rebuscadas. Cada una está en su sitio y es por lo general intercambiable, pero se trata de palabras claras y expresivas. Y sin embargo, esa prosa [...] es barroca.”<sup>173</sup> Lo barroco está dado por el proliferante uso de “adornos” en los textos martianos.

Sin las fronteras trazadas entre periodismo y literatura, varios modernistas como el propio Martí hicieron de sus crónicas textos en los cuales el trabajo con el lenguaje no era ajeno al hecho de dar a conocer un hecho actual.

Particularmente las Exposiciones eran los espacios idóneos donde los límites entre lo real y la ficción se hacían más porosos, porque eran espectáculos donde precisamente cosas y paisajes imaginados, leídos, referidos o soñados eran puestos a la vista y cobraban corporeidad.<sup>174</sup>

La convergencia entre un campo y otro es una muestra de lo señalado por el propio autor en relación al binomio: literatura y sociedad, mismo que deviene concomitancia entre los códigos ideológicos y su textualización:

Cada estado social trae su expresión a la literatura, de tal modo que por las diversas fases de ella pudiera contarse la historia de los pueblos, con más verdad que por sus cronicones y sus décadas.<sup>175</sup>

La indisolubilidad entre momento histórico y horizonte de expectativas es presentada, sobre todo, a través de sus crónicas, aunado a ello es de capital importancia considerar que el poeta le confería a literatura infantil un estatuto dentro de los discursos políticos y literarios finiseculares. En el texto aquí trabajado es aún más claro su deseo de otorgarles a los niños una identidad histórica americana, por tal motivo les asegura que el “nosotros – infantes americanos” resultaría arrobado cuando leyeran lo referido a Nuestra América.

---

<sup>172</sup> Julio Ramos, *Desencuentros de la modernidad en América latina. Literatura y política en el siglo XIX*, México, F.C.E., 2003, (Tierra Firme) p. 10.

<sup>173</sup> Max Henríquez Ureña. *Breve historia del modernismo*, México, FCE. p.60.

<sup>174</sup> Beatriz González –Stephan, *op. cit.*, p. 202.

<sup>175</sup> La idea continúa: “No puede haber contradicciones en la naturaleza; la misma aspiración humana a hallar en el amor [...] un tipo de gracia y hermosura demuestra que en la vida total han de ajustarse con gozo los elementos que en la porción actual de la vida que atravesamos parecen desnudos y hostiles”.

José Martí, “El poeta Walt Withman”, en *Obras*, Ayacucho. *op. cit.*, p.287.

Pero al otro lado es donde se nos va a caer el corazón, porque allí están, al pie de la torre, como los retoños del plátano alrededor del tronco, los pabellones famosos de nuestras tierras de América elegantes y ligeros como un guerrero indio: el de Bolivia, como el casco, el de México como el cinturón, el de Argentina como el penacho de colores: ¡Parece que la miran, como los hijos al gigante! ¡Es bueno tener sangre nueva, sangre de pueblos que trabajan!<sup>176</sup>

América seguía siendo la representación del *alter mundis*, espacio donde tanto los niños, como la brega libertaria legitimaban la nueva raza, aquella enunciada como la sangre nueva.<sup>177</sup> La presencia de esta sangre nueva, por parte de la metrópoli, se manifestaba en la “admisión” de algunos países de Nuestra América en el espacio donde se hacía visible el progreso humano: La Exposición de París.

El papel de la escritura para niños, con respecto a América, toma el rumbo de la construcción de un territorio cuyo nacimiento es “como los retoños de plátano alrededor del tronco”.<sup>178</sup> El tronco, en este caso, es Francia (particularmente París y su Exposición). Los países latinoamericanos son los hijos en búsqueda de autonomía política. América, entonces, es el *alter mundis* con posibilidades de aprender de Francia porque “[...] cada pueblo crece imitando lo que ve a su alrededor”,<sup>179</sup> al tiempo que es capaz de conservar su diferencia dada por el idioma y el saber opuesto a la hiperbolizada racionalidad de la cultura metropolitana. Tal es el planteamiento principal que el poeta hace a los niños, con respecto a Latinoamérica.

A continuación presentamos una tabla con la lista de países nombrados por el autor, y su correspondiente adjetivo o descripción que le otorga. América es personificada como un guerrero indio.

<b>Pabellón latinoamericano</b>	<b>Descripción / Comparación</b>	<b>Página</b>
Pabellones de nuestras	Elegantes y ligeros como	135

<sup>176</sup> José Martí, “La Exposición de París”, *op. cit.*, p. 135.

<sup>177</sup> El término “La sangre nueva” fue empleado por el propio Martí para titular un artículo de 1895 publicado en *Patria*. No resulta para nada casual que el eje de dicho artículo sea el comportamiento patriótico de un adolescente cubano, (a quien Martí nombra “niño”) alumno de la escuela de Packard. La sangre nueva está en las nuevas generaciones conocedoras de la situación política – en ese caso de Cuba– y por ello defensores de la libertad, por medio del acertado uso de la palabra. Con su discurso, narra el autor: “El niño arrancó lágrimas [...] el aplauso era largo y cerrado”. José Martí, “La sangre nueva”, en *Sobre las Antillas*, *op. cit.*, pp.165-166.

<sup>178</sup> *Idem.*

<sup>179</sup> *Ibid.*, p. 129.

tierras americanas”.	un guerrero indio.	
Pabellón de Bolivia	Como el casco. La hija de Bolívar	135
Pabellón de México	Como el cinturón. Como un cinto de dioses y de héroes está el templo de acero de México [...]	135 y 136
Pabellón de Argentina	Como el penacho de colores: ¡parece que la miran, como los hijos al gigante! Es el sol argentino, puesto en lo alto de la cúpula, blanco y azul como la bandera del país.	135
Pabellón de Brasil	Como una iglesia de domingo en un palmar, con todo lo que se da en sus selvas tupidas y vasos y urnas raras de los indios marajos del Amazonas, y en una fuente una victoria regia en que puede navegar un niño y orquídeas de extraña flor y sacos de café y montes de diamante.	135
Pabellón del Ecuador	Es un templo inca, con dibujos y adornos como los que los indios de antes	137



	ponían en los templos del Sol.	
Pabellón de Venezuela	Con su fachada como de catedral, y en la sala espaciosa tanta muestra de café, y pilones de su panela dulce y libros de verso y de ingeniería y zapatos ligeros y finos.	137
Pabellón de Nicaragua	Con su tejado rojo, como los de las casas del país, y sus salones a los lados, con sus cacaos y vainillas de aroma y aves de plumas de oro y esmeralda, y piedras de metal con luces de arcoíris. [...] El mapa de un canal que van abrir de un mar a otro de América, entre los restos de las ruinas.	138
Pabellón de El Salvador	Es un país obrero, que inventa y trabaja fino y en el campo cultiva la caña y el café y hace muebles como los de París.	138
Pabellón de Guatemala	Pabellón generoso	139
Pabellón de Santo Domingo	Elegante [...] es el de las tierras donde saben defender con ramas de árboles de los que vienen	139

	de afuera a quitarles el país.	
Pabellón de Paraguay	[...] con las ventanas y puertas de nación de mucho bosque, que imita en sus casas las grutas y los arcos de los árboles.	139
Pabellón de Uruguay	[...] pueblo bravo y cordial que trabaja con arte y placer, como el de Francia, y peleó nueve años contra un mal hombre que lo quería gobernar y tiene un poeta de América que se llama Magariños.	139
Colombia	Tiene ahora mucho que hacer	139
Perú	Está triste después de una guerra que tuvo.	139

En *La Exposición de París* América era construida mediante copiosas comparaciones y adjetivaciones. Las comparaciones son hechas con elementos de la naturaleza; aunque no es menor el hecho de que el Maestro compara el trabajo en madera, hecho en el Salvador, con el realizado en París. Tampoco debemos obliterar el símil entre el trabajo libertario de Uruguay con el llevado a cabo por Francia. Se trata, pues, de colocar a Francia en el centro de la historia europea, país ejemplar, según nuestro autor. Tal colocación es trabajada mediante un lenguaje basado en “la imagen sintética [...] y en sus párrafos de aliento largo [...]”<sup>180</sup>, como podemos leer en el cuadro presentado.

---

<sup>180</sup> Max Henríquez Ureña, *op. cit.*, pp.61-62.

La infancia latinoamericana, mediante su condición de lectora implícita, viajaba por aquella puesta en escena de la modernidad que era la Exposición de París, y se enteraba que el mundo era la eclosión de pueblos con su historia y con su puñado de esperanza. Eran estos pueblos los que desfilaban debajo del nuevo templo de la modernidad: la Torre Eiffel.

Con respecto a la ilustración final del texto analizado podemos decir que no es azarosa, se trata de un niño javanés, habitante de una tierra que décadas antes había enfrentado a un ejército enemigo para salvaguardar su integridad, pero en aquel momento, aseguraba el autor: “viven felices, con tanto aire y claridad, en su kampong de casas de bambú [...]”<sup>181</sup>



Niño javanés

---

<sup>181</sup> *Ibid.*, p. 146

## 2.7 Las traducciones en *La Edad de Oro*

En este apartado observaremos las maneras en que los códigos literarios y extraliterarios se hacen presentes en tres textos que el autor de *Ismaelillo* tradujo y adaptó para *La Edad de Oro*: “Los dos príncipes”, “Los dos ruiseñores” y “Meñique”.

Fernández Retamar afirma: “[...] Martí se toma las libertades que considera necesarias a fin de dar adecuada casa española a los materiales”.<sup>182</sup> Estas libertades serán parte de las acciones nombradas por el propio poeta como *transpensar* e *impensar*.

Los textos traducidos para la revista fueron:

- Meñique, de Laboulaye
- El camarón encantado, de Laboulaye
- Los dos ruiseñores, de Hans Christian Andersen
- La Ilíada, de Homero (Adaptación)
- Cada uno a su oficio, de Emerson
- Los dos príncipes, de Helen Hunt Jackson
- Músicos, poetas y pintores, de Samuel Smiles

El autor, antes de editar la revista infantil, escribió acerca del significado de la traducción. La sentencia que ha trascendido es aquella escrita a propósito de “Mes fils”, de Víctor Hugo.

Dificultades graves. Traducir es transcribir de un idioma a otro. Yo creo más, yo creo que traducir es *transpensar*; pero cuando Victor Hugo piensa, y se traduce a Victor Hugo, traducir es pensar como él, *impensar*, pensar en él. —Caso grave, —el deber del traductor es conservar su propio idioma, y aquí es imposible, aquí es torpe, aquí es profanar. Victor Hugo no escribe en francés: no puede traducírsele en español. Victor Hugo escribe en Victor Hugo: ¡qué cosa tan difícil traducirlo!<sup>183</sup>

---

<sup>176</sup> Roberto Fernández Retamar, “Introducción” en José Martí, *La Edad de Oro*, México, F.C.E., 1994, p. 20.

<sup>183</sup> José Martí, “Traducir «Mes fils»”. Versión PDF. La reproducción tiene la siguiente nota: Ambos textos están tomados del tomo 20 de: José Martí, *Obras completas. Edición crítica*, realizadas por el Centro de Estudios Martianos en La Habana, actualmente en proceso de impresión y para presentarse en la Feria del Libro de La Habana en 2011.

La traducción no es sólo verter palabras de un idioma a otro, es un acto de recreación análoga del texto original. El pensamiento se *traslada* del texto primario al texto re-creado. La adaptación debe ofrecer un texto estéticamente logrado, pues “la literatura es necesidad si no es belleza”.<sup>184</sup> El hecho estético no es constreñido a la forma, en tanto la belleza habría de ser concomitante con el acto axiológico que implica escribir. Por ello “el autor [...] rompiendo las convenciones de los relatos tradicionales, desliza en la ficción buenas dosis de valores aleccionadores que invitan a conducirse por la vida con rectitud, buen criterio e inteligencia”.<sup>185</sup>

Yo no amo, pues, las estrecheces de una escuela, sino esta abstracción, esta revelación, este misticismo, esta soberbia con que las almas son análogas, y los mundos series, y las vidas, y todo es universal y potente, y todo es grave y majestuoso, y todo es sencillo como la luz y alto y deslumbrante como el Sol.<sup>186</sup>

La hermandad literaria contribuiría a que fuera producida la belleza y armonía del mundo, pero ¿cómo volverse hermanos si desconocíamos los textos de allende mundo? ¿Cómo devenir hombres de veras y madres de mañana si creemos que nuestra aldea es el mundo?<sup>187</sup> El deber “del hombre de La Edad de Oro” era mostrar cómo había sido constituida la historia de la humanidad, por ello afirmó: “[...] Les vamos a contar todo lo que han hecho los hombres hasta ahora”.<sup>188</sup>

Para el poeta la historia del orbe hubiera sido incompleta sin los textos de una y otra región. Esta preocupación fue convertida en tarea de difusión mediante el ejercicio de recopilación y de traducción de textos para los infantes americanos. La brega extraliteraria se halla, precisamente, en la propalación de las otras literaturas. Almendros ha señalado:

No traduce tan sólo Martí el cuento de Andersen, sigue y respeta fielmente el asunto, pero traduce y adapta; es decir modifica del cuento los datos y elementos que halla al paso, y cuenta a su gusto y a su manera.<sup>189</sup>

---

<sup>184</sup> *Idem.*

<sup>185</sup> José Ismael Gutiérrez, “José Martí y la traducción de cuentos para niños: Tradición y originalidad”, Versión PDF, p.33.

[http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/11605/17/Jose\\_Marti\\_y\\_la\\_traducccion.pdf](http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/11605/17/Jose_Marti_y_la_traducccion.pdf)

Fecha de acceso 13 de abril de 2012.

<sup>186</sup> José Martí, “Traducir «Mes fils»”, *op. cit.*

<sup>187</sup> “Cree el aldeano vanidoso que el mundo entero es su aldea [...] Lo que quede de aldea en América ha de despertar.” José Martí, “Nuestra América”, *Páginas Escogidas, op. cit.*, p. 117.

<sup>188</sup> José Martí, “A los niños que lean La Edad de Oro”, *op. cit.*

<sup>189</sup> Hermino Almendros, *A propósito de “La Edad de Oro” de José Martí. Notas sobre literatura infantil*, Cuba, Universidad de Oriente /Departamento de Extensión y Relaciones Culturales, 1956, p.95.

Es importante considerar que la acción de “transpensar” pasó por el filtro de una escritura modernista. Fue la impronta de la musicalidad unida al quehacer deontológico la que dio un nuevo cariz a los textos traducidos, pues el modernismo es considerado: “[...] arte epocal como manifestación literaria de una época regeneradora, la del profundo des- basamiento y re- basamiento” de la cultura decimonónica”.<sup>190</sup>

La anécdota de los textos “ajenos” era respetada, no así el desarrollo y la manera de contarlas. En el caso de la *Iliada*, por ejemplo, Almendros dice: “[...] La *Iliada* no [es] ya resumida, sino contada por él.” El acto de transpensar se desdobra en un acto de transleer, en tanto “la lectura no es mera transmisión unívoca del escritor al lector, sino que es, en su íntimo y dinámico sentido, creación constante y propia del que la lee.”<sup>191</sup> Luego entonces, para estudiar a nuestro autor como traductor, hay que mirarlo primero como un gran lector. La preocupación por escribir una literatura propia que incluyera textos para los niños americanos era indisoluble a su quehacer de ávido lector, cuya faena era contribuir a la independencia literaria de América.

Porque tenemos alardes y vaguidos de Literatura propia, y materia prima de ella, y notas sueltas y vibrantes y poderosísimas -más no esencia que expresar en ellas. Ni habrá literatura Hispano Americana hasta que no haya -Hispano América<sup>192</sup>

Trabajar para formar a los futuros hombres de Nuestra América significaba, entre otras acciones, ofrecerle a los niños un bagaje relacionado con las lecturas de una y otra tierra, puesto que: “El abono se puede traer de otras partes pero el cultivo se ha de hacer conforme al suelo”.<sup>193</sup>

“[En la traducción] Lo que está en juego es el mecanismo de la interpretación”,<sup>194</sup> señala Steiner. En el siglo XIX Martí ya era consciente de ello, por tal motivo los textos

---

114 Ivan Schulman, *Génesis del Modernismo. Martí, Nájera, Silva, Casal*, México, COLMEX/ Washington University Press, 1968, p. 12.

<sup>191</sup> *Ibid.*, p. 98

<sup>192</sup> José Martí, “Notas” en *Cuadernos de Trabajo, Tomo II*, Cuba, Casa de las Américas, p. 1688.

<sup>193</sup> “Presentación” en José Martí, *La Edad de Oro*, op. cit. p.5.

<sup>194</sup> George Steiner, *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*, México, F.C.E. p.27.

traducidos no se reducían a una burda copia del original, pues: “La imitación servil extravía, en economía, como en literatura y en política”.<sup>195</sup>

Conviene detenernos en las recomendaciones dadas a María Mantilla, en 1895, para hacer una traducción:

Ve, pues, el cuidado con el que hay que traducir para que la traducción pueda entenderse y resulte elegante, - y para que el libro no quede, como tantos libros traducidos, en la misma lengua en que estaba.

La traducción ha de ser natural, para que parezca como si el libro hubiese sido escrito en la lengua a la que lo traduces [...]es bueno que al mismo tiempo que traduzcas [...]leas un libro escrito en castellano útil y sencillo para que tengas en el oído y en el pensamiento la lengua en que escribes. Yo no recuerdo, entre los que puedes tener a la mano, en este español simple y puro. Yo quise escribir así en *La Edad de Oro*; para que los niños me entendiesen, y **el lenguaje tuviera sentido y música**.<sup>196</sup>

La adaptación y la traducción como expresiones intertextuales, al tiempo que son lingüísticas, responden también a las pautas culturales en las que están inmersos los autores – traductores. Por ello podemos decir que los nuevos textos resultan “ser también la estructura del espacio social en que su propio autor está situado”.<sup>197</sup> En el caso de Martí hay que estar atentos a la manera en que los códigos de la expresión modernista fueron unidos a los códigos de la época en que el poeta inserta en el campo literario una revista infantil. Al respecto suscribimos lo señalado por Arencibia:

Las traducciones deben releerse como trans/textos -es decir, creaciones originalmente de otros escritores, las cuales sin embargo mediante el vehículo de la traducción se trans/forman y se injertan en los códigos expresivos del arte literario, los conceptos morales, y la función combativa de la literatura martiana.<sup>198</sup>

Esta afirmación podemos sostenerla al considerar que en el caso de “The prince is dead”, de la norteamericana Helen Hunt, Martí añade la contraparte del dolor de los reyes por la pérdida del hijo. Así, la versión del cubano se titula “Los dos príncipes”. El

---

<sup>195</sup> José Martí, “La polémica económica”, publicado Revista Universal. México, Septiembre 23 de 1876. Tomo 6. Páginas 334 a 337, reproducido en La página de José Martí. [jose-marti.org/...marti/...polemicaeconomica/lapolemicaeconomica0...](http://jose-marti.org/...marti/...polemicaeconomica/lapolemicaeconomica0...)

Fecha de consulta 19 de abril 2013.

<sup>121</sup> José Martí, *Cartas a María Mantilla*, Cuba, Centro de Estudios Martianos / Editorial Gente Nueva, 1982, pp.72-73. Negritas nuestras.

<sup>122</sup> Pierre Bourdieu, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo intelectual*. ANAGRAMA, España, 2011, (Col. Argumentos), p. 14.

<sup>198</sup> Lourdes Arencibia Rodríguez, Las categorías "impensar/transpensar" en la reflexión de José Martí sobre la traducción literaria. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 1999, 131. Versión PDF. [file:///C:/Users/PC/Downloads/592-1997-1-PB.PDF](http://file:///C:/Users/PC/Downloads/592-1997-1-PB.PDF)

Fecha de consulta 17 de septiembre 2012.

segundo príncipe muerto está representado por un niño pastor. Tal agregación y re-escritura se entiende, en tanto el poeta había expresado: “Traducir es estudiar, analizar, ahondar”.<sup>199</sup> En efecto lo que hizo fue escudriñar en el dolor producido por la muerte del hijo. Para el poeta será necesario develar la “otredad”. Los otros son los pastores pobres que no por ello son ajenos al dolor que produce la pérdida de un vástago.

La escritura de “Los dos príncipes” tiene como base versos de ocho y nueve sílabas. La musicalidad se mantiene a lo largo del escrito. El poema, vuelto romance, es presentado en dos columnas, como si el autor hubiera pretendido que los niños hicieran una lectura paralela del texto, lo que representaría observar concomitantemente, a través de las imágenes desplegadas, lo que sucede en dos mundos opuestos: el de la monarquía y el de los pastores.

El palacio está de luto	En los álamos del monte
Y en el trono llora el rey,	Tiene su casa el pastor:
Y la reina está llorando	La pastora está diciendo
Donde no la puedan ver:	¿Por qué tiene luz el sol? <sup>200</sup>

Aunque no haremos un estudio comparativo entre los textos de Martí y de Hunt, nos parece importante presentar, por lo menos, el inicio del poema de la norteamericana:

A ROOM in the palace is shut. The king  
And the queen are sitting in black.  
All day weeping servants will run and  
bring  
But the heart of de queen will lack  
All things; and the eyes of the king will swim<sup>201</sup>

En el poema de Hunt el universo del luto se reduce al Palacio y a los reyes ¿Pero qué habría más allá de estos lugares suntuosos? ¿Cómo se viviría el dolor por la ausencia del hijo niño? Martí ofrece como respuesta la diégesis en la que participan los habitantes humildes. Es por el contraste creado entre los rituales suntuosos y los populares que el escritor tuvo toda la razón al anunciar su poema como: “Idea de la

---

<sup>199</sup> José Martí, “Traducir «Mes Fils»”, *op. cit.*

<sup>200</sup> José Martí, “Los dos príncipes”, en *La Edad de Oro*, *op. cit.*, p. 87

<sup>201</sup> Helen Hunt Jackson, *Verses*, Boston, Roberts Brothers, 1887, p. 33. Versión PDF.



poetisa norteamericana Helen Hunt Jackson”, pues el concepto primario está sólo en la muerte del príncipe; mientras el poeta presenta *vis a vis* el dolor que hermana a reyes y a pastores. La coincidencia opositora es presentada mediante los “pañuelos de holán finos”, en oposición a “una caja larga y honda”.

En la versión de nuestro autor, mientras los reyes son asistidos por sirvientes, los pastores se enfrentan sin lujo y sin acompañamiento el funeral de su niño. El cierre del romance es además contundente, pues el poeta destaca- como en *Ismaelillo*- la figura del padre frente a la madre. Si bien ésta fue mencionada en todo el poema, el cierre es con la sentencia que invita a imaginar el dolor de los padres hombres: pastor y rey.

- ¡El hijo del rey se ha muerto!            ¡Se quedó el pastor sin hijo!
- ¡Se le ha muerto el hijo al rey!        ¡Murió el hijo del pastor!

Con base en lo expuesto por Salvador Arias en su atinado estudio “Martí como escritor para niños...”, en “Los dos príncipes”:

Los elementos en sí pueden ser considerados como imágenes descriptivas de carácter primordialmente visual (excepto el lamento de la pastora), de un realismo casi ingenuo que el poeta recibe de otras obras literarias, pero que sabe «sentir de nuevo». La sobriedad descriptiva le hace eludir las metáforas y simbolismos evidentes que menudean la mayor parte de su obra.<sup>202</sup>

El realismo, la economía de imágenes descriptivas y la musicalidad, aunadas al tema proyectan el imaginario social del poeta sobre un texto pensado para niños. La presencia del padre, el dolor de las madres en medio de la naturaleza (laureles, pájaros, caballos, monte) son parte del sistema icónico que sostiene al romance. Con base en esta aseveración podemos plantear que en Martí transpensar e impensar fueron acciones dobles, pues no sólo se situó en el pensamiento de Hunt y en el de los otros autores, también lo hizo en el entramado social que él miraba y percibía como desigual. No es casual que los dos niños sean príncipes.

Los trans/textos, entonces, son discursos atravesados por la brega axiológica del autor que los convierte en un escrito translinguístico. Queda develado, así, el *cotexto* “entendido este como parte de los imaginarios sociales e históricos”.<sup>203</sup> Con respecto al imaginario martiano, la escritura literaria debía ser concomitante con la independencia y

---

<sup>202</sup> Salvador Arias, “Martí como escritor para niños. (A través del análisis de dos textos de *La Edad de Oro*)”, en *Acerca de la Edad de Oro*, op. cit., p.247

<sup>203</sup> Régine Robin, op. cit., p.269.

reformulación literaria. Los preceptos no tenían cabida en la escritura martiana. Tal como lo retoma Schulman nuestro autor debasa, es decir renueva el lenguaje, por ello aun cuando se traduzca un texto, el resultado es un poema o un relato con agregados propios.

Conviene decir, en este sentido, que: Innovar/conservar; <<debasar>>/<<rebasar>> son los dos conceptos cardinales de la estética moderna, y estos orientan la doctrina poética martiana: repudiar las existentes formas de expresión anquilosadas –el vacío- y superarlas mediante una renovación del arte.<sup>204</sup>

## LOS DOS RUISEÑORES

La traducción de “El ruiseñor”, de Andersen, muestra que una de las principales tareas de nuestro escritor era -además de difundir en nuestras tierras americanas, la literatura poco conocida en aquel momento- adaptar, de manera didáctica, hechos como la presencia de un emperador extranjero “y que manda matar a los súbditos que quieren pensar”.<sup>205</sup>

En la traducción que la editorial Anaya hace en el libro: *Los mejores cuentos de nuestra vida*, del cuento de Andersen, no está presente ninguna alusión a la prohibición para pensar. En esta versión la historia se lleva a cabo, en efecto, en China como en la traducción de Martí, pero el título es sólo “El ruiseñor”. Veamos el inicio de ambas traducciones:

## VERSIÓN DE MARTÍ

EN CHINA vive la gente en millones, como si fuera una familia que no acabase de crecer, y no se gobierna por sí, como hacen los pueblos de hombres, sino que tienen de gobernante a un emperador, y creen que es hijo del cielo, porque nunca lo ven sino como si fuera el sol [...]. Lo triste es que el emperador venga de fuera, dicen los chinos y nos coma nuestra comida, y nos mande matar porque queremos pensar y comer, y nos trate como a su perros y como a sus lacayos.<sup>206</sup>

---

190 Ivan Schulman, “José Martí frente a la modernidad hispanoamericana: los vacíos y las reconstrucciones de la escritura modernista.” **Schulman, Ivan A. “José Martí frente a la modernidad hispanoamericana: Los vacíos y las reconstrucciones de la escritura modernista”. *Revista Iberoamericana* 55.146-147 (1989): 175-92.**

<sup>205</sup> José Martí, “Los dos ruiseñores”, en *La Edad de Oro*, op. cit., p. 215.

<sup>206</sup> *Idem.*

## VERSIÓN DE LA EDITORIAL ANAYA

Ya sabéis que en China el emperador es chino, y chinos son también todos los que están con él. De esta historia hace muchos años, pero precisamente por eso vale la pena oírla, pues podría olvidarse.<sup>207</sup>

Es posible observar las adiciones que el Maestro hace al texto. La principal está relacionada con la doble caracterización del emperador, al principio parece autoritario, extranjero y poderoso. Pero conforme el cuento avanza, el traductor nos informa que gracias al gobernante hay escuelas de bordados. Para redondear esta caracterización escribe: “[...] Cuando los tártaros bravos entraron a China, y quisieron mandar en la tierra, salió montado a caballo de su palacio [...] y hasta que no echó al último tártaro de su tierra no se bajó de su silla”.<sup>208</sup>

Tal agregado antitético no es menor si consideramos que en el escritor, la libertad es el punto medular en sus textos. El significante de la libertad será la independencia, acción por la que parece bregar el emperador.

Es el afán libertario e independentista el que lo lleva a escribir para los niños las diferentes formas en que puede presentarse el sometimiento y la ausencia de libertad. La madre Belleza, como él la llamó, se hallaba en la faena por mostrar su convencimiento por la emancipación.

De esta manera, para traducir era indispensable no sólo impensar, sino transpensar social y políticamente, esto permitiría reflejar “las condiciones múltiples y confusas de esta época, condensadas, desprosadas, ameduladas [...]”,<sup>209</sup> características para él de la ausencia de una literatura propia.

La falta de un *corpus* literario en nuestra región debía ser resarcida mediante la escritura de una literatura infantil. Ello no impedía que el nuestro autor reescribiera textos como “El ruiseñor”, “El príncipe muerto” o “Meñique”, pues inferimos que traducía los textos en los cuales hallaba como punto básico las ideas que a él le parecían fundamentales para la formación de los niños americanos.

Ideas son fuerzas madres, que van y vienen, y se encarnan y se informan, y, siendo en sí las mismas, allá esplenden como soles en las inteligencias levantadas, aquí iluminan con luz pálida en los ingenios suaves y tranquilos. Pero son ideas, y verdad, y fuerzas, y grandezas, y allí donde las hallo, yo me hallo; allí donde me admiran, yo las siento; y si

---

<sup>207</sup> Hans Christian Andersen, “El ruiseñor”, en *Los mejores cuentos de nuestra vida*, España, Edit. Anaya, p. 161. No se consigna nombre del traductor.

<sup>208</sup> José Martí, “Los dos ruiseñores”, *op. cit.*, p.216.

<sup>209</sup> José Martí, “Notas”, *op. cit.*, p. 1688.

se concentran todas ideas altas en una nevadísima cabeza, o soy su hijo o soy su hermano, pero en aquella cabeza vivo yo<sup>210</sup>

Las ideas como punto de creación se revelan como ideologemas en los textos traducidos, es decir Martí traduce, recompone y adapta de acuerdo a su horizonte ideológico marcado por su férrea crítica a los regímenes tiranos, y a su pleno convencimiento de que la libertad debía abarcar la vida en general. En ese orden de ideas “El ruiseñor” y “Meñique” son cuentos altamente emblemáticos en torno a las libertades y al cuestionamiento del poder.

En el caso de “Los dos ruiseñores”, el ave es símbolo de salvación. Su canto era dirigido a los pobres pescadores a quienes les producía un gozo estético y emocional. El viraje que hace Martí se halla en que (a diferencia de la versión de Anaya, en la que el emperador lee por sí mismo lo que ha sido escrito del ruiseñor en libros y poemas) es dilatada la narración acerca de la lectura y los libros, en este sentido, no es menor la sentencia en boca del emperador:

¿Qué ruiseñor es este, dijo que yo nunca he oído hablar de él? ¡Parece que en los libros se aprende algo! Y esa gente de mi palacio de porcelana, que me dice todos los días que yo no tengo nada que aprender.<sup>211</sup>

En la versión de Anaya leemos que muchos viajeros escribieron en torno al ruiseñor, pero no hay alusión al emperador como lector. En este caso, como en el del poema de Hunt, no es menor el título que el cubano eligió para su “versión libre”. Si para Andersen bastó el título “El ruiseñor”, para nuestro escritor fue indispensable mostrar desde el principio la presencia de las dos aves, por ello elige el título: “Los dos ruiseñores”. Esta elección, reiteramos, no es menor, pues representa una clara oposición entre técnica y naturaleza, es decir entre el ruiseñor artificial y el natural. La naturaleza cura, sensibiliza y provee de salud.

-Tú me pagaste ya, emperador, cuando te hice llorar con mi canto: las lágrimas que arrancan a las almas de los hombres son el único premio digno del pájaro cantor. Duerme emperador, duerme, yo cantaré para ti. Y con sus trinos y arpegios se fue durmiendo el enfermo en un sueño de salud. Cuando despertó, entraba el sol como oro vivo, por la ventana.<sup>212</sup>

En efecto, como varios estudiosos han señalado, la naturaleza en la obra martiana es la condición *sine qua non* “para los hombres (pues) necesitan quien les

---

<sup>210</sup> José Martí, “Traducir «Mes Fils»”, *op. cit.*

<sup>211</sup> José Martí, “Los dos ruiseñores”, *op. cit.*, p. 217.

<sup>212</sup> *Ibid.*, p. 224.

mueva a menudo la compasión en el pecho, y las lágrimas en los ojos”.<sup>213</sup> En el caso de la traducción de “Los dos ruiseñores”, es clara la presencia de la comparación: “entraba el sol como oro vivo”. Es en efecto, bosque, ruiseñor, sol, entre otros, están presentes como símbolos de la naturaleza.<sup>214</sup> Nuestro poeta muestra en el final del cuento: “que por maravillosa compensación de la naturaleza, aquel que se da, crece”. Son estos elementos que eran herencia del romanticismo, pues como lo ha señalado Henríquez Ureña: “La reacción modernista no iba, pues, contra el romanticismo en su esencia misma, sino contra sus excesos [...]”<sup>215</sup>

#### VERSIÓN DE ANAYA

- ¡Ya me recompensaste! - dijo el ruiseñor-. Vi lágrimas en tus ojos la primera vez que canté. Nunca podré olvidarlo. Son joyas que alegran el corazón de un cantor. Pero ahora duérmete y recupérate. ¡Cantaré para ti!
- Y cantó..., y el emperador se sumió en un profundo sueño benéfico y dulce.
- El sol entraba hasta él por las ventanas cuando despertó recuperado y sano.<sup>216</sup>

#### MEÑIQUE

El cubano tradujo, para *La Edad de Oro*, dos textos del francés Édouard René Lefebvre de Laboulaye (1811-1883): “El camarón encantado” y “Pulgarcito”. En este apartado nos ceñiremos al segundo, cuyo título original es “Poucinet”, titulado por Martí como “Meñique”. El cuento aparece en el número uno de la revista y, a diferencia de los otros títulos aquí trabajados, éste mantiene mayor cercanía con el original.

El poeta traducía textos con los que sentía cercanía en cuanto a los temas y sus autores, y en el caso de Laboulaye es clara esta aproximación si consideramos que Martí compartió con el francés, la escritura de textos políticos. El político y pedagogo francés, además, era liberal, lo que expresó defendiendo las causas libertarias. No extraña, así, que haya escrito el Prólogo para la *Reforma de las islas de Cuba y Puerto Rico*, de Porfirio Valente Cuevas. Estos datos quedan perfectamente emparentados con el aserto de nuestro autor, acerca de la traducción:

---

<sup>213</sup> José Martí, “Maestros ambulantes” en [http://www.jose-marti.org/jose\\_marti/obras/articulos/maestrosambulantes/maestrosambulantes2.htm](http://www.jose-marti.org/jose_marti/obras/articulos/maestrosambulantes/maestrosambulantes2.htm). Fecha de consulta 27 de abril 2013.

<sup>214</sup> Cfr. Ivan Schulman, *Símbolo y color en la obra de José Martí*, Gredos, España, 1970, p. 47.

<sup>215</sup> Max Henríquez Ureña, *Breve historia del modernismo*, op. cit., p. 13.

<sup>216</sup> Hans Christian Andersen, “El ruiseñor”, op. cit.

No traduce bien, sino aquel que, por un señalado favor de la naturaleza, tiene el don de reproducir en la mente, la época en que el autor traducido escribió y la vida íntima del autor, aquel que tiene los mismos tamaños y gustos del escritor a quien traduce.<sup>217</sup>

Se comprende que Poucinet haya sido elegido, pues el eje de la historia es la confrontación de un ser pequeño e inteligente con un rey caprichoso y que se niega a cumplir lo prometido.

Poucinet apareció en el libro *Contes bleus*. Es señalado por su autor como un cuento finlandés. El relato está dividido en siete partes. Laboulaye presenta al personaje de la siguiente manera:

Jean était pétri de malice et blanc comme une femme, mais si petit qu'il se serait cache dans les grands bottes de son père, aussi il avait on sur nommé Poucinet.<sup>218</sup>

Martí presenta al personaje con las palabras que siguen:

Juancito era lindo como una mujer, y más ligero que un resorte, pero tan chiquitín que se podía esconder en una bota de su padre. Nadie le decía Juan, sino Meñique.<sup>219</sup>

En la traducción hay dos cambios desde el inicio, la primera es que Juan no es un travieso malicioso, como lo presenta Laboulaye. En la versión del poeta desaparece Pulgarcito (Poucinet) y aparece Meñique como representación de lo más pequeño y en apariencia, también, de lo más frágil.

Debido a que nuestro autor es proclive a una literatura apegada a la realidad y no a una de fantasía almibarada, anuncia el relato, de la siguiente forma: “Del francés Laboulaye. Cuento de magia donde se relata la historia del sabichoso meñique, y se ve que el saber vale más que la fuerza”.<sup>220</sup> El componente mágico no opacaría el didactismo presente en la historia. En la presentación de su revista es posible mirar lo que afirmamos: “Les hablaremos de todo lo que sucede en los talleres, donde suceden cosas más raras e interesantes que en los cuentos de magia, y son magia de verdad, más linda que la otra”.<sup>221</sup>

---

<sup>217</sup> Citado por Alejandro Herrera Moreno, “Meñique, algo más que una traducción”, en *Los Jóvenes hablan de José Martí*, Cuba, Edit. Ciencias Sociales, 1985 (Ediciones Políticas), p. 96.

<sup>203</sup> Édouard Laboulaye, *Contes bleus*, quatrième édition, Paris, Charpentier, Libraire Éditeur, 1869, p.99.

<sup>219</sup> José Martí, “Meñique”, en *La Edad de Oro*, *op. cit.*, p. 19.

<sup>220</sup> *Idem.*

<sup>221</sup> José Martí, “A los niños que lean *La Edad de Oro*”, *op. cit.*, p. 9.

En la versión del francés y en la del Maestro, el protagonista, gracias a su osadía, halla tres elementos mágicos que le permitirán resolver la situación a lo largo del cuento. El pequeño personaje no se deja amedrentar por sus hermanos quienes critican sus ganas de conocer lo que le rodea.

- Grandísimo pretencioso. –dijo Pablo.- ¡que en todo quiere meter la nariz! ¿No sabes que los manantiales salen de la tierra?

-Yo voy a ver de dónde sale esta agua.” Contesta intrépidamente, Meñique.

En la versión original la respuesta que Poucinet da a sus hermanos siempre es: “[...] Je suis curieux de voir qui se passe là haut.”<sup>222</sup>

El cuento narra la historia de tres hermanos que debido a la pobreza y, por exhorto de su padre, abandonan su terruño para buscar mejor suerte. Se enteran de que en un extraño reino, el monarca ofrece una recompensa a quien logre derribar un gran árbol que mantiene en penumbras el castillo y consiga, además, hacer que el reino tenga agua. Este es el asunto que pese a la incredulidad tanto de los hermanos Pedro y Pablo, del rey e incluso del gigante, logra resolver el “sabichoso Meñique”. Lo consigue debido a su osadía y curiosidad, pues halla los tres objetos mágicos que lo ayudan a derribar el árbol y a dotar de agua al reino. Los tres elementos son: un hacha, un pico y una cáscara de nuez, objetos encantados que durante mucho tiempo habían esperado a la persona intrépida y aguerrida que los hallara. Tanto en la versión francesa como en la de Martí. El encuentro entre Meñique y las herramientas se da mediante un diálogo idéntico.

- - Bonjour, madame de la Pioche, dit Poucinet; Ça ne vous ennuie pas d’être là toute seule à creuser ce vieux rocher?
- Il ya longues annés que je t’attend, mon fils, repondit la pioche.<sup>223</sup>

- VERSIÓN DE MARTÍ

- Buenos días, señor pico, - dijo Meñique; - ¿no está cansado de picar tan solito en esa roca vieja?
- Hace muchos años, hijo mío, que estoy esperando por ti,- respondió el pico.

Meñique representa la osadía, la valentía y también es el pequeño letrado quien, gracias a esta condición, enfrenta al rey dándole una lección ética.

-¡Quítenme a ese enano de ahí! – dijo el rey,- ¡y si no se quiere quitar, córtente las orejas!

-Señor rey, tu palabra es sagrada. La palabra de un hombre es ley, señor rey. Yo tengo derecho por tu cartel a probar mi fortuna.

---

<sup>222</sup> Édouard Laboulaye, *op. cit.*, p. 101.

<sup>223</sup> Laboulaye, *op. cit.*, p. 106.

Ya tendrás tiempo de cortarme las orejas si no corto el árbol.<sup>224</sup>

Meñique es el extranjero pequeño y letrado que además se atreve a comunicar, en forma de sentencia, el valor de la palabra. Aunado a ello es importante señalar lo mencionado por Herrera Moreno<sup>225</sup>, el poeta elimina las alusiones religiosas y las adulaciones al rey. En efecto, en Meñique no está presente “su majestad”, como en “Poucinet”.

Pardon, Majesté! dit Poucinet, un roi n’a que sa parole; j’ ai le droit d’essayer; il sera toujours temps de me couper les oreilles quand je n’ aurait pas réussi.<sup>226</sup>

El personaje devino héroe que demuestra, efectivamente, “que el saber vale más que la fuerza”. De esta manera sus cualidades de pensador y concededor de las palabras, resplandecen frente a la ausencia de valores (en términos axiológicos) en el rey, quien como todos los reyes “es caprichoso y no quería cumplir lo que prometió”, y en el gigante voraz, a quien le “cansa pensar.”

El heroísmo de nuestro personaje consiste en dotar de vida a un reino, a través del agua y la luz, pero también en conmovier con sus palabras, de tal manera que sean publicadas en el diario de la corte. Meñique es un “hombre de talento”, no de fuerza ni de violencia.

Estas cualidades hacen que gane el cariño de la princesa y cuando es nombrado marqués. “Con su bondad y cortesía ganó el cariño de su mujer y de la corte entera”.

Con Meñique nuestro autor les presentaba a los niños las pautas para un buen gobierno, éste quedaba representado por antonomasia en el pequeño personaje, quien se hace querer por toda la población, en tanto hombre bueno. “Y dicen que mandó tan bien que sus vasallos nunca quisieron más rey que Meñique, que no tenía gusto sino cuando su pueblo estaba contento”.<sup>227</sup>

Los medios mágicos se desvanecen y el arte de hablar y de gobernar gana terreno, gracias a Meñique, en aquel extraño país que como la Cuba de Martí aún vivía bajo el dominio de la figura del “rey caprichoso”.

---

<sup>224</sup> José Martí, “Meñique” *La Edad de Oro*, *op. cit.*, p. 24.

<sup>225</sup> Alejandro Herrera Moreno, *op. cit.*, p. 98.

<sup>226</sup> Édouard Laboulaye, *op. cit.*, p.107.

<sup>227</sup> José Martí, “Meñique” *op. cit.*, p. 35.



Con este recorrido podemos decir que el Maestro echó a andar, sin anteojeras, su proyecto de literatura infantil. Ello permitió que fungiera, concomitantemente, como escritor y difusor de textos que abonarían el bagaje de lecturas para los niños de Nuestra América. De lo anterior podemos inferir dos objetivos perseguidos por Martí en su ejercicio de traducción:

- a) Trabajar para que en el devenir cultural de América, el idioma español fuera valorado como una marca de identidad. Tal identidad quedaría afianzada en tanto el español fuera depurado de aquellos elementos “que no se acomoda a la índole de nuestra lengua harto bella”.<sup>228</sup>
- b) Contribuir a la conformación de una literatura infantil para América Latina.

## 2.8 Poética y política en los cuentos infantiles de Martí

En este apartado nos centraremos en los tres cuentos infantiles de Martí: “Bebé y el señor Don Pomposo”, “Nené traviesa” y “La muñeca negra”.

Para desarrollar esta sección nos apoyaremos inicialmente en un planteamiento de Pupo-Walker, en el cual afirma que ha existido un descuido del comentario analítico de los textos modernistas, particularmente de los cuentos. Por ello estudiaremos cómo funcionan ciertos iconos en los cuentos infantiles del poeta cubano.

Vale la pena decir que la escritura de textos para la infancia se relacionaba con la preocupación del autor para promover la lectura en los niños, sin que por ello descuidara el manejo del lenguaje.

Así, el cuento modernista —especialmente el de la primera época— adopta una pauta discursiva que informa a menudo desde el símbolo, la metáfora, el símil y otros recursos habituales de la escritura en verso. No sorprenderá, pues, que el ámbito usual de la narración se convierta en una textura de imágenes y que los personajes sean, repetidamente, proyecciones muy diversas del yo narrador.<sup>229</sup>

Si el cuento modernista no es ajeno al símbolo tampoco lo es a la preocupación didáctica del autor. Por ello sus cuentos son un entramado de propuestas estéticas con un discurso axiológico y didáctico. El relato hecho para los niños era una tarea para

---

<sup>228</sup> José Martí, “Notas” en *Cuadernos de Trabajo*, *op. cit.*, p. 1688.

<sup>229</sup> Pupo Walker Rasgos formales del cuento modernista 471. Versión en PDF. cuento modernista2 - Scribd [www.scribd.com/doc/54550435/cuento-modernista2](http://www.scribd.com/doc/54550435/cuento-modernista2).

Fecha de consulta 20 de junio del 2013.

proporcionarles lecturas ajenas a la banalidad y al desconocimiento, pues nuestro autor manifestaba:

Leer escribir, contar: eso es todo lo que les parece que los niños necesitarán saber. Pero ¿a qué leer, si no se les infiltra la afición a la lectura, la convicción de que es sabrosa y útil, el goce de ir levantando el alma con la armonía y grandeza de conocimiento? ¿A qué escribir, si no se nutre la mente de ideas, ni se aviva el gusto de ellas?<sup>230</sup>

Bajo un modelo que impide el aprendizaje, los infantes son reducidos a “mandaderos de comercio, la mayor parte de los niños que, sin más dote que una mala letra y un poco de lectura y aritmética salen a los trece años o catorce años de las escuelas públicas”.<sup>231</sup>

La poca confianza en el sistema escolar es otro hecho importante para que el poeta elabore narraciones en las que sea visible tanto la praxis de la lectoescritura, como el exhorto para solidarizarse con los desposeídos. De esta manera “Nené Traviesa”, por ejemplo, tiene como enseñanza paralela, la obediencia para cuidar y resguardar los libros.

Y Nené entusiasmada, arranca al libro las dos hojas. ¿Quién llama a Nené, quien la llama? Su papá, su papá que está mirándola desde la puerta.[...] Está callada, callada, con la cabeza baja, con los ojos cerrados, con las hojas rotas en las manos caídas. Y su papá le está hablando: - Nené blanca como el papel se alza del suelo, con la cabecita caída, y se abraza a las rodillas de su papá: -“¡Mi papá”, dijo Nené, “mi papá de mi corazón! ¡Enojé a mi papá bueno! ¡Soy mala niña! ¡Ya no voy a poder ir cuando me muera a la estrella azul!”<sup>232</sup>

“Bebé y el señor Don Pomposo” muestra el carácter dulce y solidario de un pequeño de cinco años que, aunque travieso, es bondadoso con los niños “que no tienen zapatos”.

Los tres cuentos sitúan en el escenario lo que Gutiérrez Girardot llama una vida burguesa, empero las costumbres y comportamientos de dicho sector son puestas en jaque por los niños, pues aunque son infantes ricos y pertenecientes a familias letradas, rompen las reglas del mundo adulto y burgués, lo hacen al dudar de la riqueza material o de la superioridad de la gente de piel blanca. Se trata de pequeños que no se guían por

---

<sup>230</sup> Fragmento de “La escuela en Nueva York” – carta a La Nación, septiembre de 1896-, citado por Mirta Aguirre, en “La Edad de Oro y las ideas martianas sobre educación infantil”, en *Acerca de la Edad de Oro*, op. cit., p. 54.

<sup>231</sup> *Idem.*

<sup>232</sup> José Martí, “Nené traviesa”, en *La Edad de Oro*, op. cit., p. 93.

el “sistema de valores”. Martí deshace tal sistema mediante la actuación y la conducta de sus pequeños personajes.

Gutiérrez Girardet afirma: “Sociedad burguesa” o “sociedad civil este nombre designa primeramente un sistema de valores, los de los intereses privados, los de la utilidad, los del hedonismo, los del lujo [...]”.<sup>233</sup> En “Bebé y el señor Don Pomposo”, el personaje es descrito de la siguiente manera:

BEBÉ ES UN NIÑO MAGNÍFICO de cinco años. Tiene el pelo muy rubio, que le cae en rizo por la espalda, como en la lámina de los hijos del Rey Eduardo [...]A Bebé lo visten como al duquecito Fauntleroy, el que no tenía vergüenza de que lo vieran conversando en la calle con los niños pobres.<sup>234</sup>

El autor se vale del adjetivo “magnífico”, y de la comparación con el duquecito de Fauntleroy para manifestar que Bebé representa a los infantes que se han acercado a la otredad, aquella que es representada por los niños pobres. Por ello nuestro personaje no olvida a su primito Raúl, quien es huérfano, pobre, por lo cual no usa medias. Bebé es el burguesito que amplía su visión de vida; es un niño cercano al cosmopolitismo de aquel tiempo, pues viaja a París. Ahí recorre tanto lugares lujosos e icónicos de la metrópoli, como aquellos en que es mostrada la presencia de infantes trabajadores.

Bebé y Raúl han hecho muchas visitas: han ido con su mamá a ver a los ciegos, que leen con los dedos unos libros con letras muy altas: han ido a la calle de los periódicos, a ver cómo los niños pobres que no tienen casa donde dormir, compran diarios para venderlos después, y pagar su casa: han ido a un hotel elegante, con criados de casaca azul y pantalón amarillo, a ver a un señor muy flaco y muy estirado el tío de mamá el señor Don Pomposo. Bebé está pensando en la visita del Señor Don Pomposo. Bebé está pensando.<sup>235</sup>

En el entramado de los cuentos martianos es posible observar personajes recurrentes: niños pobres y desvalidos, a ello se unen la imagen de libros y de los lectores. Así, lo que desde una lectura superficial podría considerarse un pasaje menor, es el puntal para entender que el subtexto es la oposición entre opulencia y miseria. A ello se incorpora, como hemos dicho, la casi omnipresencia de los libros y las prácticas de lectura que funcionan como parte de las “configuraciones discursivas”, por ello es básica la presencia de iconos relacionados con los estereotipos de los buenos ciudadanos: lectores, viajeros y nacionalistas. Y en el caso de la madre de Bebé, es rica,

---

<sup>233</sup> Rafael Gutiérrez Girardot, *Modernismo. Supuestos históricos y culturales*. Colombia, F.C.E., 2004, (Col. Tierra Firme), p.48.

<sup>234</sup> José Martí, “Bebé y el Señor don Pomposo, en *La Edad de Oro*, op. cit., p. 61

<sup>235</sup> *Ibid.*, p. 61.

pero no le gusta serlo porque es buena. Bajo la óptica dicotómica martiana el ser es opuesto al tener.

Martí, en sus cuentos, construye escenarios donde los elementos que para él son icónicos forman parte del entramado básico para el desarrollo de la historia. De esta manera, por ejemplo, la figura del libro se hace más nítida en “Nené traviesa”. La personaje es una niña huérfana de madre. “Siempre traía el papá de Nené algún libro nuevo, y se lo dejaba ver cuando tenía figuras; y a ella le gustaban mucho unos libros que él traía donde estaban pintadas las estrellas”.<sup>236</sup> En el caso de “La muñeca negra”, el padre de la niña Piedad es un hombre de letras: un traductor, por ello, a veces “pone un libro de sueco en español”.<sup>237</sup>

Martí, a diferencia de varios de sus contemporáneos, no presenta en sus cuentos arquetipos del burgués, en cambio ofrece estereotipos<sup>238</sup> que, como hemos señalado, son puestos en duda por los personajes niños. Un claro ejemplo lo hallamos en “Bebé”, en este cuento, el tío Don Pomposo representa al viejo burgués que excluye de su trato al pequeño Raúl, por ser pobre. Bebé, empero, pone en duda los comportamientos vueltos estereotipos al reflexionar, por ejemplo, en torno de la conducta clasista del tío.

Y Bebé vuelve a pensar en lo que sucedió en la visita, en cuanto entró al cuarto el señor Don Pomposo le dio la mano, como se la dan los hombres a los papás, le puso el sombrerito en la cama[...] y le dio muchos besos, unos besos feos que se le pegaban en la cara, como si fueran manchas. Y a Raúl, al pobre Raúl, ni lo saludó ni le quitó el sombrero, ni le dio un beso.<sup>239</sup>

El autor presenta cómo debían ser significados ciertos conductas de la burguesía en la vida moderna de un territorio – nación. Se trata de espacio libres políticamente. La representación del constructo histórico y nacionalista está en la mención de los héroes y de los criados venidos de África – quienes en un tiempo fueron príncipes y reyes-.<sup>240</sup> Nos enfrentamos, entonces, a lo que Eagleton llama un proceso de significación textual.

---

<sup>236</sup> José Martí, “Nené traviesa”, *op. cit.*, p. 89.

<sup>237</sup> José Martí, “La muñeca negra” en *La Edad de Oro*, *op. cit.*, p.199.

<sup>238</sup> Cfr. Gutiérrez Girardot, “El arte en la sociedad burguesa moderna”, *Modernismo*, *op. cit.*, p.51.

<sup>239</sup> José Martí, “Bebé y el señor Don Pomposo”, *op. cit.*, pp. 61-62.

<sup>240</sup> Cfr. “Bebé y el señor Don Pomposo”.

Los personajes de los cuentos -trabajados en este apartado- funcionan como pequeños apóstoles que predicán con el ejemplo. No son niños que nieguen ser burgueses, son niños en contacto con los libros y con los viajes. Son infantes que no buscan el hedonismo de su clase sino la propagación de la solidaridad con los desposeídos. Así, en “La muñeca negra”, cuando Piedad -la protagonista- recibe como regalo una muñeca rubia y vestida de seda, ésta es vista con desconfianza por la niña, porque sabe que la gente rubia tiene sirvientes.

Vamos señora muñeca, vamos a pasear. Usted querrá coches y lacayos, y querrá dulces de castañas, vamos a pasear. Pero en cuanto estuvo Piedad donde no la veían dejó a la muñeca en un tronco, de cara contra el árbol.<sup>241</sup>

La niña prefiere la muñeca negra, pues aunque la llamen fea, es quien transmite amor, en oposición a la “la muñeca de seda [que] no hablaba”.<sup>242</sup> No es vano, en este sentido, que el nombre de la niña sea Piedad, lo que significa virtud, devoción, amor al prójimo.

Aunado a lo anterior, la negritud gana espacio en los cuentos de Martí y se hace visible en las futuras generaciones representadas por Bebé y Piedad; se trata de niños arquetípicos, leales a la inclusión y aceptación del otro.

En “Bebé y el señor Don Pomposo”, Martí construye a un niño lleno de virtud y piedad. “(Bebé) en cuanto ve a un niño descalzo le quiere dar todo lo que tiene [...]”<sup>243</sup>

Si consideramos el planteamiento de Eagleton, con respecto a la relación entre ideología y texto, podemos decir que los significados que Martí toma como reales son aquellos emparentados a su praxis política y cultural. Sus anhelos los significa en los cuentos mediante la presencia cotidiana de los libros y de la sabiduría y piedad *per se* de los infantes. Dichos elementos serían parte del andamio hacia nuevas relaciones sociales.

El texto toma como su objeto, no lo real, sino ciertos significados por los cuales lo real, cobra vida, significados que en sí mismos, constituyen el resultado de su abolición parcial. Entonces dentro del texto en sí, la ideología se convierte en una estructura dominante, que determina el carácter y la disposición de ciertos elementos pseudoreales.<sup>244</sup>

---

<sup>241</sup> José Martí, “La muñeca negra”, *op. cit.*, 203.

<sup>242</sup> José Martí, “La muñeca negra”, p. 205.

<sup>243</sup> Bebé..., *op. cit.*, p. 59.

<sup>244</sup> Terry Eagleton, “*op. cit.*”, p.560.

La realidad textual no es una realidad histórica, pues “[...] la obra literaria es la producción de cierta representación de lo real originada en un objeto imaginario”.<sup>245</sup> Se entiende así que las significaciones se conviertan en ficción, como en los cuentos trabajados. La historia de Nené, Piedad y Bebé parten de la imaginación del escritor comprometido con su propio convencimiento de que era posible revolucionar el mundo mediante la infancia y la cultura. Por para ganar verosimilitud echa mano del lenguaje enfático y lleno de encabalgamientos de imágenes, de comparaciones, de preguntas, y del uso del polisíndeton.

Bajo esta aseveración entendemos que los escenarios creados por Martí estén formados por el modelo de ciudadano decimonónico letrado y cosmopolita, y que por extensión posee conciencia histórica. Así, en “La muñeca negra”, la imagen fuera del texto (como es llamada por la sociocritica) se encuentra en la descripción detallada de una parte de la casa. Se trata de la sala donde se hallan retratos de los héroes de aquel momento:

Hay un cuadro en la sala, que tiene detrás, para que no se caiga, un pomo de olor, y es una niña de sombrero colorado, que trae en los brazos un cordero. En el pilar de la cama, del lado del velador, está una medalla de bronce, de una fiesta que hubo con las cintas francesas: en sus grandes moñas de los tres colores está adornando la sala, el medallón con el retrato de un francés muy hermoso, que vino de Francia a pelear porque los hombres fueran libres, y otro retrato del que inventó el pararrayos, con la cara de abuelo que tenía cuando pasó el mar para pedir a los reyes de Europa que lo ayudaran a hacer libre su tierra: esa es la sala, y el gran juego de Piedad. Y en la almohada, durmiendo en su brazo, y con la boca desteñida de los besos, está su muñeca negra.<sup>246</sup>

El discurso literario, aun siendo para infantes, era un espacio de mediaciones entre lenguaje y socialidad del propio texto. En el caso del ejemplo dado la imagen fuera del texto se presenta mediante la decoración, los retratos de La Fayette y Benjamin Franklin, presentados como héroes. De acuerdo a Duchet “no es simple memoria icónica que intente modelar al texto, sino un proceso de textualización y de ideologización”.<sup>247</sup>

---

<sup>245</sup> *Idem.*

<sup>246</sup> José Martí, “La muñeca negra”, *op. cit.*, p. 202.

<sup>247</sup> Robin, *op. cit.*, p. 267.

Se trataba de mostrar que para un ciudadano culto y amoroso con sus hijos era posible unir la memoria histórica de los padres de la patria Norteamericana con los recuerdos cotidianos de una vida apacible.

Este es el ambiente que Martí proyecta como el de la buena vida –en términos éticos- y en el cual todos los niños deberían crecer. Tampoco es menor la presencia de Francia como el país que coadyuva con la liberación de Estados Unidos.

Los cuentos de Martí responden a su ideario en el que está presente la formación de futuros ciudadanos que amen su tierra, en esta caso, América, y que como consecuencia de este apego “no vivan infecundamente, como ciudadanos retóricos ni como extranjeros desdeñosos nacidos por castigo en otra parte del mundo”.<sup>248</sup>

Existe una operación en la que mediante el despliegue de iconos, ora patrióticos, ora axiológicos, ora históricos, se proyecta una yuxtaposición entre el afán para escribir una literatura propia para la infancia latinoamericana y la convicción política para alcanzar la libertad. Por ello suscribimos la afirmación de Sánchez Aguilera: “En el proyecto martiano de cambio social, la poesía, como en general, la literatura y la creación artística no se concibe como apéndice: ella es también objeto y parte del proyecto”.<sup>249</sup>

En el caso de Nené Traviesa, la diégesis, vista someramente, narra cómo la niña destruye un libro caro que no le pertenecía al padre. Sin embargo si observamos el texto, utilizando algunas nociones como el de la literariedad, (es decir la manera en cómo se organiza internamente el texto), podemos entender que en la organización interna del cuento hay un despliegue de juegos de imágenes, como la presencia del libro y del himno nacional. De esta manera la inscripción de lo social se hace presente en tres fases del inicio del cuento:

- a) Nené es presentada y caracterizada como una niña, mediante las acciones que realiza con sus muñecas “[...] A Nené le gusta más jugar a "mamá o a tiendas, o a hacer dulces con sus muñecas, que dar la lección de los treses y los cuatro con

---

<sup>248</sup> Cfr. Presentación a *La Edad de Oro*, op. cit., s/p.

<sup>249</sup> Osmar Sanchez Aguilera, “José Martí, entre inercias y lecturas”, en Rocío Antúnez Olivera y Aralia López González (Coordinadoras), José Martí: Poética y Política, México, Centro de Estudios Martianos, UAM – Iztapalapa, 1997, p. 183.

la maestra que le viene a enseñar: Porque Nené no tiene mamá: su mamá se ha muerto: por eso tiene Nené maestra”.

La niña es tal porque se apega a los juegos, como todos los niños, pero para Martí la madre sustituta no es una nana, sino una maestra para que forme como niña letrada a Nené.

- b) Aparece el padre viudo. Hombre letrado y altamente amoroso con Nené, a quien llama “la hijita”. Tal expresión de amor se manifiesta mediante una comparación, propia del lenguaje martiano: “[...] su papá la alzaba del suelo, como quien coge de un rosal una rosa”. La hijita, entonces, es el fruto de la belleza de la vida.
- c) El padre y la niña son una familia y aunque el padre está triste debido a la muerte de la esposa, la hija lo rescata de la melancolía. “[...] Pero enseguida se ponía contento, se montaba a Nené, en el hombro, y entraban juntos en la casa cantando el himno nacional. Siempre traía el papá de Nené algún libro nuevo y se lo dejaba ver cuando tenía figuras [...]”

Con estas tres fases de presentación en la historia podemos decir que la organización interna del texto sitúa a los personajes, en apariencia cotidianos, en una nación que les proporciona seguridad y bienestar. El padre ama a la nación por ello cantan el himno nacional. La otra marca de la literariedad está en la presencia del libro que será el eje en el desarrollo del cuento.

Toda creación artística es también práctica social y, por ello, producción ideológica precisamente porque es un proceso estético y no porque conduce primeramente tal o cual enunciado preformado, hablado en otro lugar; no porque sea una práctica social que represente o refiera tal “realidad”.<sup>250</sup>

Gracias a que el proceso estético está presente es que podemos leer un texto cuya forma y estructura apelan a una estrategia narrativa en la que la descripción y las comparaciones hacen que el discurso martiano contenga símbolos como el ramo de no me olvides en “La Muñeca Negra” para aludir que la muñeca está presente en el recuerdo de Piedad. Y una estrella azul, en Nené Traviesa, para referirse a la muerte.

---

<sup>250</sup> Claude Duchet, citado por Robin, *op. cit.*, 264.



Con los textos de *La Edad de Oro* Martí contribuía a la circulación cultural de las ideas, las imágenes, de las formas, de los estereotipos, de las configuraciones.<sup>251</sup> Se trataba de la circulación de ideas en un terreno recién conquistado: aquel conformado por lectores niños de nuestra región americana.



Ilustración de la “Muñeca Negra”

---

<sup>251</sup> *Ibid.*, 262.

### III CARMEN LYRA: MAESTRA Y CUENTISTA

#### 3.1 La maestra-escritora

En 1922 fue publicado un libro ex profeso para la infancia costarricense: *Cuentos de mi Tía Panchita*. Su autora, además de ser escritora, era maestra de una escuela primaria. Se trataba de María Isabel Carvajal (1888- 1949), cuyo nombre literario es Carmen Lyra, profesora de formación. En 1905 obtuvo su certificado de “maestra Normal”. Su libro está dividido en dos partes: “Cuentos de mi tía Panchita” y “Cuentos de tío Conejo”. Las ilustraciones estuvieron a cargo de Juan Manuel Sánchez (1907-1990), quien había colaborado en *Repertorio Americano*. “Sus ilustraciones más conocidas son las que realizó para los *Cuentos de mi tía Panchita* [...]”<sup>252</sup>

El volumen consta de veinticinco cuentos, de ellos trece se insertan en la categoría de cuentos maravillosos y los otros doce pertenecen a los llamados cuentos de animales.

Los títulos son:

El tonto de las adivinanzas  
Uvieta  
Juan, el de la carguita de leña  
Escomposte perinola  
La mica  
El cotonudo  
La Cucarachita Mandinga  
La suegra del diablo  
La casita de las torrejitas  
La flor del Olivar  
La negra y la rubia  
El Pájaro Dulce Encanto  
Salir con un domingo siete  
Cuentos de tío Conejo  
Tío Conejo y tío Coyote  
Por qué tío Conejo tiene las orejas tan largas  
Cómo tío Conejo les jugó sucio a tía Ballena y a tío Elefante  
De cómo tío Conejo salió de un apuro

---

<sup>252</sup> “Juan Manuel Sánchez” en *Cuentos de mi tía Panchita*, San José, Edit. Costa Rica, 2010, s/p.

Tío Conejo comerciante  
Tío Conejo y los quesos  
Tío Conejo y los caites de su abuela  
Tío Conejo y el yurro  
Tío conejo y el caballo de mano  
Juan Piedra  
Tío Conejo ennoviado

Hay que considerar, de entrada, que en Lyra existió un convencimiento por fundar y visibilizar una literatura para infantes, “fue la primera persona que enseñó literatura infantil en [Costa Rica] nuestro país”. Creó además, “la cátedra de Literatura infantil en la escuela Normal de Costa Rica.”<sup>253</sup>

Además de su vocación literaria, la escritora costarricense desarrolló una profunda vocación pedagógica que llevó a la práctica especialmente con niños y mujeres que necesitaban de una instrucción especial[...] Estudió psicología infantil en la Sorbona y educación pre escolar [sic] [...] En 1921 se hace cargo de la cátedra de literatura infantil en la escuela Normal de Costa Rica. Además fue una de las primeras maestras-escritoras que además de cuentos, escribe teatro para niños.<sup>254</sup>

Para Lyra es importante la existencia de un programa, ora docente, ora para edificar un *corpus* de literatura infantil. Su proyecto no sólo fue plasmado en *Cuentos de mi tía Panchita*, pues es posible constatar que en otros textos la infancia aparece como personaje señero. Por ejemplo, en su discurso para celebrar el día del trabajador (que tuvo lugar en 1913), inicia con las siguientes palabras: “Hablo especialmente a los niños, hijos o hermanos de los obreros”.<sup>255</sup>

En sus relatos publicados en diferentes revistas y periódicos de las primeras décadas del siglo XX, hay varios ejemplos de la infancia vulnerable costarricense. Otra muestra la encontramos en “Carne de miseria”. El relato narra las razones de la muerte de una de sus alumnas, Rosario quien es el personaje femenino que encarna la infancia pobre, enferma, infeliz “por no poder jugar con sus compañeras”.

-¡Rosario, triste chiquilla, tu niñez se acabó sin que la mariposa de la alegría hubiera venido a posarse sobre tu corazoncito!

---

<sup>253</sup> Gilda Pacheco, “Cuentos de mi tía Panchita como una manifestación del género denominado literatura infantil”, en *Revista de Filología lingüística*, XXX (2): 33- 46, 2004, ISSN: 0377 -628X, PDF, p. 1.

<http://www.latindex.ucr.cr/descargador.php?archivo=rfl007-04>.

Fecha de consulta 23 de septiembre del 2013.

<sup>254</sup> Fernando Burgos, *Antología del cuento hispanoamericano*, México, Porrúa, (Sepan Cuantos 606), p. 242.

<sup>255</sup> González Araya, 1996, p.20, citado por Gilda Pacheco, *op. cit.* p. 34

[...]

-¿Por qué no juega, Rosario? No puedo. ¡Qué va!

Yo entonces sentía que me sublevaba contra alguien, contra la naturaleza. ¡Qué triste era aquella caricatura de la niñez!

A menudo, en medio de la clase de escritura, resonaba su tosecita seca que la dejaba son fuerzas. ¡Cuánto sufría yo entonces al ver su rostro flaco congestionado, mientras las manecillas largas descarnadas y largas se arrastraban a la mesa!<sup>256</sup>

En 1930, Lyra perteneció a la Junta del Patronato Nacional de la Infancia. Un año después se unió al Partido Comunista de su país. En 1933, debido a su orientación política, fue destituida de su cargo como profesora por el Ministro de Educación. Estos datos cobran importancia si además consideramos la afirmación de Abreu cuando escribe: “Es proverbial el hecho: En Costa Rica hay más maestros que gendarmes [...]”<sup>257</sup>, pues tal hecho implicó que aunque hubo otras maestras que también escribieron textos infantiles,<sup>258</sup> la obra de Lyra se proyectó, al parecer, con mayor fuerza tanto en libros como en revistas. Dicha proyección le hizo ganar un lugar en las letras costarricenses pues, de acuerdo con Bravo-Villasante:

«Los cuentos de mi tía Panchita» - dice Carlos Luis Sáez- son para las letras patrias lo que son para las letras españolas los «Cuentos» de Fernán Caballero, para los franceses los de Perrault, y para los alemanes los de Grimm.<sup>259</sup>

Lyra halla en las revistas un espacio vital para la difusión de los proyectos literarios infantiles. Una publicación señera en la que colabora recopilando textos infantiles es *Triquitraque*.<sup>260</sup> En 1913 funda *San Selerín*, una revista de literatura

---

<sup>256</sup> “Carne de miseria”, *Narrativa de Carmen Lyra*, (Selección, nota y edición de Marianela Camacho Alfaro, Prólogo de Isabel Ducca), Costa Rica, Edit. Costa Rica, 2011, p.2.

<sup>257</sup> La cita continúa: “Y sin embargo sus valores,- aun los consagrados por la crítica- no han trascendido lo debido. Los doctos los aprecian, pero el público en el mejor de los casos conoce sus nombres, más no sus escritos.” *Escritores de Costa Rica. Joaquín García Monge, Roberto Brenes Mesén, Carmen Lira*. Selección, prólogo y notas de Ermilo Abreu Gómez, Panamericana Washington, 1950, p.12. El hilo conductor de la compilación hecha por Abreu, se halla en el hecho de que los tres autores mostrados fueron los maestros Joaquín García Monge (1881), Roberto Brenes Mesén (1874-1947) y Carmen Lira (sic) (1888-1949).

<sup>258</sup> Cabe mencionar que la figura de maestras-escritoras no fue exclusiva de Costa Rica. En Gabriela Mistral, la otra autora que abordaremos en este trabajo, hallamos también la unión entre docencia y escritura para infantes. En Costa Rica, María Noguera se involucró también en la redacción de cuentos infantiles. Para ampliar el tema puede consultarse: Carmen Bravo-Villasante, “Las escritoras de Hispanoamérica”, en *Ensayos de Literatura Infantil*, España, Universidad de Murcia, 299-306.

<sup>259</sup> *Ibid.*, p. 303.

<sup>260</sup> “Triquitraque tomó su nombre a raíz de un concurso que ganó María Eugenia Dengo Obregón, de la Escuela Rafael Montoya de Herrera, en abril de 1936, quien escribió “Yo quiero que la revista de los Niños se llame Triquitraque para que meta mucha bulla y todos gocemos cuando la leamos.” Flora Olivares, Crónicas de lo efímero. revista literarias de Costa Rica. Versión digital.

infantil de gran importancia en Costa Rica. La revista fue dirigida por ella y por Lilia González. Observamos, así, que las revistas fungieron como espacios de “ensayo” de los textos infantiles, por ello varios de los cuentos de nuestra autora, antes de ser publicados en forma de libro, fueron dados a conocer en “San Selerín” y en Repertorio Americano.<sup>261</sup> Incluso en México fue dado a conocer -en 1922- en la sección infantil ABC de la revista *La Falange*, “La cucarachita mandinga”.<sup>262</sup>

En 1913 aparecen ocho cuentos de tío Conejo en San Selerín y ninguno de los otros del libro de tía Panchita. Hay algunos titulados «Tío Conejo y mister León» y «Mister caballo y tía Zorra», algunos no se llaman todavía “tío”, sino “mister”, lo cual revela la vacilación a la hora de denominar a los personajes animales. Lo mismo sucede con los costarriqueñismos, que se transcriben en cursivas.<sup>263</sup>

Con base en este dato podemos inferir que los cuentos tuvieron varios derroteros y por ello fueron creaciones movibles; tal movilidad estuvo dirigida hacia la construcción de una identidad literaria, así, la decisión final de utilizar el apelativo “Tío” y no “mister” anuncia la convicción de nuestra autora de que sus lectores conocieran a uno de sus personajes más emblemáticos mediante una palabra de uso común y popular en la región. “Mister” conejo es convertido, entonces, en un personaje tico. En este sentido se cumple la afirmación de Propp: “Los autores son con frecuencia producto de la época en que vivieron y por la clase a que pertenecieron”.<sup>264</sup>

La obra de Lyra es ubicada como un fenómeno de transición entre la generación del novecientos, cuyas figuras sobresalientes son Joaquín García Monge y Carlos Gogini [...] y la llamada generación del 40, que considera la temática agraria y social, prefiere el cultivo de la novela y representa una apertura a las posibilidades estéticas del

---

[http://book.google.com.mx/books?id=X30mawdl\\_0Yc&pg=PA](http://book.google.com.mx/books?id=X30mawdl_0Yc&pg=PA).

Fecha de consulta 13 de octubre del 2013.

<sup>261</sup> Cfr. Margarita Rojas González, “Las aventuras de Tío Conejo en Libros y Revistas costarricenses de la primera mitad del siglo XX”, Ponencia presentada en el Coloquio sobre literatura costarricense, Universidad de Costa Rica, mayo 2004, publicada en las actas en el número extraordinario de la revista filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica. (XXX, 2005) 105-113. Versión PDF, p. 2. [www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/.../recurso\\_299.pdf?...](http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/.../recurso_299.pdf?...)

Fecha de consulta 4 de septiembre del 2013.

<sup>262</sup> Carmen Lyra, “La Cucarachita Mandinga”, *La Falange*, Sección ABC, México, 1 de febrero de 1923.

<sup>263</sup> Margarita Rojas, *op. cit.*, p. 2

<sup>264</sup> Cfr. Vladimir Propp, *Raíces históricas del cuento*, México, Colofón, 2008, p.17.

relato contemporáneo. Carmen Lyra es considerada guía intelectual de la generación del 40 en la que destaca Adolfo Herrera García, Carlos Luis Fallas y Fabian Dobles.<sup>265</sup>

Cabe mencionar que además de su trabajo en las revistas y de la publicación de *Cuentos de mi Tía Panchita*, Lyra fue una autora a la que se le asocia con los escritos de tipo social.

Como escritora efectúa una producción dirigida hacia la crítica de una sociedad plena de desigualdades sociales, y la clase rica se convierte en el centro de sus principales cuestionamientos. En el partido lleva a cabo la producción de gran cantidad de textos ensayísticos y discursos en los cuales se manifiestan sus ácidas críticas al sistema imperante.<sup>266</sup>

Su narrativa se compone de los siguientes libros: *En una silla de ruedas* (1907), *Las fantasías de Juan Silvestre*, (1916), *El barrio Cothnejo –Fishy* (1923) *De bananos y hombres*, (1931).

### 3.2 Los cuentos

La literatura infantil para nuestra autora es, en gran medida, producto de la oralidad ejercida por las mujeres. En el discurso “Literatura Infantil”, afirmó: “Al niño la literatura que más le conviene y le interesa es la folclórica, de su gente, de su tierra [...] La cosa es no darle a los niños baratijas literarias”.<sup>267</sup> En 1914 escribió en el ensayo “La Cenicienta”:

Las siluetas cómicas que vagabundean sobre los labios carnosos de los negros y que Chandler Harris fijara en las páginas de un libro, se deslizan ejecutando sus piruetas que han esponjado en carcajadas tantas bocas de niños de piel morena y de piel blanca y fina. Bien que al llegar nosotros, nuestras abuelas transformaron estas siluetas: son ellas las de Tío Conejo más ladina que de abogado y viejo; la de Tía Zorra cuya proverbial astucia de nada le sirve ante el ingenioso conejillo y la de Tío Conejo simplona y Crédula como la de un campesino Cándido en la Ciudad.<sup>268</sup>

En el caso de sus cuentos, las mujeres se hallan encarnadas en la figura y representación de la Tía Panchita, quien con su despliegue de historias maravillosas

---

<sup>265</sup> Cfr. Flora Ovares y Seydy Araya, Ensayo y relato en Carmen Lyra, Universidad Nacional (Heredia, Costa Rica), p.198. Versión PDF. [www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/download/3925/3769](http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/download/3925/3769). Fecha de consulta 23 de septiembre del 2013.

<sup>266</sup> Óscar Gerardo Alvarado Vega, *Literatura e identidad costarricense*, Costa Rica, Editorial Universidad Estatal a Distancia, 2008, p.237

<sup>267</sup> Citado por Carlos Rubio Torres en el Prólogo de Carmen Lyra, *Cuentos de mi Tía Panchita*, San José, Editorial Costa Rica, 2010, s/p.

<sup>268</sup> *Idem*.

representa lo opuesto a la tradición racional, pues para la autora -al menos en este libro- el elemento principal de los cuentos es la fantasía.

Las otras personas de mi familia, gentes muy prudentes y de buen sentido, reprochaban a la vieja señora su manía de contar a sus sobrinos aquellos cuentos de hadas, brujas, espantos, etcétera, lo cual según ellas, les echaban a perder su pensamiento. Yo no comprendía estas sensatas reflexiones. Lo que sé es que ninguno de los que así hablaban, logró mi confianza y que jamás sus conversaciones sesudas y sus cuentecitos científicos, que casi siempre torpemente arrastraban una moraleja, despertaron mi interés.<sup>269</sup>

Con respecto a la Tía Panchita, se ha dicho que no fue personaje de ficción en tanto, efectivamente, fue tía de la autora.

Ya lo señalaba Magón en 1920: “Porque conocí a su “Tía Panchita” que en casa se llamaba “Manuela Jiménez” y en otras casas, allá por 1870 debió llamarse “Sunción” o “Mona” o “Chedes” o “Trinidad” y fui grandísimo compinche de ella y me la arrecostaba con temblorosa expectación a escuchar sus fantásticos “cuentos de camino...”<sup>270</sup>

Los cuentos infantiles, sabe Lyra, son producto del viaje de ideas, de historias y de formas de nombrar el mundo. La reescritura que hace es una muestra de la adaptación de algunos temas heredados; se trata de una reescritura hecha desde tierras americanas. El cuento representa “un *ethos* particular”.<sup>271</sup> Ahora bien, como el *ethos*<sup>272</sup> es cultura y ésta no es estática, las adaptaciones forman parte de un juego interter y metatextual. Tal situación no era ignorada por la autora, por ello afirmó: “Recuerdo el

---

<sup>269</sup> *Idem.*

<sup>270</sup> Luisa González y Carlos Luis Sáenz, “Carmen Lyra”, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, San José 1997, “Unas manos que no deseaban ser blancas”, p. 31, citado por Annie Lemistre de Pujol, *Carmen Lyra. El cuento de su vida*, San José de Costa Rica, Alma Mater, 2011, p.26. Conservamos los puntos suspensivos tal como aparecen en el libro.

<sup>271</sup> Robert Darnton, “Los campesinos cuentan cuentos: El significado de Mamá la Oca”, en *La gran matanza de los gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, (Trad. Carlos Valdés), México, FCE, 2011, (historia) p, 21.

<sup>272</sup> En este trabajo utilizamos la definición de *ethos* que Julio de Zan ha planteado: El *ethos* [...] se puede describir como un conjunto de creencias, actitudes, e ideas que configuran el modo de ser de una persona, o la «personalidad cultural básica» de un grupo humano, tal como lo conciben los antropólogos. Por eso la ética alude en este sentido a una concepción de la buena vida, a un modelo de vida virtuosa y a los *valores vividos* de una persona, o de una comunidad, encarnados en sus prácticas e instituciones, los cuales deben ser respetados como opciones que definen una identidad o un *ethos* particular y valioso, pero que no pretenden (y no pueden) universalizarse, porque tienen un carácter singular, o histórico- cultural. Julio de Zan, “Moralidad y eticidad. Una disputa contemporánea de Kant y Hegel”, en *Panorama de la ética continental contemporánea*, Madrid, AKAL, 2002, p.19.

cuento de “la cucarachita Mandinga (La hormiguita de Fernán Caballero, vaciado en el molde quizá americano, quizá tico solamente), que no nos cansábamos de escuchar”.<sup>273</sup>

Con sus textos infantiles visualizamos un periplo que da cuenta clara de una de las tantas facetas que puede adquirir la intertextualidad. Lo reescrito y transformado son versiones de cuentos de diversas partes del mundo. Lyra, como menciona, los hizo ticos, les agrego elementos ora lingüísticos, ora costumbristas de tal forma que los volvió costarricenses. En efecto, “[...] un narrador de cuentos puede producir casi cualquier efecto con un cuento, dependiendo de cómo se cuente”.<sup>274</sup> Ello no impide que puedan ser leídos, difundidos y entendidos por lectores de otras partes del mundo. El cuento es también producto del devenir humano, por ello “son documentos históricos. Han evolucionado durante muchos siglos y han adoptado diferentes formas en distintas tradiciones culturales”.<sup>275</sup>

Son los cuentos siempre queridos de “La cenicienta”, de “Pulgarcito”, de “Blanca Nieves”, de “Caperucita”, de “El Pájaro Azul”, que más tarde encontré en libros. Son otros cuentos que quizá no estén en libros. De estos, algunos me han vuelto a salir al paso, no en libros sino en los labios.<sup>276</sup>

Ermilo Abreu se expresa de la siguiente manera acerca de Lyra y de sus *Cuentos de mi Tía Panchita*:

Lo popular no es por otra parte, materia postiza o puramente decorativa, sino elemento vivo que trasciende a vieja sabiduría. Los cuentos de la Tía Panchita -por ejemplo- constituyen un bello repertorio de bellas lecciones morales. Pero su moral no es puritanismo ni rígida norma de conducta, sino alegre invención –entre rústica y real- que invita a conversar con el alma, el viento y el lucero. Por limpios estos cuentos son buenos para el paladar de los niños. Recuérdese bien: los niños como los poetas no pueden comer nada impuro. Ella sabe hacer más niños a los niños, que es la única manera de hacerlos más hombres.<sup>277</sup>

Una muestra de lo popular –mencionado por Abreu- la hallamos en los giros lingüísticos utilizados por la autora. Son giros propios de su país. En “Juan, el de la carguita de leña”-por ejemplo- el rey le dice a la hija “¡Quien quita le salga un marido nonis!”. La palabra nonis no está registrada en el Diccionario de la Real Academia

---

<sup>273</sup> Carmen Lyra, *Cuentos de mi tía Panchita* (Ilustraciones de Juan Manuel Sánchez), Costa Rica, Editorial Costa Rica, 2010, s/p.

<sup>274</sup> Robert Darnton, *op. cit.*, p. 55

<sup>275</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>276</sup> Carmen Lyra, *Cuentos de mi Tía Panchita*, *op. cit.*, s/p.

<sup>277</sup> Ermilo Abreu, *op. cit.*, pp. 15-16.



Española, pero sí en el diccionario: *Mil y tantos tiquismos*. “Se usa para ponderar la singularidad o la rareza de una cosa tal que no se halla igual”.<sup>278</sup> En este sentido podemos entender que “parte del éxito de los cuentos de mi tía Panchita es la adhesión a un código lingüístico regional [...]”<sup>279</sup> Empero fue también esta adhesión la que no fue aprobada por algunos lectores. Así, leemos: “El Dr. Valeriano Fernández Ferra, en 1922, [...] expresaba, en un elogioso comentario, que un maestro de aquella época no le gustaba hablar sobre este libro porque constituía un ejemplo de “mal hablar de la lengua materna”.<sup>280</sup>

Mediante los textos de nuestra autora podemos hacer una reconstrucción verosímil de algunas tradiciones y formas de expresión de Costa Rica. Es importante prestar atención que hemos mencionado el término verosímil y no verídico porque bien sabemos que se trata de un discurso producto de la *inventio*, creada y recreada mediante la tradición oral. La escritora, además, se vale de algunos estereotipos y arquetipos propios de los cuentos maravillosos, lo hace utilizando el lenguaje como expresión del folclor.

Un ejemplo de lo costumbrista se halla en “La casita de las torrejas”, variación de “Hansel y Gretel”. Precisamente el título hace alusión a un dulce típico de Costa Rica: las torrejas. En palabras de Odilie Cantillano:

En algunos cuentos, el ambiente, la flora y la fauna, así como las costumbres, si bien ya muchas de ellas en desuso, son más bien locales. Por ejemplo, se siembran chayotes y ayotes; se muele maíz y se trae agua en tinajas; se comen tortillas de queso y tortas de arroz de leche; se toma café aromático y “bebida”. Los personajes van a la Catedral a oír misa o a la “Calle de la Estación” a distraerse; se sientan en “bancos” o taburetes”, van descalzos o a caballo o en carreta [...]<sup>281</sup>

---

<sup>278</sup> Luis Ferro, *Mil y tantos tiquismos (costarricenseños)*  
[http://books.google.com.mx/books?id=St\\_cw-ETw3oC&pg=PR17&lpg=PR17&dq=diccionario+de+tiquismos&source=bl&ots=IqJ\\_2JNUOK&sig=BW41jOZ534vfrQq\\_tF0TNWBTUiw&hl=es-419&sa=X&ei=xXpfUu3ZHcbK2AXkiIDYDA&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q=diccionario%20de%20tiquismos&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=St_cw-ETw3oC&pg=PR17&lpg=PR17&dq=diccionario+de+tiquismos&source=bl&ots=IqJ_2JNUOK&sig=BW41jOZ534vfrQq_tF0TNWBTUiw&hl=es-419&sa=X&ei=xXpfUu3ZHcbK2AXkiIDYDA&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q=diccionario%20de%20tiquismos&f=false)

Fecha de consulta 20 de diciembre 2013.

<sup>279</sup> Margarita Rojas, *op. cit.*, p. 1

<sup>280</sup> Carlos Rubio Torres, “Cuentos de mi Tía panchita. Un prólogo para personas adultas que creen en tía Panchita”, en Carmen Lyra, *Cuentos de mi tía Panchita*, *op. cit.*, s/p.

<sup>281</sup> Odilie Cantillano, *El pozo encantado. Los cuentos de mi tía Panchita de Carmen Lyra*, Costa Rica, EUNED, 2006.p. IX.

Lyra nos muestra con los cuentos cierta “realidad histórica” como la llama Propp, para nosotros esta realidad es inherente a las formas de vida de Costa Rica, sean creencias religiosas, formas de hablar, alimentos habituales. Se trata de pautas culturales que se funden con lo maravilloso de las historias. Pero ¿qué entenderemos bajo este término? Nos basaremos en la definición que Propp hace del cuento maravilloso.

[...] comienzan con una disminución o un daño causado a alguien (rapto, expulsión del hogar, etcétera), o bien con el deseo de poseer algo [...] y se desarrolla a través de la partida del protagonista del hogar paterno, el encuentro de un donante que le ofrece un instrumento encantado o un ayudante por medio del cual halla el objeto de su búsqueda. Más adelante el cuento presenta un duelo con el adversario, el regreso y la persecución. Con frecuencia esta composición presenta determinadas complicaciones [...] esta es la breve exposición esquemática del eje de la composición que constituye la base de muchos y variados temas. Los cuentos que respeten ese esquema serán denominados [...] cuentos maravillosos [...]<sup>282</sup>

Este esquema podemos observarlo en “El tonto de las adivinanzas”, cuento con el que inicia el libro de nuestra escritora. En efecto, el protagonista -llamado el tonto- parte de la casa materna para ir a probar suerte y ver si era posible hacerse acreedor a la recompensa del rey: casarse con la princesa. En este caso no aparece instrumento encantado, pero es su bondad y “la chiripa” lo ayudan a salir victorioso. El duelo comienza cuando el rey es vencido porque no logra acertar las respuestas de las adivinanzas del tonto, y lo reta a que ahora sea él, -el tonto- quien se someta a una serie de preguntas. El personaje, victorioso, gana la mano de la princesa, empero a ésta él no le gusta como futuro marido, por ello le tiende una trampa para que el vestuario de boda sea totalmente incómodo:

Llama al zapatero para que le tomen las medidas a su futuro esposo de unos zapatos de charol, pero le aconsejó se los dejara lo más apretados que pudiera. Lo mismo al sastre con el vestido y mandó comprar un cuello bien alto.<sup>283</sup>

El tonto no se siente cómodo y prefiere volver a la vida de antes, pues es muy incómodo andar vestido de señor.

Prefiero volverme donde mi mamá; allá ando yo como me da la gana; y si me quedo aquí tendré que pasar mi vida como niño dios con retoque. Entonces el rey le dio dos mulas cargadas de oro y el tonto se volvió a su casa, donde lo recibieron muy contentos.<sup>284</sup>

---

<sup>282</sup> Propp, *op.cit.*, p.18.

<sup>283</sup> Carmen Lyra “El tonto de las adivinanzas”, en *Cuentos de mi Tía Panchita*, *op. cit.*, p. 29.

<sup>284</sup> *Ibid.*, p. 30

La producción de nuestra autora es una re-escritura de la literatura de allende tierra, en ese sentido se comprende que García Monge denomine su escritura y la de María Leal, -una de sus contemporáneas- como: La contribución más interesante que Costa Rica por ahora, puede ofrecer a la literatura popular infantil.<sup>285</sup> En este caso, lo popular alude a la recreación del lenguaje vernáculo e incluso, como hemos señalado, de algunas marcas propias de la región, por ejemplo en el cuento arriba narrado, cuando el personaje dice: “tendré que pasar mi vida como Niño Dios en retoque. Hay una aclaración, no menos importante –de la misma autora-: “Parece que esas sonrientes esculturas representan al Niño Dios, para retocarlos y trabajar sin dificultad, las aseguran con un tornillo que les meten por detrás”.<sup>286</sup> Dichas esculturas son propias de la región latinoamericana y seguramente la práctica de asegurarlas con un tornillo era vigente en el tiempo en el que Lyra escribió los cuentos.

Ahora bien, pese a que los textos tienen una denotación de los cuentos maravillosos, nosotros no tomaremos el conocido término “cuentos de hadas”, en tanto como ha señalado Cantillano:

Para Stith Thompson, con los que se tropieza más a menudo el estudioso al examinar los cuentos folclóricos es que los alemanes llaman “Märchen”, para el cual el inglés no tiene equivalente satisfactorio, aunque se acostumbre traducirlo como “Fairy tale” (cuento de hadas) o “household tale”. Thompson se opone a estos términos pues en la mayoría de los cuentos no aparecen “hadas”, y “household” resulta demasiado general [...]<sup>287</sup>

En este sentido hay que resaltar lo observado por la misma Cantillano: frecuentemente en las narraciones los elementos de ayuda no son hadas, sino personajes religiosos: Tatica Dios o la Virgen<sup>288</sup>; son estos quienes auxilian a los personajes caídos en desgracia a romper su hechizo. Particularmente son tres cuentos en los que de manera denotada aparece la Virgen para cambiar la suerte de los personajes bien portados: “La rubia y la negra”, “Escomposte perinola” y “Uvieta”.

Si se trata de una reinención de los cuentos desde la región americana, les llamaremos, simplemente, cuentos maravillosos costarricenses. Creemos que no es necesario para un cabal estudio utilizar la denominación alemana: cuentos de hadas. Al igual que Propp, tampoco deseamos reducir nuestro estudio a una comparación de los

---

<sup>285</sup> Margarita Rojas, *op. cit.*, p. 1.

<sup>286</sup> Carmen Lyra “El tonto de las adivinanzas”, *op.cit.*

<sup>287</sup> Odile Cantillano, *op. cit.*, p. 6

<sup>288</sup> *Cfr. Idem.*

cuentos de Lyra con los llamados clásicos infantiles, pues “si nos limitamos a comparar los cuentos entre sí, permaneceremos en el ámbito del comparatismo”.<sup>289</sup>

Se trata en cambio de observar como fenómeno cultural las maneras en que las historias son reinventadas desde un país latinoamericano. Es útil, al respecto, retomar lo dicho por Lezama Lima: “Y si la imagen [...] reorganiza y aúna las culturas después de su extinción, la danza de las brujas celtas sobre un puente romano les presta la suficiente bruma de la eternidad”.<sup>290</sup> En efecto en los cuentos infantiles de corte folclórico, es decir de tradición oral, las imágenes de allende mundo, como las princesa, las brujas, los seres encantados se trasladan a tierras americanas, en primera instancia porque la bruma de la eternidad se instaló, en su lugares de origen: ora Europa, ora Oriente, pero también se vuelven re-creación con agregados o con supresiones. Un ejemplo, al respecto – reiteramos sin desear comparar-, se encuentra en “Uvieta” y en “De como una anciana engañó a la muerte”, anunciado en la versión de la editorial Anaya, como “Cuento popular francés”. En el cuento de origen francés el personaje principal es una anciana caritativa “[...] que era feliz ayudando a los necesitados”,<sup>291</sup> en Uvieta, el personaje es un campesino que se solidariza con tres personas hambrientas. La trama entre los dos varía, pero el eje consistente en que la muerte queda atrapada y por ello la gente ya no puede morir. En el cuento de Lyra, el paisaje, las formas de hablar, las costumbres son típicas. Retomemos el final de Uvieta:

Uvieta llegó [al infierno] y llamó como antes usaban llamar las gentes cuando llegaban a una casa: - ¡Ave maría Purísima! ¡Ave maría Purísima! – por supuesto que al oír esto, los demonios se pusieron como si les mentaran la mama (sic).

Y allí estuvo el otro como tres días, dándole a la puerta y ¡Ave maría Purísima! ¡Ave maría Purísima!

Como lo le abrían se devolvió. Cuando iba pasando frente a la puerta del cielo, le dijo San Pedro: - ¿Idiay, Uvieta todavía andas pajareando?

- ¿Idiay, qué quiere qué haga? Aquí estoy hace tres días dándole dándole a aquella puerta y no me abren.
- ¿Y eso que será? ¿Cómo llamas vos?
- ¿Yo? Pues: ¡Ave María Purísima! ¡Ave María Purísima!

---

<sup>289</sup> Propp, *op. cit.*, p. 15

<sup>290</sup> José Lezama Lima, “Imagen de América Latina” en *América latina en su literatura*, México, Siglo XXI, p.463.

<sup>291</sup> “De cómo una anciana engañó a la muerte, Cuento popular francés, *Los mejores cuentos de nuestra vida*, España, Anaya, 2001, p. 351.

La Virgen estaba en el patio dando de comer a unas gallinas que le habían regalado, con el pico y las patitas de oro y que ponían huevos de oro. Cuando oyó decir: ¡Ave María Purísima!, se asomó creyendo que la llamaban.

Al ver a Uvieta se puso muy contenta.

-Qué hace Dios de esta vida, Uvieta? Entre para adentro.

San Pedro no se atrevió a contradecir a María Santísima y Uvieta se metió muy orondo a la Gloria y yo me meto por un huequito y me salgo por otro para que ustedes me cuenten otro.<sup>292</sup>

¿Será entonces que en los cuentos de nuestra autora podemos referirnos a una imagen de América Latina, en términos de Lezama Lima? Para responder esta pregunta será necesario virar hacia el estudio de la relación entre la producción de Lyra y la recreación de ciertas marcas culturales. Si Lezama Lima alude a la dispersión histórica, nosotros decimos que en la costarricense, dicha dispersión tiene una connotación lingüística y literaria, por ello existe una inversión de lo que para el cubano es la operación primaria. Para Lezama Lima se trata de la reinención que del Nuevo Mundo hicieron los cronistas de Indias a partir de lecturas y referentes de origen europeo.

El cronista de las indias lleva la novela de caballería al paisaje. La manera de Bernal Díaz del Castillo revela que leyó y oyó relatos de libros de caballería. El bosque se puebla de hechizos y la flora y la fauna son objeto de reconocimiento en relación con los viejos bestiarios, fabularios y plantas mágicas.<sup>293</sup>

En el caso de Lyra la reinención se invierte porque es a partir de los referentes costarricenses que ella da otro cariz a las historias de tierras lejanas. Donde hay un hada en la cenicienta, en su equivalente: “La Negra y la Rubia”, el hada es omitida porque aparece la Virgen. En Hansel y Gretel donde “hay una casita hecha de pan y cubierta de pastel, y las ventanas eran de azúcar”<sup>294</sup>, en “La casita de las torrijas” la autora le da paso a los alimentos propios de Costa Rica. En este tenor bien podemos extrapolar lo asentado, también, por el autor cubano: “El hecho de descomponer en imágenes cuanto recibimos sirvió al americano de la conquista como un resguardo mágico y una seguridad en la elección”.<sup>295</sup> Tal resguardo como vemos se desdobra a través del tiempo, en este caso en los cuentos infantiles que nuestra autora dota de nueva vida y nuevos referentes. Con los cuentos de nuestra autora, sigue existiendo “el acarreo que se trae de

---

<sup>292</sup> Carmen Lyra, “Uvieta”, *Cuentos de mi Tía Panchita*, *op. cit.*, pp. 40 -41.

<sup>293</sup> Lezama Lima, *op. cit.*, p. 464.

<sup>294</sup> “Hansel y Gretel” en *Los mejores cuentos de nuestra vida*, *op. cit.*, p. 32.

<sup>295</sup> Lezama Lima, *op. cit.* p. 464.

Europa [...]”<sup>296</sup> y con ello logramos estipular una vez más que toda cultura es movable y que muchos de sus elementos pueden formar parte de “la migración de la ideas”.<sup>297</sup>

Esta obra nos enseña (Cuentos de mi tía Panchita) que o existen valores fijos, sino que estos cambian o se modifican dentro de varias perspectivas. Entre ellas el diablo puede ser engañado y no ser para nada temido, Taticos Dios puede “estar de malas” y la muerte puede ser burlada, el dinero puede dar felicidad a unos y significar la perdición para otros y el embaucador puede triunfar por su astucia.<sup>298</sup>

De hecho, en el proyecto de Lyra podemos hallar también la dimensión histórica de la producción literaria para infantes en América Latina, en el caso de los cuentos maravillosos este desarrollo histórico, como vemos, no es concomitante con el de Europa. Hay entonces un fenómeno diacrónico que causó que las historias no viajaran, al mismo tiempo de un continente a otro. O quizá, si viajaron, su textualización se dio hasta que la alfabetización estaba bien cimentada, a tal grado que había maestras escritoras encargadas de reescribir los cuentos.

### 3.3 El discurso

En la producción de la costarricense, los castillos, las princesas y los reyes son trasladados para ser de-velados como creación analógica, pues lo que se pone en marcha en esta reescritura es lo que Ricœur, basándose en Sausurre, ha denominado la *langue*, es decir “el código o conjunto de códigos en el que el hablante particular produce *parole* como mensaje particular”.<sup>299</sup> El discurso para infantes queda fijado por medio de la escritura - se vuelve *littera*-, luego de haber seguido y respetado los giros dialectales. Por ejemplo es recurrente el uso de la expresión “idiay”, la cual representa una

Contracción de y de ahí, equivalente a: ¿y bien? Usase constantemente, como para ayudarse a pensar la respuesta o para expresar la inseguridad o razón lógica o consecuencia de lo que se va a contestar. El uso de esta forma idiomática es tan constante, general e ineludible que hasta es una muletilla característica de los costarricenses, exceptuando a los gunacastecos.<sup>300</sup>

La fijación de un habla y de la escritura responden a una dinámica concomitante, pues aunque es cierto lo señalado por Ricœur: el sentido se adquiere mediante la oración, es precisamente mediante éstas – las oraciones- que Lyra provee de sentido a

---

<sup>296</sup> *Idem.*

<sup>297</sup> El título fue tomado de la Revista *Nuestra América*, México, CCYDEL / UNAM, año IV, número 12, septiembre- diciembre de 1984.

<sup>298</sup> Gilda Pacheco, *op. cit.*, p. 42.

<sup>299</sup> Paul Ricœur, “El lenguaje como discurso”, en *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI / Universidad Iberoamericana, 1995, p. 17.

<sup>300</sup> Luis Ferro, *Mil y tantos tiquismos*, *op. cit.*, pp. 124-125.

sus historias. El código es totalmente visible en el uso numeroso de vocablos propios de la región: Entotorolar, gallito (como bocadillo), guápil, guecha, íngrimo, lambuzo, nonis, Juanvainas, mariates, por mencionar sólo algunos.

La escritura puede rescatar la instancia del discurso porque “lo que la escritura realmente fija no es el acontecimiento del habla sino lo “dicho” del habla, esto es, la exteriorización intencional constitutiva del binomio “acontecimiento – sentido”.<sup>301</sup> De esta manera entendemos que los textos sean producto de una labor concomitante: fijar ciertas particularidades de la *langue*, es decir del código, y también fijar una parte del acto locutivo: la narración de la Tía Panchita. La narración oral queda organizada mediante oraciones y diálogos que dan estructura a las historias. “Únicamente cuando el sagen - el “decir”- se ha vuelto Aus–sage, es decir, enunciación, y sólo entonces se logra el discurso como discurso.”<sup>302</sup> Veamos cómo es organizado el inicio del cuento “La mica”.

- a) Había una vez un rey que tenía tres hijos.
- b) Y el rey estaba desconsolado con sus hijos, porque los encontraba algo mamitas y el deseaba que fueran atrevidos y valientes.
- c) Se puso a idear cómo haría para sacarlos de entre las enaguas de la reina, quien los tenía consentidos como a criaturas recién nacidas y no deseaba ni que les diera el viento.<sup>303</sup>

En efecto, tal como lo señala el mismo Ricœur, la *littera* no se reduce a la grafía ni “a la mera fijación material”,<sup>304</sup> en tanto entraña una “función comunicativa”, en este caso relacionada con el modo de ver, por ejemplo, a los hombres que no cumplían los estereotipos. La fijación nos permite saber que el estereotipo presentado por Lyra, no permite hombres llamados “mamitas” que estén entre las “enaguas” de su madre.

En el acomodo de las oraciones, además, está presente -de acuerdo a Ong- un campo visual<sup>305</sup>, lo que a su vez será el medio para que el escucha o lector decodifique el mensaje. Tal decodificación nos conduce a observar el papel de los referentes

---

<sup>301</sup> Paul Ricœur, “Habla y escritura”, en *Teoría... op.cit.*, p.40.

<sup>302</sup> *Idem.*

<sup>303</sup> Carmen Lyra, “La mica”, en *Cuentos de mi Tía Panchita, op. cit.*, p.71.

<sup>304</sup> Paul Ricœur, *op.cit.*, p.41

<sup>305</sup> Walter Ong, “La oralidad del lenguaje”, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, FCE, 1987, p.21.

culturales e históricos en los cuentos de nuestra escritora, y cómo ellos devienen discurso para infantes. Los referentes que operan como mediadores entre texto y contexto son guiados por una particular forma de enunciar, pues se trata de cuentos pensados para un público infantil. Para que los niños, ora lectores, ora escuchas entendieran el término *mamitas*, por ejemplo, era necesario que hubiera un referente oral propio de su región.

Así pues, desde el principio la escritura no redujo la oralidad sino que la intensifico, posibilitando la organización de los “principios” o componentes de la oratoria en un “arte” científico, un cuerpo de explicación ordenado en formas consecutivas [...] <sup>306</sup>

Ahora bien, aunado a la escritura, hallamos elementos de lo que António Cândido, menciona como una manera en que lo pintoresco, lo decorativo son elementos que funcionan como descubrimiento, reconocimiento de la realidad del país y de sus incorporación a los temas de la literatura. <sup>307</sup> Hacemos la extrapolación con el texto del brasileño porque en nuestra autora hallamos, en efecto, esta recurrencia para propalar una identidad en la que se unen paisaje, costumbres y formas de hablar. <sup>308</sup> En Lyra se develan ciertos usos y costumbres de una región mayoritariamente rural. Así, en la segunda parte del libro compuesta por “Cuentos del Tío Conejo”, las historias transcurren en las huertas, en el campo, donde, por ejemplo, “la tía Cucaracha estaba tostando café” <sup>309</sup> En este sentido hay también un trabajo mimético, pues en términos históricos:

El cultivo del café comenzó en granjas modestas de tamaño familiar en la década de 1830. El floreciente comercio hizo surgir un sector medio agrícola próspero - y una clase comercial en las ciudades-, sin producir un campesinado sin tierras. <sup>310</sup>

El regionalismo, entonces, no operó únicamente en las “grandes novelas”, pues se halla también en los cuentos de Lyra. Nosotros no nos atrevemos a decir como Cândido, que ésta fue una etapa “necesaria” en el devenir literario de nuestro

---

<sup>306</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>307</sup> António Cândido, “Literatura y subdesarrollo”, en *América Latina en su literatura*, México, Siglo XXI, p. 350.

<sup>308</sup> Estamos quizá, ante cierta herencia del romanticismo rousoniano, como lo señala Federico Álvarez, pues bajo esta visión: “se proclamó un místico al folklore como originariedad misteriosa y pura.” Federico Álvarez, ¿“Romanticismo en Hispanoamérica”?”, en *Actas III del Centro Virtual Cervantes*, 1968, p. 68.

[http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/03/aih\\_03\\_1\\_009.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/03/aih_03_1_009.pdf)

Fecha de consulta 3 de mayo del 2015.

<sup>309</sup> Carmen Lyra, “Tío Conejo comerciante”, *Cuentos de mi Tía Panchita*, *op. cit.*, p. 189.

<sup>310</sup> Thomas E. Skidmore y Peter H. Smith, “Costa Rica: una democracia frágil”, en *Historia contemporánea de América Latina*, Barcelona, Crítica, 1999, p.356.



continente, pero sí suscribimos que “dirigió a la literatura [...] a la realidad local”<sup>311</sup>, y que en el caso de nuestra autora permeó el producto mayor de su proyecto literario infantil: *Cuentos de mi Tía Panchita*.

La literatura infantil latinoamericana ha quedado huérfana de estudios y de análisis. La única literatura visible ha sido aquella escrita para gente adulta, por ello se comprende que los conceptos y las nociones hayan sido utilizadas para esta última, tal es el caso del tema costumbrista que, en apartados posteriores nos encargaremos de unir con los cuentos de la Tía Panchita y los Cuentos del Tío Conejo.

### **3.4 Renarración en tres *Cuentos de mi tía Panchita***

Con Carmen Lyra hay una reapropiación de los cuentos clásicos para niños. En su literatura se echa a andar una operación en la que confluye la creación representada en lo maravilloso, con la función mimética incorporada mediante la oralidad del personaje narrador: la tía Panchita

Como hemos anunciado en el apartado anterior este trabajo no tomará como base las clasificaciones de Aärne Thompson. La causa por la que descreemos de éstas es que nuestra autora aportó elementos propios de su contexto costarricense. Suscribimos en este sentido lo afirmado por Propp: “[...] la mayoría de los investigadores comienzan por la clasificación, que proyectan desde el exterior sobre el objeto en sí, de sus caracteres específicos”.<sup>312</sup> Nuestra guía, por ello, serán algunos planteamientos hechos por Propp en *Morfología del cuento* y en *Raíces históricas del cuento*.

Es útil preguntarnos ¿Para qué sirve decir si se trata de un cuento 330 o 563? Serviría sólo para un estudio parcial de nuestro material, pues no bastaría para presentar una lectura novedosa; tal acción equivaldría a encajonarlos textos de Lyra. Estudiar desde esta óptica los cuentos de nuestra autora nos conllevaría a un estudio repetitivo y esencialista del folclor y de lo maravilloso.

---

<sup>311</sup> António Cândido, *op. cit.*, p. 351.

<sup>312</sup> Propp, *op. cit.*, p. 6

En el libro de Odile Cantillano, *El pozo encantado. Los cuentos de mi tía Panchita*, se hace precisamente un estudio tomando como base la clasificación referida. Sin embargo la misma autora, en varios casos, llega a la conclusión de que los cuentos de Lyra no entran como tal en las clasificaciones hechas. De esta manera dice: “La Virgen como agente sobrenatural no aparece en Aärne – Thompson [...]”<sup>313</sup>

Como nuestro trabajo no es comparativo nos centraremos en la presencia de los iconos, los ritos e incluso los mitos presentes en las narraciones de nuestra escritora y en cómo son trasladados a la ficción para niños. Si el cuento, de acuerdo a Propp, es mito, habrá que indagar cuáles son los mecanismos textuales para que ellos tomen forma de historias maravillosas, en el caso de los cuentos estudiados.

Vayamos pues, a tres cuentos de los cuentos maravillosos. Bien claro tenemos que en términos de Genette, nuestra escritora parte del hipotexto<sup>314</sup>: aquellas historias ya existentes catalogadas como cuentos de hadas. Lo que trataremos de mostrar en este apartado es cómo el hipertexto -resultado del hipotexto- es una renarración en la que hay supresiones de personajes como las hadas, pero en la que en cambio está presente la virgen y dios. Estos personajes aparecen particularmente en los cuentos: “Uvieta”, “Escomposte perinola” y “La negra y la rubia”. Veamos el inicio de los cuentos para poder marcar los elementos que guiarán cada una de las narraciones.

## UVIETA

Pues, señor, había una vez un viejito muy pobre que vivía solo, íngrimo, en su casita y se llamaba Uvieta. Un día le entró el repente de irse a rodar tierras, y diciendo y haciendo, se fue a la panadería y compró en pan el único diez que bailaba en la bolsa. Entonces daban tamaños bollos a tres por diez y de un par que no era una coyunda como el de ahora, que hasta le duelen a uno las quijadas cuando lo come, sino tostadito por fuera y esponjado por dentro.<sup>315</sup>

El incipit de este cuento permite observar cómo el relato se mimetiza con la oralidad. Se trata de un cuento que alguien narra a un escucha. En segundo lugar nos enteramos que el personaje será un anciano solitario llamado Uvieta quien – como en los cuentos maravillosos- emprende un viaje. El pan representará a lo largo de la diégesis el elemento por el cual el anciano será premiado por Jesús, María y José. De

---

<sup>313</sup> Odile Cantillano, *op. cit.*, p. 17.

<sup>314</sup> Cfr. Gerard Genette, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, (Trad. Celia Fernández Prieto), España, Taurus, 1982, pp. 11-15.

<sup>315</sup> Carmen Lyra, “Uvieta”, *Cuentos de mi tía Panchita, op. cit.*, p. 31.

esta manera, se pone en marcha un sociograma, entendido como imágenes, ideas que se convierten en la resultante textual del discurso<sup>316</sup>; en este caso está representado por la solidaridad del personaje con los más necesitados. El icono de tal solidaridad es el alimento primario: el pan. Mediante la narración es desplegado un imaginario en el que la caridad siempre será premiada por Tatica Dios. Pero además hay en esta parte del cuento una ubicación temporal: La historia que se va a narrar es lejana a un presente que se distingue porque el pan es de mala calidad.

## ESCOMPONTE PERINOLA

Había una vez un hombre muy torcido, muy torcido. Parece que el tuerce lo hubiera cogido de mingo. Como era más torcido que un cancho de venado, le pusieron el apodo de Cacho de Venado y así todo el mundo le llamaba Juan, Cacho e' Venao; pero con el tiempo sólo por abreviar, sólo le decían Juan Cacho.

Creyendo hacer una gracia, se casó, pero la paloma le salió un sapo, porque la mujer tenía un humor que sólo el santo Job la podía aguantar. Parecía que el pobre Juan Cacho se hubiera puesto expresamente a buscar con candela la mujer más geniosa del mundo.<sup>317</sup>

El inicio nos presenta a un hombre con “mala suerte”. Padecía incluso a su esposa quien es adjetivada como sapa. En el desarrollo del cuento nos enteramos que Juan escapa de lo que veremos es una situación de maltrato de parte de la esposa y los hijos. Sin embargo al igual que Uvieta será premiado por “tatica Dios” por haber sido también caritativo. Dios además se le aparece en persona habla con él e incluso lo regaña y aconseja para que deje de ser abusado por la gente y por su familia.

## LA NEGRA Y LA RUBIA

Había una vez un hombre rico que se ocupaba en el comercio. Quedó viudo con una hija y esta hija era una niña muy linda: parecía una manchita por lo rubia y lo blanca que la había hecho Nuestro Señor. Además tenía unos ojos que era como ver dos rodajitas que se le hubieran sacado al cielo. Y sobre todo sangrita ligera y buena que daba gusto.

El hombre era ambicioso y no contento con lo que tenía, se casó de nuevo con una vieja birringa, una mujer viuda también, a quien él creía muy rica. Después de casado se convenció de que los bienes de la mujer eran más hojas que almuerzo, de que tenía un genio que sólo su madre la podía aguantar y para aliviar los males, se tenía una hija fea como toditica la trampa, negra, ñata, trompuda, con el pelo pasuso y de ribete mala y malcriada como ella sola y la muy tonta se creía una imagen.<sup>318</sup>

---

<sup>316</sup> Duchet citado por Régine Robin, *op. cit.*, p 273.

<sup>317</sup> Carmen Lyra, “Escomponete perinola”, *Cuentos de mi tía Panchita*, *op. cit.*, p.51.

<sup>318</sup> Carmen Lyra, “La negra y la rubia”, *Cuentos de mi tía Panchita*, *Ibid.*, p. 13.

De este cuento se ha escrito que es una variante de la Cenicienta, pero como vemos la diferencia primaria con el cuento de Perrault es la diferencia racial entre las hijas. La rubia es hermosa por la gracia de Dios, en tanto la negra, además de ser hija de una mujer de mal carácter es fea y malcriada. Los estereotipos de belleza queda claro, son aquellos de orden occidental. A lo largo de la diégesis veremos que la negra no puede hablar bien. “Ni... niña, ni... niña, hagámonos comales”,<sup>319</sup> le dice la negra a la rubia, quien la ignora. En realidad la petición de la negra es: Niña, hagámonos comadres.

La rubia recibirá como premio a su belleza física que la virgen intervenga para que se case con el príncipe

En el caso de estos tres cuentos observaremos qué elementos se emparentan de tal forma que en la diégesis funcionen como vehículos para que los personajes ganen los favores divinos. “[...] El cuento maravillosos constituye un todo, todos sus temas se hallan recíprocamente ligados y condicionados”,<sup>320</sup> por ello podemos decir que el eje de las historias es la ayuda divina.

En el caso de “Uvieta”, después de que éste es recompensado por su solidaridad con los desposeídos, que resultan ser Jesús, María y José, Dios lo premia y el intermediario entre éste y Uvieta es San José. De este pasaje cabe resaltar la forma en cómo se recrean las formas de hablar de los personajes. Estas maneras dialectales incorporan además una ausencia de solemnidad religiosa. A lo largo de los cuentos hay un juego para desacralizar dichas figuras, pues los santos y dios hablan y conviven de forma cuasi cotidiana con los personajes; es decir no se comportan como seres superiores. Tal parece que Lyra crea una igualdad mediante las conductas que son como los de cualquier mortal. Así leemos:

-Uvieta, que manda decir Nuestro señor, que qué querés; que le pidás cuanto se te antoje. Él está muy agradecido con vos porque nos socorriste; porque mira Uvieta, los que fuimos a pedirte limosna éramos las Tres Divinas Personas: Jesús, María y José. Yo soy José. ¡Con que decí vos! [...]

Uvieta se puso a pensar qué cosa pediría y al fin dijo: - Pues andá decile que me mande un saco donde vayan a parar las cosas que yo deseo.

San José salió como cachiflín para el Cielo y a poco estuvo de vuelta en el saco.<sup>321</sup>

La escritura de Lyra logra empalmar acciones maravillosas —como el hecho de que los santos viajen del cielo y hablen con los personajes terrestres, sin que ello cause

---

<sup>319</sup> *Ibid.*, p.137.

<sup>320</sup> Propp, *op. cit.*, p. 19.

<sup>321</sup> Carmen Lyra, “Uvieta”, *Cuentos de mi tía Panchita*, *op. cit.*, p.p. 32 y 33.

sorprende en estos últimos- con acciones habituales que podemos pensar propias de un ámbito rural. Por ejemplo en “Escomposte Perinola”. Juan Cacho, en su travesía por encontrar una nueva vida, comparte alimento con un viejito. Con base en una elipsis nos enteramos que el anciano también pernoctó en el campo e inferimos que la bebida básica al despertar es el café, a ello se yuxtapone una acción maravillosa, pues el anciano le da un regalo “mágico” a Juan Cacho:

Cuando comenzaron las claras del día, despertó Juan Cacho y vio al viejito dispuesto a darle agua a los caites. Hacía un frío que no se aguantaba. “¡Ah!, ¡un jarro de café bien caliente!”, pensó Juan, el viejito, como si le estuviera leyendo el pensamiento, le dijo: -Hombre, ¿te gustaría tomar una taza de café acabadito de chorrear? –Por supuesto que con eso no hizo más que alborotar las ganas. El viejito se fue sacando de la bolsa una servilleta blanquítica que daba gusto. No parecía que entre el montón de chuicas que era el viejo, pudiera haber un trapo tan limpio. -Tomá- le dijo-, te voy a hacer este regalo. “¿Y para qué quiero yo esto”, pensó Juan Cacho, “será para limpiarme el hambre de la boca...”<sup>322</sup>

La autora no le otorga el papel omnipoderoso al anciano, quien en realidad es TATICA DIOS (así escrito en el cuento), más bien sugiere lo que éste pudo haber imaginado:

“Como si hubiera oído esta reflexión, el viejito le respondió: -No creas hijo. Esta es la servilleta de virtud. Te la doy para premiarte por tu buen corazón. Me diste la mitad de lo que tenías yo sé que te quedaste con hambre por mí.” Es en este momento cuando surge la anagnórisis, pues nuestro personaje descubre que aquel “viejito tulenquito” era TATICA DIOS. Es él quien le dice cómo debe usar la servilleta que servirá para satisfacer una necesidad básica de los habitantes del campo: el hambre.

“- Extendé la servilleta en el suelo y decí: “Servilletica, por la virtud que Dios te dio, dame de comer”<sup>323</sup>.

Si bien Propp recomienda que “el cuento maravillosos debe ser confrontado con la realidad histórica del pasado y en ella deben buscarse sus raíces”,<sup>324</sup> creemos que en el caso de los cuentos de Lyra, estos tienen cierta cercanía con el momento y las costumbres de la época en que los publica. No tratamos de vincular burdamente realidad con literatura, lo que deseamos es exponer que no hay etapas literarias y sociales universales. En efecto, lo que se presenta en Lyra es un relato maravilloso en un escenario rural en el que muy probablemente los habitantes tenían una creencia férrea

---

<sup>322</sup> Carmen Lyra, “Escomposte Perinola”, *op. cit.*, p.54.

<sup>323</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>324</sup> Propp, *op. cit.*, p. 21.

en las figuras religiosas. La religiosidad, las prácticas de los habitantes del campo, las formas de hablar son la impronta del ethos que recrea la autora. Dicha recreación podemos, a manera de hipótesis, entenderla como una escritura que sentó las bases de cierta originalidad de la literatura infantil costarricense.

En el caso, por ejemplo, de “La negra y la rubia” leemos:

Al domingo siguiente se fueron la madre y la hija para misa y dejaron a la rubia moliendo. Estaba ella en esto, cuando al volver a la piedra de poner una tortilla a asar en el rescoldo, vio sentada sobre la pelota de masa su muñequita.

Muy admirada la cogió, la limpió y la fue a guardar a su cofre y siguió moliendo, pero mientras se fue a volver la tortilla al comal, vino de nuevo la muñeca a acomodarse sobre la pelota de masa.

- Mirá muñequita, no seas tan guinda- dijo la niña, y la quiso coger para llevarla a su lugar, pero la muñeca se transformó en una señora muy linda, vestida de celeste, con una corona de luz sobre la cabeza y parada en una nube.

- Yo no soy una muñeca- dijo la señora- , sino la Virgen.

La niña se arrodilló, pero Nuestra Señora la levantó y sin hacer melindres, se fue a sentar en el taburete de cuero esfondado, que era el único asiento que permitía a la rubia. Luego la cogió en los regazos y se puso a hacerle cariño.

-Mirá, mi hijita –dijo la Virgen-, tu padre va a hacer un viaje por ai abajo y te va a preguntar qué querés que te traiga. Vos le vas a contestar que una arquita como para los pañuelos y otras menudencias. Cuando te la traiga, guardarás en ella la muñequita.

Luego la Virgen besó a la niña y desapareció, y en su lugar quedó la muñeca.<sup>325</sup>

Este pasaje rompe con la narración de sucesos cotidianos, pero no por ello agradables: servir a la madrastra y a las hermanas, llevar a cabo tareas domésticas; pero el punto de quiebre de esta cotidianidad opera como yuxtaposición, pues es en el momento en que la rubia lleva a cabo una labor básica para la sobrevivencia (hacer tortillas) que la muñeca se transforma en la Virgen. Los sintagmas creados permiten que el escucha o lector sepa (o acaso reafirme) cuál era uno de los alimentos principales en la región y cómo era elaborado. La vida cotidiana de un sector confluye en el relato de lo maravilloso. La Virgen – a diferencia de los conocidos comportamientos de las hadas en los cuentos clásicos europeos- adopta una actitud sumamente maternal con la niña que, en efecto es huérfana. Tal como lo planteamos con el pasaje de Uvieta, la Virgen no permite que la niña lleve a cabo el rito de adoración hacia ella.

Con base en lo expuesto podemos retomar y rebatir lo afirmado por Darnton: “[...] Un narrador adapta para sus oyentes un tema heredado, con el objeto de que la especificidad del tiempo y del lugar se muestre mediante la universalidad de los lugares

---

<sup>325</sup> Carmen Lyra, “La negra y la rubia”, *op. cit.*, pp. 132 y 133.

comunes”.<sup>326</sup> Ahora bien, bajo la práctica literaria de Latinoamérica y su literatura infantil, ¿cuáles serían los lugares comunes? ¿Se podría aplicar la noción de universalidad de los lugares comunes? Desde luego que no, pues creer que esto es posible equivaldría a tomar como únicos referentes los de Darnton: los cuentos de Mamá la Oca. En los cuentos de Lyra el lugar común existe en los escenarios y en las prácticas comunes de los personajes: vivir en el campo, sembrar, domesticar animales, y en el caso particular de estos tres cuentos: ser religiosos. Ahora bien no hay universalidad, pero lo que sí existe es la adaptación de temas heredados. No hay cuentos que puedan ser tomados por universales –en el sentido de univocidad-, son más bien relatos relaborados en diferentes tiempos y espacios, lo que hará que cada uno lleve como impronta el ethos y su vinculación con lo maravilloso.

*Los cuentos de mi Tía Panchita* no serían representativos de Costa Rica sin el paisaje y las tradiciones narradas. Una parte de ellas está presente en la religión. De acuerdo con Propp: “Ha sido ya advertido ya desde hace mucho que el relato maravilloso presenta un cierto nexo con el ámbito de los cultos, con la religión”.<sup>327</sup> Los ritos, las creencias religiosas son parte no de un contexto diario, sino de lo que rompe la cotidianidad. Debido a que los cuentos han viajado, sería muy difícil saber cuál es la versión primigenia, por ello los cuentos de Lyra se apegan a la transposición – no sólo del rito- señalada por Propp:

Por transposición del sentido entenderemos aquí la sustitución en el relato maravilloso de un elemento cualquiera o de algunos elementos del rito que se han vuelto superfluos o incomprensibles como consecuencia de cambios históricos, por otro elemento más comprensible.<sup>328</sup>

En los cuentos aquí trabajados la transposición es el elemento que marcará su originalidad, pues, al menos en la clasificación de Propp los personajes divinos no aparecen ni como “ayudantes” ni como “donantes”. Por otra parte, los personajes principales en “Uvieta” y “Escomposte perinola”, no se insertan en el papel de héroe. Lo único que nuestros personajes comparten con el héroe prototípico es que han salido del hogar. La inflexión, en efecto, se halla en el momento en que el medio encantado es otorgado al personaje principal. Tal inflexión es hallada de la misma forma en “La

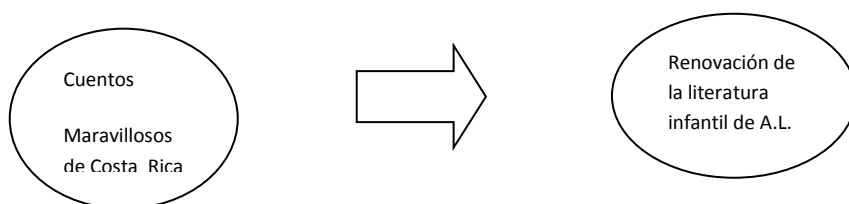
---

<sup>326</sup> Robert Darnton, *op. cit.*, p. 22.

<sup>327</sup> Propp, *op. cit.*, p.23.

<sup>328</sup> *Ibid.*, p.25.

negra y la rubia”. Si tales modificaciones se unen a un paisaje y a un conjunto de costumbres propias, podemos proponer el siguiente esquema:



¿Podremos hablar de originalidad en la escritura que hace Lyra? Es cierto que el tema de la originalidad literaria fue recurrente desde finales del siglo XIX, empero esta noción escasamente ha sido extrapolada a los textos infantiles, pues éstos - como en otros apartados lo hemos señalado- no han formado parte de *corpus* de estudio. Es por esta circunstancia que nos atrevemos a decir que los cuentos infantiles de Lyra fundan su originalidad por las costumbres y mitos recreados, pero también porque los acontecimientos se desenvuelven teniendo como escenario un paisaje propio: Costa Rica. Lezama Lima ha señalado que “En América dondequiera que surge posibilidad de paisaje tiene que existir posibilidad de cultura”.<sup>329</sup> Leamos un ejemplo de una breve descripción del paisaje en “Escomposte perinola”:

Al anochecer llegó a un sesteo. Bajo un gran higuerón y sentados alrededor de una gran fogata, había muchos boyeros y hombres que venían a arrear ganado. Estaba tomando café que le había comprado al dueño del sesteo. La verdad es que lo que vendía este hombre, no era café, sino agua chacha.<sup>330</sup>

Aunque sin mencionar los nombres de los lugares, es reconocible cierta geografía y ciertas formas de recorrerla y apropiarse de ella. En el caso de estas historias, además, la naturaleza no es un peligro ni una amenaza. Los personajes saben andar por el campo, saben cuándo y cómo prender una fogata, dónde hallar, por ejemplo, sesteos.

---

<sup>329</sup> José Lezama Lima, “Sumas críticas del americano”, en *La expresión americana*, La Habana, Letras Cubanas, 1993, p.116.

<sup>330</sup> Carmen Lyra, “Escomposte perinola”, *op. cit.*, p. 56.



En el caso de “La negra y la rubia”, además de mencionar los utensilios utilizados en los trabajos domésticos, de acuerdo a Gilda Pacheco, hay una reinterpretación de la historia de la Virgen de los Ángeles, que se supone se le apareció a la niña mulata Juana Pereira en 1630.<sup>331</sup>

Los tres cuentos aquí presentados, aun sin donantes ni ayudantes tienen un final feliz en el cual el regalo mágico fue dado a Uvieta, y a Juan Cacho por su generosidad. En el caso de Uvieta, los dos son hombres que ganan la gloria y el respeto. La rubia en su carácter de huérfana maltratada, pero rubia, es ayudada por la virgen. La ruptura con los tradicionales cuentos está entonces en los personajes religiosos desacralizados. Luego entonces podemos cerrar este apartado afirmando que Lyra reinventó para los niños costarricenses las versiones europeas que por mucho tiempo se habían considerados únicas. Con tal labor construyó una literatura infantil original y propia de tierras americanas.

### **3.5 Transculturación narrativa**

En este apartado extrapolaremos algunos puntos presentados por Ángel Rama en su emblemática obra *Transculturación narrativa en América Latina*. Conscientes estamos de que no se trata de una obra en la que sea abordada la literatura infantil, sin embargo sí presenta elementos valiosos para explicar el juego cultural en el que se ve inmersa la reescritura y “traducción” de los cuentos de Lyra.

Cabe aclarar que la tradición de los estudios y análisis literarios está relacionada -al menos en México- con la ausencia de un *corpus* prolífico que pueda ser considerado como un estado de la cuestión con respecto a los textos como los de nuestra autora. Por ello estamos totalmente de acuerdo con el planteamiento de Yuste:

---

<sup>331</sup> “La niña llevó a su casa a la muñeca, la guardó y al día siguiente visitó el lugar donde había la encontrado, pero se encontró con la sorpresa de que estaba de nuevo allí. De ello se dedujo, según la tradición, que la Virgen quería que le construyeran un templo en ese lugar”.

Vásquez Vargas, Magdalena, “La negra y la rubia”: reescritura, discurso colonial y literatura infantil, en *Káñina*, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. XXX (2): 181-187, 2006 / ISSN:0378-0473, p. 186. Versión en PDF.

Fecha de consulta 13 de octubre del 2013.

El hecho de que en muchos aspectos, la LIJ [Literatura Infantil y Juvenil] pueda llegar a ser un tipo de paraliteratura frente a la literatura canónica o supuestamente «seria» de los adultos no constituye en absoluto ninguna razón para apartarla de cualquier investigación científica.<sup>332</sup>

Lo que hemos hallado, además, es que algunas estudiosas de los textos de nuestra autora forzan la obra de ésta para adecuarla o hallar posibles semejanzas con los elementos propuestos por clasificaciones como las de Aärne-Thompson o de Boggs y Hansen.

Como ya se dijo antes, los elementos tal y como se presentan combinados en este cuento, no aparecen en ningún cuento-tipo ni en ninguna de las muchas colecciones de cuentos consultadas. Sin embargo, el cuento #220, «La varita de virtud» (Rael 11), y el #3 17, «Elcotón» (Rael 11) presentan unos cuantos puntos de contacto.<sup>333</sup>

Esta observación de Odile Cantillano nos convence de que es momento de independizarnos del corsé académico que al fin y al cabo no es sino un ceñidor ideológico. Es en este sentido que reiteramos nuestro planteamiento de apartados anteriores en el que hemos dicho que tales índices, para nosotros, no son la única guía para estudiar los cuentos maravillosos de corte folclórico (hay que considerar que se trata de índices basados en la tradición indoeuropea). Si esto hiciéramos, el estado de la cuestión quedaría reducido a estos valiosos índices, pero que no son la única ni la última palabra para escudriñar los textos escritos para los infantes. Lo importante en nuestra autora no es la reescritura de ciclos, pues este ejercicio ha sido común en varias partes del mundo. Por mencionar dos ejemplos inmediatos están los ciclos reescritos por Saturnino Calleja<sup>334</sup>, en España, y los cuentos reescritos en la misma América Latina<sup>335</sup>.

---

<sup>332</sup> José Yuste Frías, “Traducción y paratraducción de la literatura infantil y juvenil”, en Ana Alonso e Silvia Montero Küpper (editoras) *Traducción y política editorial de literatura infantil e xuvenil*, No. 2 de la serie Traducción & paratraducción, Vigo, Universidad de Vigo. Col. Dirigida por José Yuste Frías e Alberto Alvares Lugrís), p. 192. Versión PDF [www.joseyustefrias.com/docu/publicaciones/JoseYusteFrias2006a.pdf](http://www.joseyustefrias.com/docu/publicaciones/JoseYusteFrias2006a.pdf)  
Fecha de acceso 29 de diciembre 2013.

<sup>333</sup> Odilie Cantillano, “Aspectos folclóricos en *Cuentos de mi tía Panchita*”, en “Letras” No. 33, 2001. Versión PDF [www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/viewFile/3656/3513](http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/viewFile/3656/3513)  
Fecha de accesos 15 de julio 2013.

<sup>334</sup> Un ejemplo de la reescritura de los clásicos infantiles europeos que hizo el español Saturnino Calleja, lo hallamos en: Carmen Bravo- Villasante (Prólogo y selección), *Hadas, princesa, brujas, curiosas, caprichosas, compasivas, madrastras protectoras, guerreras, valientes ... Y otras heroínas de Calleja*, España, José Olañeta Editor, 2003, (Érase una vez... Biblioteca de cuentos maravillosos).

### 3.6 El unificador estilístico

La literatura de Lyra se circunscribe en a los ámbitos rurales, ya se trate de los cuentos maravillosos o de los cuentos del Tío Conejo. En el caso de los cuentos maravillosos hallamos lo que Rama nombra “temas culturales externos”,<sup>336</sup> de ahí que los reyes, los castillos y los reinos sean propios de la diégesis. Ahora bien, lo interno es el aspecto folclórico con el que se complementan las narraciones. De acuerdo con Augusto Raúl Cortazar:

[...] Son folklore los fenómenos culturales que se diferencian de otras expresiones también culturales, porque pueden ser específicamente caracterizadas como populares (propias de la cultura tradicional del folk, del pueblo), colectivizadas (socialmente vigentes en la comunidad), empíricas, funcionales, tradicionales, anónimos, regionales y transmitidos por medios no escritos ni institucionalizados.<sup>337</sup>

Por ejemplo, en “la Flor del Olivar”<sup>338</sup>, la historia se desarrolla en un “país muy lejos de aquí”, no es nombrado reino, pero hay reyes. Es precisamente el rey quien debido a su ceguera, es aconsejado por un “hombre apoyado en un bordón” que debe lavarse los ojos con el agua donde se haya puesto la Flor del Olivar. La historia transcurre con la acción del protagonista y héroe<sup>339</sup> (que como Propp lo señala tiene que partir de la casa paterna). Ello en contraposición con sus hermanos que juegan el papel de personajes antagónicos. Esta historia es presentada como original de Lyra, aunque existe una variación española titulada “Una canción muy triste”.<sup>340</sup>

En la escritura de Lyra se halla, en primer término, una característica que ya hemos nombrado en otros apartados: El giro dialectal. Leamos:

---

<sup>335</sup> En el caso de América Latina, existe una edición a cargo del CERLALC reimprimió en 1999, *Cuentos y Leyendas de amor para niños*. Varios de esos relatos tienen que ver con los llamados cuentos tipo.

<sup>336</sup> Ángel Rama, “Literatura y cultura” en, *Transculturación narrativa en América Latina*, México, Siglo XXI, 1982 (crítica literaria) p. 28. Todas las citas y paráfrasis sobre Rama pertenecen a esta obra.

<sup>337</sup> Cortazar Augusto Raúl, *Folklore y literatura*, Argentina, EUDEBA, 1964 (Cuadernos de EUDEBA 106), p.7.

<sup>338</sup> Carmen Lyra, “La Flor del Olivar”, en *Cuentos de mi tía Panchita*, op. cit., pp.125-130.

Todas las citas de este cuento que son tomadas de esta edición

<sup>339</sup> Propp, *Raíces históricas...op., cit.*, p.18

<sup>340</sup> “Una canción muy triste”, en *Cuentos de Príncipes y princesas*, España, Altea, 1987. No se consigna el nombre del autor (en ninguno de los cuentos). Aunque en este cuento no se narra un fratricidio, el enlace con el cuento de Lyra está en que la flauta al ser tocada, canta por voz del hermano muerto: “¡Hermano, hermano querido!, yo soy tu hermano perdido! / Si no vienes a encontrarme yo jamás te encontraré. /mis quejas repetiré/ sin dejar de lamentarme.../ p.28

-Señor por amor de Dios deme algo de lo que lleva en sus alforjas; mi hijo está llorando de necesidad.

-¡Que coma rayos, que coma centellas ese **lloretas!**

La falta de solidaridad es repetida por el segundo hijo, quien además halla a su hermano “que lo **entotorotó** a que se quedara jugando su dinero”.

El adjetivo lloretas y el verbo entotorotar son hartos usados en los cuentos de nuestra autora. Lloretas significa, “llorón sin fuerzas”, mientras que entotorotar, tiene dos acepciones, despertar deseo sexual o simplemente despertar entusiasmo o inquietud.<sup>341</sup>

La otra característica en los cuentos de nuestra autora, es la presencia de figuras divinas. En el caso del cuento citado: el héroe (quien es el hijo menor), es premiado debido al apoyo ofrecido a los desposeídos.

Preguntó por qué lloraba el muchachito y la mujer le contestó que de hambre. Entonces el príncipe bajó de su caballo y buscó lo mejor que había en sus alforjas y se lo dio a la pordiosera. En su tacita de plata vació la leche que traía en una botella, con sus propias manos desmigó uno de los panes que su madre la reina había amasado, puso al niño en su regazo [...] <sup>342</sup>

Las palabras presentadas son apenas un escueto ejemplo, pues *Cuentos de mi Tía Panchita* está basado en regionalismos y formas dialectales. Estamos de acuerdo con Cantillano cuando afirma: “[Lyra] usó la lengua campesina y coloquial para narrar sus cuentos cuya fuente en realidad fue el pueblo mismo”. <sup>343</sup>

Aunado al uso de las palabras, nos parece harto importante considerar también, la ruptura de estereotipos que la autora presenta, pues por un lado, el príncipe no sólo regala el alimento, lo prepara; tal acto echa por tierra tanto el comportamiento “noble” de un príncipe (que pocas veces en un cuento se le ve sirviendo y acunando a un niño), y por otro llama mayormente la atención la afirmación de que haya sido la reina, y no los sirvientes, quien haya amasado el pan. La reina entonces es como cualquier mujer

---

<sup>341</sup> Luis Ferro, *Mil y tantos tiquismos*, op. cit.

<sup>342</sup> “La Flor del Olvar”, p. 127

<sup>343</sup> Odile Cantillano, “Capítulo II El travieso encanto de las palabras”, en *El Pozo encantado*, op. cit., p. 125.

En este capítulo la autora hace un estudio de las funciones que los diferentes tipos de palabras, como el dativo, los diminutivos, los comparativos, entre otros, juegan en los *Cuentos de mi tía Panchita*.

dedicada a los “menesteres del hogar”. He aquí, pues, otro punto de diferenciación de la literatura infantil de la costarricense.

El pequeño que fue socorrido por el príncipe es el niño Jesús, por ello la virgen le da las indicaciones al príncipe para hallar la Flor del Olivar. Encontrada la flor, el príncipe es muerto por sus hermanos. Tiempo después los reyes se enteran del fratricidio porque en el lugar donde fue enterrado el hijo creció “un macizo de cañas”.<sup>344</sup> La maravilla se hace canto cuando un pastor hace una flauta, y se escucha: “No me toques pastorcito, / ni me dejes de tocar, / que mis hermanos me mataron / por la Flor del Olivar. “El pobre rey mandó a meter a sus hijos en el calabozo, y él y la reina se quedaron inconsolables por toda la vida”.<sup>345</sup>

Luego entonces, si hay un modelo narrativo infantil en Lyra, éste es producto de la intersección entre dos expresiones narrativas y culturales. Es así que podemos entender que entra en juego la cosmovisión para engendrar ciertos significados. Estos significados serán producto del habla como “unificador estilístico”.<sup>346</sup> En este sentido bien podemos extrapolar lo asentado por Darnton cuando afirma que lo esperado en la narración de un cuento no son comentarios sociales directos ni alegorías metafísicas, sino un estilo particular que comunica un *ethos* particular y una visión del mundo.<sup>347</sup>

Este punto íntimo es donde asientan los valores, donde se despliegan las ideologías y es por lo tanto el que es más difícil rendir a los cambios de modernización homogeneizadora sobre los patrones extranjeros.<sup>348</sup>

Si existe una fusión de temas culturales externos con el folclor, acaso podemos plantear como hipótesis la existencia de una literatura infantil que abre las puertas a temas de allende tierra, pero cuya denotación se halla en los rasgos que “recoge las formas idiomáticas dialectales”<sup>349</sup> como marca unificadora e identitaria. Será con estas formas que significados y significantes queden imbuidos en el juego cultural mimetizado. Además no hay que olvidar la fusión imprescindible entre literatura y sociedad en la producción de la generación de Lyra. En este tenor cabe recordar la

---

<sup>344</sup> “La flor del olivar”, p. 128

<sup>345</sup> *Ibid*, pp. 128 y 130.

<sup>346</sup> *Cfr.* Rama, p. 48

<sup>347</sup> *Cfr.* Robert Darnton, *op. cit.*, p. 21

<sup>348</sup> Rama, *op. cit.*, p. 48

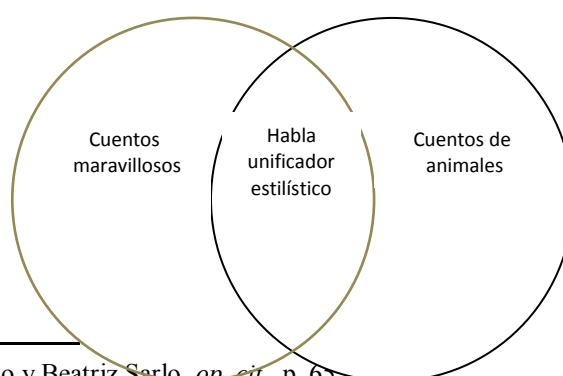
<sup>349</sup> Ángel Rama señala que es en las formas de la herencia del costumbrismo romántico donde comenzaban a recogerse las formas idiomáticas dialectales, *op. cit.*, p. 40.

afirmación de Sarlo y Altamirano: “[...] el escritor no opera como el productor del texto, sino como vehículo transparente y ocasional de los discursos que lo atraviesan”.<sup>350</sup> La fusión entre literatura y sociedad no fue ajena a la publicación de *Cuentos de mi tía Panchita*, pues los cuentos respondían de una u otra forma al rescate americanista que propugnaba uno de los grandes camaradas de Lyra: Joaquín García Monge quien a cargo de Repertorio Americano dio cabida y exhortó a la autora para publicar los cuentos que ella creía asequibles y de calidad para los niños.<sup>351</sup> Se trataba, entre otros hechos, “de buscar el goce de la lectura por medio del folclore”.<sup>352</sup> Es posible así, suscribir lo escrito por Yuste Frías en su artículo sobre traducción y literatura infantil:

[Las] concepciones y reglas de sentido de los textos pueden variar de una época a otra, de un espacio cultural a otro y, por consiguiente, de una lengua a otra en función de determinados paratextos, es decir, en función de un determinado conjunto de unidades verbales, icónicas, entidades iconotextuales [...] <sup>353</sup>

La llamada lengua culta desaparece en los cuentos infantiles de nuestra autora, de esta manera se legitima su afán de darle a los niños literatura propia de su tierra, lo que podemos interpretar como especie de brega por mantener una identidad mediante la enunciación (*aus sagen*) popular de Costa Rica.

En el caso de los escritores procedentes del regionalismo colocados en trance de transculturación, el léxico, la prosodia y la morfosintaxis de la lengua regional, apareció como el campo predilecto para prolongar los conceptos de originalidad y representatividad, solucionando al mismo tiempo unitariamente, tal como lo recomendaba la norma modernizadora, la composición literaria.<sup>354</sup>



<sup>350</sup> Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo, *op. cit.*, p. 65.

<sup>351</sup> Cfr. Lemistre, “La legitimidad literaria, reconocimiento y choteo”, en Carmen Lyra, *op. cit.*, p. 175.

<sup>352</sup> Carlos Rubio Torres, “Cuentos de mi tía Panchita. Un prólogo para personas adultas que creen en tía Panchita”, en Carmen Lyra, *Cuentos de mi tía Panchita*, s. / p. *op. cit.*

<sup>353</sup> José Yuste Frías, *op. cit.*, p.196.

<sup>354</sup> Rama, *op. cit.*, p. 42.

La incorporación de un *corpus* literario no latinoamericano implicó una transculturación narrativa que a diferencia de otros momentos de la literatura para adultos no dio paso a la discordancia lingüística<sup>355</sup> porque como hemos dicho, la escritora y la narradora –la tía Panchita – se convierten en una sola voz, de tal manera que es usada únicamente la lengua popular.

Cabe mencionar que el término transculturación narrativa es retomado de Ortiz quien la utiliza en contraposición al concepto aculturación, cuyo significado, para él, se vuelve unívoca. De esta manera la transculturación fue razonada del siguiente modo:

Entendemos que el vocablo transculturación expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque esta no consiste en adquirir una cultura, que es la que en rigor indica la voz angloamericana *aculturación*, sino que el proceso implica también la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse neoculturación.<sup>356</sup>

Los giros dialectales unifican las expresiones de la narradora y de los personajes. Acaso este fenómeno nos pueda conducir a pensar en lo que Rama llama “un repliegue nacionalista” manifestado tanto en las formas de hablar como en la reinención de los espacios costarricenses – en este caso sobre todo en cuentos del Tío Conejo-. Se trata, también en términos de Rama: “de restablecer un contacto fecundo con las fuentes vivas, que son las inextinguibles de la invención mítica de todas las sociedades humanas, pero aun más alertas entre las sociedades rurales”.<sup>357</sup> Veamos un ejemplo de re-presentación mimética de las formas campesinas mostradas en “Tío Conejo comerciante”.

Una vez tío Conejo cogió una cosecha que consistía en una fanega de maíz y otra de frijoles, y como era tan maldito, se puso a sacar se eso todo lo que pudiera.

Pues bueno, un miércoles muy de mañana se puso un gran sombrero de pita, se echó el chaquetón al hombro y cogió el camino. Llegó donde Tía Cucaracha y tun, tun, Tía Cucaracha que estaba tostando café, salió cobijándose con su pañuelo para no pasmarse.<sup>358</sup>

---

<sup>355</sup> *Idem.*

<sup>356</sup> Rama, pp.32-33.

<sup>357</sup> *Ibid.*, 52-53.

<sup>358</sup> Carmen Lyra. “Tío Conejo comerciante”, en *Cuentos de mi tía Panchita*, *op. cit.*, pp. 189-

De acuerdo con Lara Figueroa, “los cuentos [se refiere a los cuentos populares del Tío Conejo] permiten a los habitantes del campo y de los suburbios de las ciudades identificarse con su propia tierra”.<sup>359</sup> En el caso de la figura del Tío Conejo ésta no es única de Costa Rica, pues como lo muestra el autor referido es un personaje recurrente en los cuentos populares varios países del continente. Cabe aclarar que para Lyra el tío Conejo está emparentado con la figura de *Uncle Remus*, de Chandler Harris. Lo cierto es que los cuentos donde Tío Conejo es el personaje principal nos dan una pauta para pensarlo como personaje unificador en la literatura popular infantil de varios países latinoamericanos. Algunos personajes icónicos devienen, entonces, impronta de unidad<sup>360</sup> en cierto discurso literario para niños. En este caso se trata de países como: México, Venezuela, Costa Rica, Cuba, Nicaragua, Colombia y Guatemala.

Con base en la figura del tío Conejo hallada en otros países latinoamericanos podemos suscribir que nos encontramos ante un mapa literario infantil del que Rama escribió. Así, no es para nada extraño que la figura dicho personaje se encuentre en los países que conformaron el conglomerado cultural y geográfico, llamado por Darcy Ribeiro: “Pueblos Testimonio (mesoamericanos y andinos)”.<sup>361</sup> Es por tratarse de Pueblos Testimonio que el vehículo de transmisión y sobrevivencia de los cuentos de animales haya sido mediante la oralidad. La propia Lyra expresó:

Las siluetas cómicas que vagabundean sobre los labios carnosos de los negros y que Chandler Handler fijara en las páginas de un libro, se deslizan ejecutando sus piruetas que han esponjado en carcajadas tantas bocas de niños de piel morena y de piel blanca y fina. Bien que al llegar nosotros, nuestras abuelas nuestras abuelas transformaron estas siluetas: son ellas las de Tío Conejo más ladina que de abogado y viejo; la de Tía Zorra cuya proverbial astucia de nada le sirve ante el ingenioso conejillo y la de Tío Conejo simplona y Crédula como la de un campesino Cándido en la Ciudad.<sup>362</sup>

---

<sup>359</sup> Celso A. Lara Figueroa, “Los cuentos de nunca acabar en la tradición oral guatemalteca”, Versión PDF, p. 40 en [www.lacult.org/docc/oralidad\\_10\\_39-50-los-cuentos-de-nunca-acabar.pdf](http://www.lacult.org/docc/oralidad_10_39-50-los-cuentos-de-nunca-acabar.pdf) Fecha de acceso 19 de diciembre de 2013.

<sup>360</sup> De acuerdo con Rama, la unidad “está fundada en fuerzas unificadoras. La mayoría de ello radica en el pasado, habiendo modelado hondamente la vida de los pueblos: van desde una historia común a una común lengua y a similares modelos de comportamiento”. Ángel Rama, “Regiones, culturas y sublitteraturas”, *op. cit.*, p 57.

<sup>361</sup> Ángel Rama plantea que Darcy Ribeiro atiende especialmente a los procesos de mestización transculturadora. Pueblos testimonio (mesoamericanos y andinos); Pueblos Nuevos (brasileños, grancolombianos, antillanos y chilenos) y Pueblos Trasplantados, rioplatenses) (sic) sin paréntesis abierto. Ángel Rama, *op. cit.*, p. 59

<sup>362</sup> Carlos Rubio Torres, Prólogo, en Carmen Lyra, *Cuentos de mi tía Panchita*, *op. cit.*, s/p.



Aunque más adelante dedicaremos un apartado a los cuentos del Tío Conejo, he aquí las palabras de Lemistre Pujol:

La genialidad de los cuentos de mi Tía Panchita viene de la actualización que logra Carmen Lyra del antihéroe popular y más graciosamente de su encarnación animal: el astuto Tío Conejo, ingenioso animal permite así externar deseos rebeldes y a pesar del tamaño, lograr inversión y permutación de los papeles dominantes.<sup>363</sup>

Hemos visto que Lyra presenta cuentos maravillosos y cuentos de animales; sin embargo, es en los cuentos maravillosos en los cuales están presentes ciertas marcas que rompen con los estereotipos de los personajes de este género. Así, por ejemplo, en “El cotonudo” desplaza el modelo del rey engreído y todopoderoso, es por ello que los consejos que le da a su hija están relacionados con enseñarle que el poder verdadero no reside en la realeza sino en dios y en la virgen. Leamos el pasaje:

Luego cogió a su hija menor por su cuenta y se puso a aconsejarla con muy buenas razones, porque este rey no era nada engreído: -Vea, hijita a nadie hay que hacerle ¡ché! en esta vida no hay que dejarse ir de bruces por las apariencias. ¡Quien quita le salga un marido nonis! Y en esta vida se hace ilusiones de que porque a veces se sienta en un trono más que los que se sientan en un banco. Pues nada de eso criatura, que solo Cristo es español y Mariquita señora...<sup>364</sup>

Ahora bien, la construcción literaria responde a una convención en lo que se refiere a la literatura infantil. Así pues, Lyra parte del entramado ya existente con respecto a lo que en Europa con los hermanos Grimm, con Perrault y Andersen se asumió como cuentos para niños. Empero su aporte está en la regionalización y en la carga de costumbrismo que logra fusionar con lo maravillosos, aunque tal carga no implica que quienes hayan tenido acceso a los clásicos infantiles europeos no reconozcan la diégesis “original” (el hipotexto).

[...] recordemos que Carmen Lyra pertenece al grupo de escritores costumbristas, quienes generan textos dedicados a los niños...[en los que] se manifiestan las costumbres y tradiciones del pueblo costarricense usando tanto el lenguaje vernacular como expresiones populares.<sup>365</sup>

---

<sup>363</sup> Lemistre Pujol, *op. cit.*, p. 79

<sup>364</sup> Carmen Lyra, “El cotonudo”, en *Cuentos de mi tía Panchita*, *op. cit.*, p.46 (puntos suspensivos de Lyra).

<sup>365</sup> Marta Madrigal Abarca, *El folclor y la tradición oral en los cuentos de mi tía Panchita*, tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica, 1995, p. 55, citado por Gilda Pecheco Acuña, “Cuentos de mi tía Panchita como una manifestación del género denominado literatura infantil”, en “Filología y lingüística” XXX(2): 33-46, 2004, ISSN 0377-628X, p. 36. Versión PDF

[www.latindex.ucr.ac.cr/descargador.php?archivo=rf1007-04](http://www.latindex.ucr.ac.cr/descargador.php?archivo=rf1007-04).

Fecha de consulta 20 de septiembre 2013.

En este sentido podemos preguntarnos si con sus cuentos abrió la posibilidad de una literatura infantil independiente. Tal pregunta la hacemos guiados por el aserto de Rama:

[...] en la originalidad de la literatura latinoamericana está presente, a modo de guía, movedizo y novelero afán independentista, el cual enmascara otra más vigorosa y persistente fuente nutricia, la cual no ha sido obra única de las élites literarias sino el esfuerzo ingente de vastas sociedades construyendo sus lenguajes simbólicos.<sup>366</sup>

Es innegable que en nuestra autora hay una doble dinámica, pues en la representatividad de sus cuentos infantiles está, de manera concomitante, la diferencia con las versiones europeas que suelen ser las más difundidas –por lo menos en México-. ¿Cómo serían leídas estas versiones por lectores europeos? La manera de traducir, reescribir y presentar las historias desplaza el modelo metropolitano de literatura infantil. Es posible, entonces, citar lo dicho por Rama: “El criterio de representatividad resurge en el periodo nacionalista y social que aproximadamente va de 1910 a 1940 [...]”<sup>367</sup> Tal criterio está presente en la escritura de Lyra, por ello ahora con más elementos podemos reafirmar que estamos ante cuentos maravillosos costarricenses que propalan un ethos y por ello una identidad particular en un periodo particular: la década de 1920.

### 3.7 ¿Literatura popular infantil?

¿Quién decide qué es lo popular? El lugar de enunciación es la clave para entender cómo y cuándo han sido construidas las definiciones para tal concepto. Es indispensable, por ello, que conozcamos el entramado cultural y político en el que Lyra estuvo inmersa.

Geneviève Bollème afirma: “[...] Si el pueblo entra en una literatura o en la escritura, nunca será más que en virtud de una autorización, de una condescendencia”.<sup>368</sup> Podemos estar de acuerdo con cierta dinámica de “autorización” dada al interior de los grupos letrados o de aquellos que nombran para sí su propia experiencia de lo (o en lo) popular. Empero, en el caso de Lyra, creemos que más que una actitud de condescendencia, el rescate de lo popular mediante sus cuentos fue parte

---

<sup>366</sup> Ángel Rama, *op. cit.*, p. 12.

<sup>367</sup> *Ibid.*, p.15.

<sup>368</sup> Geneviève Bollème, *El pueblo por escrito, significados de lo “popular”*, (Traducción Rosa Cusminsky de Cendrero), México, Grijalbo/CONACULTA, 1990, (Col. Los noventa), p.203.

de un proyecto pedagógico y literario no aburguesado. Hemos dicho que bregaba para ofrecerles a los niños historias propias de su tierra y no, como ella les llamaba, “baratijas literarias”. No se trató en su caso de asumir una posición diletante ni una escritura “elevada”, pero sí de comprometerse con la actividad letrada desde su posición de maestra conocedora de la situación de miseria en la que muchos niños vivían.

Un hecho que no podemos pasar por alto, a propósito de la condescendencia y el rescate, es que la literatura infantil como la producida por Lyra, ha estado sometida – a su vez- a otros discursos de autoridad que determinan si es visible o no, si es difundida o no – en la misma América Latina-. Afirmamos esto porque es sumamente evidente que los cuentos maravillosos conocidos, por ejemplo en México, son aquellos de los hermanos Grimm o de Perrault. Son cuentos que se toman como las versiones originales, olvidando que se trata también de versiones nacidas de los campesinos europeos; su origen entonces, es también popular.

En el caso de Lyra sus cuentos son escritos desde la periferia; cuyo significativo y significado surge a partir – en este caso sí- de la condescendencia del canon literario para dejarla entrever; afortunadamente tal escollo ha sido sorteado por varios autores. Al respecto Nelli Richard “advierde [...] cómo la copia, que presenta simulaciones ya contenidas en la *firma colonial*, puede ir desviando el código europeo – tras la fingida obediencia hacia él-, basta la enunciación de mensajes alternativos”.<sup>369</sup>

Lyra logró enunciar mediante su producción literaria tales mensajes alternativos porque ella misma pertenecía a lo popular, por ello en el principio de este apartado hablábamos de la posibilidad de narrar acerca de lo popular desde un lugar de pertenencia. Esta afirmación podemos completarla con la afirmación de Lombardi Satriani: “[...] Los valores folklóricos señalan los límites de la universalidad, de los valores oficiales [...]”<sup>370</sup> Es así que podemos reiterar que nuestra autora hace una renarración de aquello considerado como “cuentos universales”. La universalidad se enfrenta, en este caso, a una ruptura con la hegemonía cultural.

---

<sup>369</sup> Citado por Mateo Palmer, Margarita, “Postmodernidad y literatura en América Latina”, en *La Jornada Semanal*, no. 181, 29 de noviembre 1992, p.45.

<sup>370</sup> Luigi M Lombardi Satriani, “Folklore y cultura popular”, *Los libros*, enero-febrero de 1975, p. 4. Versión PDF. [izquierda.library.cornell.edu/i/izquierda/libros\\_pdf/039.pdf](http://izquierda.library.cornell.edu/i/izquierda/libros_pdf/039.pdf)

Fecha de acceso 10 de marzo 2014.

Es preciso en este punto hacer un excursus para subrayar que fue precisamente en la década de 1920, cuando, en México, mediante un llamado en la sección ABC de la revista *La Falange*, Bernardo Ortiz de Montellano hizo un exhorto a los escritores latinoamericanos para bregar por una literatura “propia” para los niños de América.

La literatura del pueblo recogida en graciosos y valientes corridos, en diálogos de *léperos* o en la canción resonante de poesía de **esta América**, tiene el mismo valor del anonimato y de herencia. Está infundida en la sangre del pueblo y nos da la razón de sus sentimientos.<sup>371</sup>

A este llamado para rescatar lo popular, en aras de la autenticidad, respondió Carmen Lyra, lo hizo enviando a la revista referida “La Cucarachita mandinga”. El cuento fue publicado en la sección infantil ABC, el 1 de febrero de 1923. Es así que Costa Rica y una de sus exponentes más importantes de la literatura infantil popular viajó –mediante un texto- a México y mostró que era posible dar vida al anhelo de varios intelectuales de la época como Montellano y la misma Mistral. Insoslayable es mencionar que también María Noguera participó en la revista con el cuento “Tío Conejo y Tía Boa”, en 1923.<sup>372</sup>

### 3.7.1 ¿El pueblo escrito?

Carmen Lyra no perteneció a una clase acomodada. Fue hija natural. Su llegada al mundo de la pedagogía y de las letras no la hace olvidar su origen, por ello será desde su labor de escritora que en varios textos visibilice a la infancia –sobre todo pobre y vulnerable- de su país. Aunado a ello suscribimos la importancia de ser parte de la llamada nueva intelectualidad, aquella que bregaba abiertamente en las calles y mediante el ejercicio de escritura.

Como parte del proyecto político, pedagógico y literario –lo hemos mencionado ya en apartados anteriores- las revistas “Triquitraque” y “San Selerín” tuvieron un papel preponderante para la propalación de literatura para los niños del pueblo. En el caso de “San Selerín”, no podemos soslayar la comparación que Lemistre Pujol hace de esta publicación con la de Martí. Leamos: “En la línea de José Martí, no sólo funda otra

---

<sup>371</sup> Bernardo Ortiz de Montellano, “Literatura del pueblo y de los niños” en *La Falange*, sección ABC, México, 1922, p. 31.

<sup>372</sup> Es importante mencionar que originalmente la autoría del cuento se le dio a María Monvel, pero en el número de octubre de 1923, aparece una nota al final de ABC, en la que leemos: “El cuento infantil “Tío Conejo y Tía Boa” que publicamos en el número anterior debe estar firmado por la escritora costarricense María de Noguera y no por nuestra colaboradora chilena María Monvel. Como lamentamos el error hacemos la rectificación correspondiente”. *La Falange*, Sección ABC, octubre de 1923, p. 367.

revista educativa, “San Selerín”, sino que la mantuvo vigente más de diez años, desde 1912 (primera época de la revista) hasta 1923, (segunda época de la revista)”.

Se trataba de revistas en las que, en gran medida, eran profesoras quienes sin un afán petulante buscaban enunciar y rescatar los elementos y las historias infantiles que por una u otra circunstancia habían permanecido opacados. La búsqueda estaba aunada con la nueva situación económica y política que acarreó el inicio del siglo XX en Costa Rica.

La gente habla de “*progreso*”. También consecuentemente se desarrollan los nuevos sectores sociales, artesanos y obreros por una parte, y, por otra, el aparato estatal. Dentro de este último sector la educación adquiere la mayor importancia. [...] Desde los orígenes mismos del país la escuela contribuyó a mantener y a acrecentar la tendencia civilista.<sup>373</sup>

La escuela, y más particularmente la educación, fue vista una vez más como la institución desde la cual se podría lograr un cambio cultural. Este cambio que idóneamente se ha creído debe comenzar con y desde la infancia fue una de las banderas por las que trabajó Carmen Lyra como parte de la llamada nueva intelectualidad de su país. De acuerdo con Lemistre, esta nueva intelectualidad tuvo una gran cercanía con las clases trabajadoras. No extraña así, que nuestra autora se mantenga preocupada, también, por el problema obrero, mismo al que llamará más tarde: “la cuestión social”.<sup>374</sup> El binomio literatura-sociedad es visible a través de la doble lucha que Lyra desempeño, ora como mujer de letras, ora como activista política. El binomio puede ser entendido, además, si consideramos que la docencia como profesionalización ganó terreno en Costa Rica desde finales del siglo XIX. Este hecho repercutió en cierta politización de las mujeres, como afirma Arias Mora. Con base en ello se entiende por qué nuestra autora, junto con un grupo de profesoras, además de su labor pedagógica, se enrolara abiertamente en actividades políticas contra el régimen de Tinoco, en 1919,<sup>375</sup> un año antes de la publicación de *Cuentos de mi Tía Panchita*.

Si para Bollème, en su apartado “El pueblo escrito, el pueblo escritor”: El acto de escribir [...] es el momento fuerte de una tensión, porque escribir consiste en medirse, en enfrentar a una lengua establecida con el fin de tomar un lugar con sus

---

<sup>373</sup> Lemistre, *op. cit.*, p. 67

<sup>374</sup> Cfr. Lemistre, *op. cit.*, p. 71.

<sup>375</sup> Cfr. Dennis Arias Mora, “Carmen Lyra: escenarios políticos, culturales y subjetivos de la era antifacista” *Revista de Ciencias Sociales (cr)*[ en línea] 2008, (sin mes), p. 68.  
<http://www.redaly.org/articuloaa?id=153127210077> ISN0482-5276.

Fecha de acceso 13 mayo 2012.

propias palabras”,<sup>376</sup> podemos decir que en el caso de nuestra autora, el lenguaje vernáculo no sufre una tensión antagónica con el lenguaje culto, porque lo que predominaba en Costa Rica era precisamente este lenguaje “propio del pueblo”. Por ello Lyra narró para los niños, utilizando los giros dialectales que eran parte de la cotidianidad de estos pequeños lectores. De hecho si nos atenemos a la definición que Lara Figueroa proporciona acerca del cuento popular definido como: “[una] obra literaria anónima, tradicional y oral, sin localización en el tiempo y en el espacio, que narra sucesos ficticios y que tiene generalmente carácter estético”,<sup>377</sup> podemos decir que los cuentos de la costarricense – pese a que son transmitidos mediante la escritura– conservan el anonimato de sus contadoras originales, pues bien sabe que la Tía Panchita no fue la creadora de sus historias, los sucesos que narra son, efectivamente, ficticios y narrados una vez que ella los escuchó en algún lugar. Se trató de historias contadas mediante un lenguaje asequible. De esta manera, por ejemplo, hay que prestar atención en lo que se refiere a los sustantivos y adjetivos que como señala Cantillano:

En los cuentos de mi tía Panchita, **como en la lengua hablada del país**, los sustantivos, los adjetivos y hasta los adverbios, presentan gran riqueza de formas diminutivas y comparativas, comunicando a las narraciones gran variedad de matices.<sup>378</sup>

El regionalismo queda emparentado así, con los elementos del folclor costarricense, de tal manera que los dos se intersectaron para dar vida a la enunciación ficticia representada por los cuentos. Si Propp ha planteado que el motivo tiene su origen en un rito, nosotros decimos que tanto rito como motivo son un desdoblamiento de la intersección mencionada. En el caso de “El pájaro Dulce Encanto”, el regionalismo es presentado por la autora mediante la connotación apenas perceptible de emblemáticos elementos de la naturaleza tica: se trata de una comparación de “rubíes tamaño una bellota de café”.<sup>379</sup> El café, hemos dicho, es mencionado en varios cuentos de nuestra autora, pues es un producto básico en Costa Rica.

El motivo de “El pájaro Dulce Encanto” es muy cercano a “La flor del Olivar”, en ambas historias, el rey está ciego; pero en este caso no es el azar el que introduce al personaje que se encargará de dar la solución al problema. En este cuento una bruja y curandera es llamada al palacio. Ahí ella dice que la solución es buscar al ave

---

<sup>376</sup> Bollème, Cap. XI. “El pueblo por escrito, el pueblo escritor”, *op. cit.*, p.206.

<sup>377</sup> Celso A. Lara Figueroa, *op. cit.*, p.39.

<sup>378</sup> Cantillano, *op. cit.*, p. 131. Negritas nuestras.

<sup>379</sup> Carmen Lyra, “El pájaro Dulce Encanto”, *Cuentos... op. cit.*, p. 146.

maravillosa que se encuentra en poder de otro rey de un reino muy lejano. El incipit de este cuento es el que marca la salida de los hijos del rey para buscar al pájaro. Hasta aquí podríamos decir que se trata de un cuento maravilloso que como Propp ha señalado inicia con la salida de la casa paterna; empero (parafraseando a Cantillano) lo que le da el encanto, mediante las palabras, es que la aparición del ayudante es presentado utilizando un lenguaje lúdico que permite la incorporación de un refrán:

Al salir el mayor de la ciudad, vio un grupo de gente a la entrada de la iglesia – **¿Y adónde vas Vicente? Al ruido de la gente** – se acercó a ver qué era y se encontró con un muero tirado en las gradas y uno de los del grupo le contó que lo habían dejado allí porque no tenían con qué enterrarlo, y que el padre no quería cantarle unos responsos si no había quién le pagara.<sup>380</sup>

De los tres príncipes, es el menor a quien “se le mueve el corazón”<sup>381</sup> y por ello paga para que el difunto pueda ser enterrado dignamente. Se trata de acuerdo a la morfología de Propp de “el muerto agradecido”, pues es porque el héroe pagó para que pudiera descansar en paz que el difunto le enseñará cómo hallar al Pájaro Dulce Encanto. Esto, que es propio de los cuentos maravillosos, podemos conectarlo con el carácter mimético en el que está presente el rito y el mito. El primero tiene que ver con la ceremonia que en la mayoría de las culturas se lleva a cabo para darle sepultura a los muertos; el mito, por su parte, acredita la creencia de que si el rito no se lleva a cabo, el difunto no podrá descansar. Esta creencia popular nos hace suscribir que “el motivo tiene su origen en un rito”.<sup>382</sup>

La escritura de este cuento tampoco es ajena a ciertos momentos de humor, en lo que la autora incorpora giros costarricenses. La luz (que es el alma del difunto agradecido) le llama la atención al príncipe: “¿Idiay, hombré (sic), ya olvidaste a lo que venías? A ver si vas al cuarto que sigue, que es el comedor y te alcanzas cuanta mesa y silla encuentrés”.<sup>383</sup> Motivo, rito y mito, son entonces un trinomio cuya construcción estética permanece emparentada tanto al habla como a la creencia popular (en este caso en torno a la muerte).

---

<sup>380</sup> Carmen Lyra “El pájaro Dulce Encanto”, *Cuentos...*, *op. cit.*, p. 144.

<sup>381</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>382</sup> Propp, *op. cit.*, p.28.

<sup>383</sup> Carmen Lyra. “El Pájaro Dulce Encanto”, *op. cit.*, p.146.

El carácter estético se halla en todos los cuentos, ya a través de la descripción de los lugares, ya mediante los diálogos de los personajes. Veamos, otro ejemplo, ahora del inicio del cuento “Tío Conejo y los caites de su abuela”:

Un día estaba tío Conejo en la montaña, metiéndole mil virutas a tía Palomita Yuré, que lo oía sin pestañear: que él era hijo del rey y que vivía en un palacio de oro y plata; que su padre y su madre usaban una corona más alta que el palo en que estaba parada tía Palomita, con ser que era un palo de guanacaste; que tenía mil ochocientos criados y que cuando le hablaban se ponían de rodillas y le besaban los pies.<sup>384</sup>

Es fácilmente visible el tiempo indeterminado en el que se llevará a cabo el tiempo. El uso del copretérito da pie a que la narración continúe. El grado de ficción, en este caso, es mayor porque además de la prosopopeya, el Tío Conejo conoce el mundo de la realeza. El uso del pronombre relativo “que”, con valor distributivo, mimetiza la forma de contar de manera oral cierto acontecimiento. En este caso sirve para que la narradora enumere lo que tío Conejo inventa para la tía Paloma Yuré.

Los cuentos populares en Lyra, además de lo expresado, adquieren tal adjetivo porque están formados de lo que Rama llama: *corpus* de mitos y leyendas recogidas. Empero si para el mismo autor se ha preferido -bajo el paradigma de la ciudad letrada- otro *corpus* literario,<sup>385</sup> podemos decir que Lyra articuló una praxis que no desdeñaba el rescate que otras mujeres, sin ser letradas, habían hecho de las historias que ella reescribía. En sus palabras:

¡Qué sugerencias tan intensas e inefables despertaban en nuestras imaginaciones infantiles, las palabras de sus cuentos, muchas de las cuales fueron fabricadas de un modo incomprensible para la Gramática, y que nada decían a las mentes de personas entradas en años y en estudios!<sup>386</sup>

Si la “gramática culta” no es precisamente el eje de la enunciación popular, sí lo son las historias y la manera de contarlas. Con la costarricense se le dio continuidad histórica a las formas dialectales, mismas que sirvieron para entrar en contacto con los infantes. Por ello reiteramos que en este caso no se trató de una condescendencia ni de una ruptura drástica con la ciudad letrada. En Lyra hay un convencimiento de que sus cuentos fueron recreados en América:

---

<sup>384</sup> Carmen Lyra, “Tío Conejo y los caites de su abuela”, *Cuentos de mi Tía Panchita*, *op. cit.*, p.202.

<sup>385</sup> *Cfr.* Rama, p. 89.

<sup>386</sup> Carmen Lyra, “Cuentos de mi tía Panchita” en *Cuentos... op. cit.* s/p.



¿Qué muerta imaginación nacida en América los entretejió, cogiendo briznas de aquí y de allá, robando pajillas de añejos cuentos creados en el Viejo Mundo? Ella (La Tía Panchita) les ponía la gracia de su palabra y de su gesto que se perdió con su vida.<sup>387</sup>

En gran medida, como hemos visto, la ruta que adopta Lyra para la escritura de textos infantiles de corte popular está unida no sólo con su profesión de maestra-escritora, también con su trabajo como luchadora política y social. Se trata, como en el caso de Martí, de una autora para quien la escritura era también una forma de luchar y de hacer visibles a aquellos niños pobres y vulnerables, en su caso, de Costa Rica. De esta forma se entiende que además de su tejido de cuentos maravillosos, hallemos textos opuestos al carácter de *Los cuentos de mi Tía Panchita*. En sus “Siluetas de la escuela maternal”, por ejemplo, evidencia la dificultad de que los niños en extrema pobreza cultiven hábitos de higiene, como lo aconsejan las profesoras.

A Miguel y a Anita, los dos niños que están en la escuela, les hicieron la radiografía y salieron con unas manchas sospechosas en los pulmones.

Todos duermen en la misma cama, en una pieza de unos doce metros cuadrados -sin ventana por supuesto-, en donde tienen la cocina. Cuando el hombre viene a ver a la madre, se acuesta a la orilla y los niños se estrujan un poco más.

La higiene aconseja que los niños deben dormir solos.

[...]

¡Si conocieran ustedes a Miguel y a Anita! Tienen seis y cinco años respectivamente. Huesos y pellejo, los ojos grandes como asombrados, la esclerótica muy blanca, la nariz afilada, los labios más bien amarillos.<sup>388</sup>

Acaso nuestra autora quiso ofrecerles a aquel puñado de niños niños vulnerables y del pueblo historias que los motivaran a imaginar sin tener que recurrir a cuentos “ajenos”, pues como ella misma lo expresó, con respecto a “La cucarachita Mandinga”. Recuerdo el cuento de “La Cucarachita mandinga” (“La Hormiguita de Fernán Caballero), vaciado en el molde quizá americano, quizá tico solamente), que no nos cansábamos de escuchar”.<sup>389</sup>

Es insoslayable, además, considerar que la escritura de textos para infantes fue una tarea de doble ruptura: Por un lado se escribía para un público que décadas antes ya

---

<sup>387</sup> *Idem.*

<sup>388</sup> Carmen Lyra “Siluetas de la escuela maternal. II La familia”, en *Narrativa de Carmen Lyra: relatos escogidos*. Compilación de Marianela Camacho Alfaro. San José, Edit. Costa Rica, 2011, p.116.

<sup>389</sup> Carmen Lyra, “Cuentos de mi tía Panchita” en *Cuentos... op. cit.*, s/p.

había sido visto, pero desde la óptica meramente pedagógica, por otro lado, mediante el uso de la lengua vernácula Lyra coloca en el escenario de las letras cuentos nacidos de la oralidad y la imaginación popular. Estos cuentos quedan en el mismo espacio (independientemente de su reconocimiento allende tierra) de aquellos escritos cosmopolitas propios de las vanguardias. Lyra no necesita proclamarse vanguardista para ser considerada como parte del grupo que renovó las letras costarricenses y por qué no, latinoamericanas. Si para Rama, el desarrollo del teatro criollo en el siglo XIX o la narrativa de la revolución mexicana representaron desafíos “a las normas con las que estaba fijado el código literario”,<sup>390</sup> los escritos de autoras como Lyra fueron un ejercicio letrado de doble ruptura: escribir al margen de los ismos y hacerlo para los niños, desde su posición de maestras-escritoras. El regionalismo permaneció, es cierto, pero fue parte de una dinámica propia de la literatura costarricense.

[...] La historia de la literatura costarricense ha tenido como eje central la configuración y explicación de lo que significa la **costarriqueñidad**, como esa esencia de lo que caracteriza el “alma” del ser costarricense, es decir, la manifestación propia de rasgos inherentes, particulares que nos permiten conocer lo que define al costarricense en general, y lo hace diferente a otros grupos.<sup>391</sup>

La literatura popular para infantes, en este caso, es fruto de un convencimiento de forjar una identidad mediante historias lúdicas y costumbristas – en el caso de los cuentos del tío Conejo- y costumbristas y maravillosas – en el caso de los cuentos maravillosos. El aspecto lúdico, originado de lo oral y lo popular, aparece en los finales de varios cuentos de nuestra autora: “Y me meto por un huequito y me salgo por otro, para que ustedes me cuenten otro”.

### 3.8 Los cuentos del Tío Conejo

*Cuentos de mi tía Panchita* consta de diez cuentos de tío Conejo. En este apartado nos acercaremos a ellos para estudiar la recreación que de este icono hace Carmen Lyra, pues el tío Conejo y sus cuentos ha sido bastante difundida en Latinoamérica.

---

<sup>390</sup> Ángel Rama, *op. cit.*, p. 65

<sup>391</sup> Óscar Gerardo Alvarado Vega. *Literatura e identidad costarricense*, Costa Rica, EUNED, 2009, p. 15. Negritas del autor.

De entrada nos preguntamos: ¿La figura del tío Conejo puede estudiarse desde la noción de “folclor universal”, como lo plantea Odilie Cantillano? o contrariamente, ¿el tío Conejo rompe dicha noción, en tanto es utilizada en algunos países de la región latinoamericana? Leamos la caracterización que, precisamente Cantillano como estudiosa de los cuentos de Lyra, hace del personaje:

Tío Conejo es el típico pícaro español. Sus modales suaves y persuasivos, pues tienen en verdad la persuasión del Renard francés sin su malicia, lo hacen convincente y simpático. Aun aquellos animales que, como el imponente tigre y la astuta zorra, han sido burlados por el más de una vez, continúan siendo víctimas de su encanto y su astucia.<sup>392</sup>

No nos detendremos aquí a discutir si nuestro personaje representa al pícaro español, pero sí afirmamos que el tío Conejo, -llamado tío o no – se convierte en el personaje que logra burlar a los demás animales; lo logra recurrentemente mediante el uso de la palabra, en efecto, además de persuadir, convence.

En Costa Rica, dicho personaje no es recreación única de Carmen Lyra, pues escritoras como María Leal Noguera (1896-1989) y Emma Gamboa (1901-1976) lo tomaron como figura eje. No es una información menor saber que en 1923 (cuando *Cuentos de mi Tía Panchita* llevaba ya dos ediciones), María Leal Noguera publicó el libro *Cuentos viejos*. El personaje principal fue el tío Conejo.<sup>393</sup>

En Costa Rica, en las primeras décadas del siglo XX, las revistas fungieron como un medio para dar a conocer las versiones escritas de los Cuentos del tío Conejo. Con base en información de Rojas González, presentamos el siguiente cuadro.

PUBLICACIÓN	AÑO	CUENTOS
<i>San Selerín</i>	1913	Se publican ocho cuentos. Los personajes fueron: Tío Conejo y Mister León, Mister Caballo y Tía Zorra.
<i>Lecturas</i> (Revista de literatura)	1918	Comienzan a ser publicados <i>Los</i>

<sup>392</sup> Odilie Cantillano, *El pozo encantado*, op. cit., p.101.

<sup>393</sup> Cfr. Margarita Rojas González, “Las aventuras de Tío Conejo en libros y revistas costarricenses de la primera mitad del siglo XX”, Ponencia presentada en el Coloquio sobre literatura costarricense, Universidad de Costa Rica, mayo 2004; publicada en las actas en el número extraordinario de la Revista filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica (XXXI, 2005) 105-113. Versión PDF, p. 1.

[www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/.../recurso\\_299.pdf?...](http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/.../recurso_299.pdf?...)

Fecha de acceso 20 de enero de 2014.

ilustrada de Leonardo Montalbán)		<i>cuentos de mi Tía Panchita.</i>
<i>San Selerín</i> (Nueva época)	1922	Los personajes animales son ilustrados como humanos, con sombrero de bombín, chaleco y pantalones bombachos.
<i>Repertorio Americano</i>	1920	“Antes y después de la primera edición de los cuentos de mi Tía panchita, continúan apareciendo los cuentos de Tío Conejo [...] en <i>Repertorio Americano</i> ”.
<i>Triquitraque</i>	1936 No. 4 y 5	Se publican grabados en los que el Tío Conejo es personificado como niño.  Algunos cuentos son: “Triquitraque y Tío Conejo coroneles” y “Triquitraque y Tío Conejo en el Polo”, y Tío Conejo y la muerte”.
<i>Farolito</i> (Publicación por los maestros de Heredia)	1918	Aparece “Tío conejo comerciante”

*Repertorio Americano* fue una revista que, pese a no ser infantil, dedicó varios números a propalar textos para niños. Joaquín García Monge -director de la revista- fue un intelectual preocupado y ocupado en fomentar la literatura infantil costarricense. Brenes Mesen y García Monge:

[...] Hacen énfasis en que las escuelas rurales y urbanas deben ser las encargadas de despertar el amor a la lectura. En este sentido instan para que la escuela sea un centro de reunión, en el cual se incentive la lectura de una manera amena y acogedora. “El amor de la lectura es una fuente de autoeducación. Mientras despertarlo no sea uno de los más firmes propósitos de las escuelas rurales y urbanas, puede asegurarse que no corresponden eficazmente a su objeto.”<sup>394</sup>

<sup>394</sup> Patricia Quesada Villalobos, “La oralidad en la literatura infantil costarricense de 1900 a 1950: ¿Quién narra y por qué lo hace? *Versión en Word*, p. 5. [pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero47/orainfan.html](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero47/orainfan.html)  
Fecha de acceso 7 de marzo 2014.

No es casual que las segundas ediciones, tanto del libro de Lyra, como el de Noguera, pertenecieran a la colección “El convivio”, dirigida precisamente por García Monge. Aunado a ello: “En el *Repertorio Americano* se menciona que la primera edición incluía quince relatos y que dos años después se incorporaron cuatro más, todos de tío Conejo”.<sup>395</sup>

En la recreación de los cuentos del tío Conejo jugaron un papel de suma importancia las maestras, como la misma Lyra. “Su trabajo las pone en contacto con mucha gente [...] sobre todo de las zonas rurales, depósito de “tesoros culturales” no alterados aún por la modernidad”.<sup>396</sup> Como una incipiente hipótesis decimos que en la medida en que aumentaron los procesos de escolarización infantil, fue posible una sincronía entre recreación oral de parte de los mismos infantes y de recreación escrita de parte de las maestras. Tal proceso creemos que además pudo lograrse por la pertenencia de las maestras como Lyra a un grupo intelectual (no sólo educativo) que tenía como figura central a García Monge.

Es imposible saber con exactitud cronológica cuándo llegó tío Conejo a tierras ticas pues las historias de tradición oral en términos de origen apuestan a lo inmemorial. Lyra asume que fue mediante la narración de las abuelas que la figura del tío Conejo se afianzó como parte del repertorio de los cuentos contados a los infantes. Si bien es cierto que la propia Lyra hace mención de la influencia de los cuentos “Uncle Remus” del norteamericano Joel Chandler (1848- 1908), también creemos que las versiones adaptadas por la maestra son muy cercanas a versiones la región latinoamericana. Por ello no creemos que los cuentos de Chandler sean una fuente única de los cuentos de Lyra.

Es al respecto del conejo como ícono que López Austin plantea que el conejo forma parte de la tradición mesoamericana, por ello dice que es frecuente que en varias culturas se hable de “El conejo en la cara de la luna”.<sup>397</sup>

---

<sup>395</sup> Citado por Rojas González, *op. cit.*, p. 1.

<sup>396</sup> *Idem.*

<sup>397</sup> López Austin plantea con respecto a México: “El conejo está en la luna; pero además, es el animal relacionado con el licor fermentado (el pulque), con el sur y con la naturaleza fría de las cosas; y la Luna es el astro relacionado con la embriaguez y los procesos de fermentación, con la menstruación y el embarazo. Muchos son los vínculos entre los dos seres en las concepciones de los antiguos mesoamericanos, y buena parte de estas ideas siguen existiendo en el México actual.”

Lo que es cierto es que la reescritura de los cuentos infantiles, incluidos los del tío Conejo, formó parte de una práctica docente y de recuperación de aquellas historias soterradas. De acuerdo con Patricia Quesada Villalobos:

[...]La literatura infantil costarricense de principios del siglo XX se apropia de la oralidad para reivindicar su valor y equipararlo al discurso ideológico que lo intenta opacar, tal es el caso de las escritoras costarricense María Leal de Noguera y Carmen Lyra, quienes en sus textos de literatura infantil recuperan el relato oral como representación de aquellos grupos sociales que habían quedado marginados por una ideología concéntrica, que proclamaba la superioridad de la raza blanca así como sus valores.<sup>398</sup>

Por ello decimos que haber reescrito los cuentos de animales, representa una convención – que quizá esté relacionada con las fábulas- de lo que se ha creído que a los niños les interesa y les entretiene escuchar y leer. Tal convención, acerca de los cuentos de animales como cuentos infantiles, se ha extendido a varios países de la región latinoamericana: Cuba, Panamá, Nicaragua, Venezuela, Colombia, México, entre otros. En Colombia, recientemente, hicieron una recopilación de textos de tradición oral: *Cuentos para dormir a Isabella. Tradición oral afropacífica colombiana*. En este libro hay varios cuentos de animales en los cuales los personajes son nombrados como “tíos”, por ejemplo “El tío León, rey de la tierra y de la selva”. Se trata de cuentos recopilados a partir de la tradición oral. Por ello al final de cada transcripción informan quién lo narró, de donde es originario, la edad del narrador y su oficio. –Por ejemplo: “Este cuento fue narrado por Aquino Candumí, Natural del corregimiento de San Marcos, Buenaventura, Valle del Cauca, edad ochenta años, oficio, minero-<sup>399</sup>

En México hemos hallado el cuento “El maíz del tío conejo”. El cuento fue publicado en el libro de lectura, correspondiente a los libros de texto gratuitos de la SEP. Esta narración, anunciada como cuento mazateco, es el equivalente a la versión costarricense de Lyra: “Tío Conejo comerciante”.

En México se encuentra (por lo menos en la Biblioteca Vasconcelos) el libro del colombiano Víctor Eduardo Caro (1877- 1944), *Chanchito y las aventuras de Tío*

---

Alfredo López Austin, *El conejo en la cara de la luna. Ensayos sobre mitología de la tradición mesoamericana*, México, INAH / CONACULTA / ERA, 2012, pp. 19 y 24.

<sup>398</sup> Patricia Quesada Villalobos, “La oralidad en la literatura infantil costarricense de 1900 a 1950: ¿Quién narra y por qué lo hace? *op.cit.*

<sup>399</sup> Baudilio Revelo Hurtado (Recopilación y prólogo), Baudilio Revelo Hurtado, Camilo Revelo González, Carolina Revelo González (Compiladores), *Cuentos para dormir a Isabella. Tradición oral afropacífica colombiana*, Tomo VIII, Colombia, Ministerio de Cultura / Biblioteca de literatura afrocolombiana, 2010, (Col. de literatura afrocolombiana).

*Conejo*. No hemos podido averiguar en qué año se publicó por primera vez este texto, o si quizá fueron relatos publicados en la revista infantil que el mismo autor fundó: “Chanchito”, publicación aparecida en Colombia, de 1933 a 1934.

Vale la pena decir que pese a que la figura del Tío Conejo es un icono de varios países latinoamericanos, en cada uno de ellos hay, al parecer, una región en la que ha sido más fuerte la presencia de este personaje. Así en la “Presentación” del libro de Caro, se afirma:

*Las travesuras del tío Conejo* agrupan una serie de relatos inspirados en la **tradición oral, especialmente antioqueña**, que revelan desde la primera hasta la penúltima historia la astucia y el coraje del tío Conejo; porque en la última, *La gran carrera*, el atleta de las travesuras sucumbe como Aquiles, el griego, frente a la tortuga.<sup>400</sup>

Otro libro, también colombiano, es el de Leopoldo Berdella de la Espriella (1951-1988)<sup>401</sup>, *Travesuras del Tío Conejo*. El libro fue publicado al parecer, en 1986.<sup>402</sup>

Con base en lo anterior podemos decir que en Latinoamérica hay un reconocimiento colectivo de la figura del tío Conejo. Las historias de nuestro personaje son totalmente movibles y adaptables como la misma oralidad, aunque ello no represente que sea imposible la sincronía a la que hemos aludido. La figura pertenece a una vasta región que en un apartado anterior ya mencionamos. Se trata de aquella que Darcy Ribeiro ha llamado los Pueblos Testimonio (mesoamericanos y andinos).

Otro ejemplo de la convención que existe y que asocia historias de origen oral con el gusto infantil está en *Hijos de la Primavera. Vida y palabras de los indios de América*, editado por el Fondo de Cultura Económica. En dicho volumen se hallan dos historias donde el conejo está presente: “El conejo tramposo” y “La muerte del conejo”. El primero es anunciado como parte de la tradición Cora (México), y es una variación más del cuento: “Tío Conejo comerciante” de Lyra. El segundo relato es insertado en la cultura huave (México), pero a diferencia de los cuentos más conocidos donde aparece

---

<sup>400</sup> Víctor Eduardo Caro, *Chanchito y las aventuras de Tío Conejo*, Colombia, Panamericana, 2002, p. 11. Negritas mías.

<sup>401</sup> “Leopoldo Berdella de la Espriella”, en [http://es.wikipedia.org/wiki/Leopoldo\\_Berdella\\_de\\_la\\_Espriella](http://es.wikipedia.org/wiki/Leopoldo_Berdella_de_la_Espriella).

Fecha de acceso 22 de abril de 2014.

<sup>402</sup> Leopoldo Berdella de la Espriella, *Travesuras del Tío Conejo*, (Ilustraciones de Nora Estela Torres), Colombia, Panamericana, 1996, (Col. Corcel).

el conejo, en esta historia su astucia no le ayuda, pues al final muere al ser orinado por un zorrillo.

Un ejemplo de los cambios y adaptaciones de cuentos del tío Conejo está en la versión de Lyra: “Tío Conejo y tío Coyote” y en una versión reciente de la mexicana Natalia Toledo, en la cual el apelativo tío no es empleado. La anécdota es la misma, pero los contextos aunque rurales, presentan matices. En cuanto a la forma de “hablar” de los personajes, ésta nos conduce a giros dialectales de un país y otro. Veamos los inicios de los cuentos.

Tío Conejo y tío Coyote, de Carmen Lyra:

Una viejita tenía una huerta que era una maravilla.

Allí encontraba uno todo: rabanitos, culantro, tomates, zapayitos y chayoticos tiernos, lechugas. Pero la viejita comenzó a encontrar los quelites de las matas de chayote y de zapayo comidos, y después dañados por todos lados. Entonces hizo un gran muñeco de cera y lo pintó en la puerta.

Pues, señor, el caso es que el tío Conejo era el de aquel tequio; se metía en las noches y se daba cuatro gustos gurruguseando por todo.<sup>403</sup>

Cuento del Conejo y el Coyote, versión de Natalia Toledo:

Conejo es de corazón alegre: ama las fiestas y le encanta vagar como hoja de maíz de la mano del viento. En una noche, bajo la jícara brillante de la Luna, Conejo, “orejas de totopo” tenía hambre, le chillaban las tripas mientras caminaba pateando un bote de hojalata. De repente levantó la vista y descubrió un huerto repleto de chiles; se escurrió bajo las púas del cerco y escogió para comer los más grandes, que colgaban como aretes en las orejas de las matas.

Al amanecer, el dueño de la milpa fue a dar su vuelta habitual y encontró en el suelo semillas regadas y pedazos de chile. En medio del desbarajuste descubrió las huellas de Tío Conejo; se rascó la cabeza y se fue a su casa. Con cera de abeja hizo un muñeco de tamaño de un hombre y la puso en medio de la milpa para tenderle una trampa a Conejo.<sup>404</sup>

Los inicios, aunque con variaciones, presentan el elemento que servirá de eje a la historia: el muñeco de cera. En estos fragmentos es claro cómo cada autora reescribe la anécdota, la dota de palabras propias de la región en la que son recolocadas las historias,

---

<sup>403</sup> Carmen Lyra *Cuentos de mi tía Panchita*, op. cit., p. 163.

<sup>404</sup> Natalia Toledo, *Didxaguca ' sti ' Lexu ne Gueu' Cuento del Conejo y el Coyote*, (Ilustrado por Francisco Toledo), México, F.C.E. 2008, (Clásicos), pp. 10-13.



y además las ambientan para lograr mayor verosimilitud. Así es que podemos plantear que las historias del tío Conejo, asumidas desde la convención como historias para los niños serán una construcción diacrónica que tendrá su origen en las narraciones orales, más que en las versiones escritas.

La diacronía implicará tanto las variaciones lingüísticas como las del contexto mimetizado en cada versión. El icono que permanecerá será el tío Conejo. Luego entonces, tío Conejo es un constructo folclórico, lo que no implica asumir los cuentos en torno a él como univocas y sin matices entre países de un mismo continente, como es el caso de América Latina. El estereotipo del personaje que burla a los otros animales, permanece, no así su re- presentación mediante imágenes. El tío Conejo y sus historias podemos pensarlas también como uno de los tantos palimpsestos en los que no cabe un texto “original” (hipotexto) porque como lo plantea Augusto Raúl Cortazar:

De acuerdo con los dictados de la ciencia folklórica, suponemos que las piezas recogidas son populares, anónimas, oralmente transmitidas desde tiempo inmemorial, y enriquecen hoy una tradición que mantiene su vigencia colectiva en el seno del ambiente regional donde los textos fueron documentados de boca del pueblo. A esto llamamos, con absoluta justificación, folklore literario [...].<sup>405</sup>

Los cuentos del tío Conejo son producto del folclor y su transmisión mediante la escritura forma parte de la sincronía entre oralidad y escritura: La escritura se vuelve un mecanismo para que mediante la letra continúe el viaje de historias, en las que en este caso es el tío Conejo quien ocupe el lugar principal del escenario. Veamos otro inicio del cuento “Tío conejo comerciante”, de Lyra y “El maíz de Tío Conejo”, versión mazateca.

#### VERSIÓN DE CARMEN LYRA

Una vez tío Conejo cogió una cosecha que consistía en una fanega de maíz y otra de frijoles, y como era tan maldito, se propuso sacar de eso lo que pudiera.

Pues bueno un miércoles muy de mañana se puso un gran sombrero de pita, se echó el chaquetón al hombro y cogió el camino. Llegó donde tía Cucaracha y tun, tun. Tía Cucaracha que estaba tostando café, salió cobijándose con su pañuelo para no pasmarse.

- Quién es ¡Adiós trabajos! ¡Si es tío Conejo! ¿Qué se le ofrece? Pase pa' dentro y se sienta [...]

- Aquí no más –contesto tío Conejo-, si vengo de pasadita a ver si quiere que tratemos. ¿Qué le parece que vendo una fanega de maíz y otra de frijoles en una onza y media?

---

<sup>405</sup> Augusto Raúl Cortazar, *Folklore y literatura*, *op. cit.*, p. 9.

Báileme ese trompo en la uña! Regaladas, tía Cucaracha, pero la necesidá tiene cara de caballo.<sup>406</sup>

#### VERSIÓN MAZATECA

Una vez fue el tío Conejo a pedir dinero a la cucaracha, cuenta del maíz que él iba a cosechar. La cucaracha le dio el dinero. Y quedaron en que la entrega del maíz iba a ser cierto día. Así quedaron. Pero el dinero no le duró ni un día al tío Conejo.

Entonces fue a ver a la gallina y le pidió dinero a cuenta del maíz. La gallina se lo dio y Conejo le dijo que fuera a recogerlo cierta, el mismo que le había dicho a la cucaracha.<sup>407</sup>

#### VERSIÓN CORA

Andaba una vez el conejito paseando cerca de su rancho, en la loma, cuando vio venir a la cucaracha.

-Oye vieja ¿por aquí andas?

-Ei, conejo.

-Cucarachita, te vendo un maíz que acabo de levantar.

-Cómo no, ¿cuánto es?

-Una troje.

¿Y a cómo lo das?

-A veinticinco pesos.

- Está bien, me conviene, eso ando buscando, por eso vine hasta acá.<sup>408</sup>

Es importante ver cómo en las tres versiones se conserva el personaje de la cucaracha como el primero en aparecer; en los tres el grano vendido es el maíz. Importante también es considerar que el desarrollo y final siguen el mismo eje: el conejo engaña a los diferentes animales con los que se encuentra, haciéndoles creer que les entregará el maíz al día siguiente. Los animales caen en la trampa y son comidos unos por otros, hasta que el cazador acaba con el último animal. Vale la pena mencionar que quizá por esta sarta de muertes, Lyra adjetiva al conejo como “maldito” para advertir a los niños que la conducta del conejo no es apropiada.

---

<sup>406</sup> Carmen Lyra, *Cuentos de mi tía Panchita*, op. cit., pp. 189-190.

<sup>407</sup> Anónimo, “El maíz del tío conejo”, Libro de lecturas, 3er. año de educación primaria, México, SEP, 1983, p.58.

<sup>408</sup> “El conejo tramposo”: Contado por Fidel de Jesús, recopilado por Elisa Ramírez, *Hijos de la primavera. Vida y palabra de los indios de América* 1, (Ilustraciones de Felipe Dávalos) México, F.C.E., 1995, p. 91

De acuerdo a Cantillano, estamos ante los llamados cuentos de fórmula, en los cuales la forma es todo lo importante: “[...] la situación central es simple, pero su manejo formal tiene cierta complejidad y los actores son indiferentemente animales o personas. Tales cuentos se llaman de fórmula.<sup>409</sup> En este caso es evidente que estamos ante cuentos de animales, cuya diégesis se mantiene. De esta manera podemos suscribir la idea de la migración de los cuentos, que de acuerdo con Cantillano, apoyó Krappe.

Por su parte Alexander H. Krappe opina que los cuentos de animales son de los más y que el hombre siempre ha mostrado interés por ellos “for reason of self interest, if not for intelectual curiosity”. No cree que el hombre negro tuviera que esperar la llegada del blanco para inventar dichos cuentos. Pero también apoya la teoría de la migración de los cuentos en vastas regiones: “The story told and retold became part of the lore of regions where such animals did not even exist, the origin, explanation or moral, being forgotten”. La analogía, dice él, también juega un papel importante. Una vez que el cuento tiene éxito, surgen las imitaciones como hongos.<sup>410</sup>

La migración de los cuentos equivale para nosotros a una migración de la historia y de las concepciones arquetípicas<sup>411</sup> en torno a los personajes colectivos, de ahí que el conejo sea personaje recurrente en cuentos de una vasta región de Latinoamérica. Debido a lo anterior hay que asumir la oralidad como acto colectivo que crea y recrea una y otra vez una historia eje, por ejemplo, la del conejo que engaña al coyote para escapar del muñeco de cera. Si las ideas migran, desde luego que las historias y cuentos también. Algunos quedarán fijados una y otra vez mediante la palabra escrita, sobre todo cuando se trata de “salvar” la riqueza de las historias. De acuerdo con Ong, cuando es posible pasar a la letra las historias no estamos ante comunidades de oralidad primaria.<sup>412</sup> Se trata de comunidades en las que (como el caso de las maestras en Costa Rica) han “reestructurado la conciencia” mediante la escritura, pues “[...] Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana.”

---

<sup>409</sup> (Citado por Celso Lara Figueroa, “Los cuentos de nunca acabar en la tradición guatemalteca” versión PDF., p. 44. [www.unesco.lacult.org/.../oralidad\\_10\\_39-50-los-cuentos-de-nunca-acab](http://www.unesco.lacult.org/.../oralidad_10_39-50-los-cuentos-de-nunca-acab) Fecha de acceso 20 de octubre de 2013.

<sup>410</sup> Odile Cantillano, “Capítulo II, Quien no te conozca que te compre”, en *El pozo encantado*, op. cit., pp.113.114.

<sup>411</sup> Para Axel Capriles: El tío Conejo como arquetipo se perfila en Venezuela en el siglo XIX, cuando a la luz de las guerras federales y el anarquismo, surge un estado de “arbitrariedad y “ruptura institucional”, de personalismo político, de poder, que inmediatamente invoca, pues, al pícaro “y es ahí donde yo hago el vínculo con Tío Conejo.” “Tío Conejo celebra. La picardía criolla se anuncia a «viva voz». Entrevista a Alex Capriles, realizada por Ma. Fernanda Rodríguez, “Disertaciones Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social”, ISSN1856-9536, Vo. 3, No. 1, enero-junio, 2010, p. 289. Versión PDF

[revistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/download/.../653](http://revistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/download/.../653)

Fecha de consulta 14 de abril de 2014.

<sup>412</sup> Cfr. Walter Ong, “La escritura reestructura la conciencia”, en *Oralidad y escritura*, op. cit., p. 82.

<sup>413</sup> Ha sido entonces porque existe tal conciencia que es posible que tengamos acceso a las diferentes historias del tío Conejo; con tal acceso nos enfrentamos también a una diversidad mimética que nos acerca a los contextos en que fue reconstruido cada relato. Incluso nos da las pautas de los estilos literarios que cada recreador.

En el caso de Costa Rica oralidad y literatura, vuelta binomio: literatura – folclor, tuvo un gran peso en la dinámica cultural, de ahí que Abelardo Bonilla haya escrito:

Ya hemos expresado la opinión de que no es mucha la diferencia que existe entre el lenguaje hablado y el literario. Observamos en nuestra literatura que en este último abundan las comparaciones e imágenes, pero no las metáforas pues, que nunca encuentran campo en el lenguaje coloquial puesto que corresponde al orden poético. En la lengua familiar costarricense encontramos muchas figuras y expresiones derivadas del arraigo a la tierra, del predominio del espacio y del imperativo de los verbos de movimiento.<sup>414</sup>

Hemos visto que la oralidad está relacionada con la migración de los cuentos, por ello hay que prestar atención para no caer en absurdas búsquedas de lo auténtico o de lo único. En el caso de las historias del tío Conejo, ¿dónde podríamos hallar su autenticidad? ¿En qué grupo, en qué momento?

En nuestra búsqueda de material acerca de los cuentos de tío Conejo, hallamos un texto nicaragüense digitalizado por la Fundación Enrique Bolaños, en el texto se afirma sin problema: “Los cuentos del tío Coyote y del tío Conejo son nicaragüenses, o traídos aquí por las antiguas tribus que poblaron la región del Pacífico de Nicaragua precolombina”.<sup>415</sup>

En el caso de la escritura de Carmen Lyra, Odile Cantillno cita lo que Harriet de Onís escribió:

---

<sup>413</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>414</sup> Abelardo Bonilla, El lenguaje coloquial. Versión PDF p. 282. [ABELARDO BONILLA - Portal electrónico de Revistas Académicas...](#)  
[www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/download/4349/4179](http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/download/4349/4179)  
Fecha de acceso 4 de abril 2014.

<sup>415</sup> Sin autor “Cuentos, Tío Coyote, Tío Conejo. Origen y nacionalidad de los cuentos”, Documentos Digitalizado por la Fundación Enrique Bolaños. Versión PDF, p. 51.  
[www.enriquebolanos.org/coleccion\\_RC/818.pdf](http://www.enriquebolanos.org/coleccion_RC/818.pdf)  
Fecha de acceso 9 de abril 2014.

It is only with our own Joel Chandler Harris that Carmen Lyra of Costa Rica can be compared. Both have related with comparable charm and humor the doings of scamp Brer Rabbit, and his friends or victims Brer Wolf, Sis Hen. Brer Fox...<sup>416</sup>

Estas visiones devienen estudios reduccionistas porque olvidan o ignoran, tanto la versatilidad de las historias, como la propia *inventio* de cada autor. Es por ello que hasta aquí afirmamos que los cuentos de tío Conejo escritos por Carmen Lyra son únicamente una recreación de cierto folclor latinoamericano. La escritura convirtió las historias en una suma entre palabra y letra, tales letras y formas de contar, cómo veremos en el apartado siguiente, pertenecen a un campo literario particular: aquel de la década de 1920 en que los maestros costarricenses estimularon la lectura porque concibieron a los niños como seres capaces de aprender bajo la guía docente.



---

<sup>416</sup> Cantillano, El pozo encantado, *op. cit.*, Puntos suspensivos de Cantillano, Harriet de Onís, *The Golden land: An Antology of Latin American Folklore in Literature*, Nueva York, Alfred Knop, 1948, 385. Puntos suspensivos de Cantillano.

Traducción de Marianela Santoveña:

Carmen Lyra sólo puede ser comparada con nuestro Joel Chandler Harris. Ambos han relatado con encanto y humor comparables los hechos del pillo Hermano Conejo y sus amigos o víctimas, el Hermano Lobo, la Hermana Gallina, el Hermano Zorro... (Puntos suspensivos en el original).

Ilustración de Juan Manuel Sánchez



Ilustración de un cuento del tío Conejo, aparecido en *San Selérin*

## AVENTURAS DE TIO CONEJO

Los cuentos populares son los cuentos referidos entre los nativos de las diferentes partes del mundo. Sus autores son desconocidos. Estos viejos cuentos han ido haciéndose más grandes al ir pasando de una a otra generación. Un escritor americano, Joel Chandler Harris, quien murió en 1908, probó que los negros de la América del Norte tienen cuentos populares tan curiosos e interesantes como ninguna otra raza. Estas historietas hablan principalmente de animales. Ellos supusieron y suponen que *Uncle Remus* o el *Tío Remus* es el que las cuenta. Algunas veces nuestras abuelas nos refieren en las noches de invierno, mientras la lluvia cae, algunos de estos cuentos, tomados de los negros, que no son otros que aquellos que todos debéis recordar: los de tío Conejo y tío Coyote. Al oírlos o al leerlos, pensad dulcemente en las buenas abuelitas negras que de noche divierten a sus nietecillos de cara de azabache y cabecilla *pasusa* con estos sencillos cuentos.

Les prometo referirles todas las aventuras del tío Conejo y compañeros.

### 3.9 Carmen Lyra: más allá de los cuentos

En este apartado nos centraremos en el trabajo que Carmen Lyra realizó como directora y colaboradora de revistas pedagógicas e infantiles de Costa Rica. Nos concentraremos en los primeros números de *Renovación* y *San Selérin*<sup>417</sup>. Si bien nuestro trabajo toma como eje *Los cuentos de mi tía Panchita*, nos parece de suma importancia observar cómo en revistas es perfilado un programa docente y literario para infantes que se verá

---

<sup>417</sup> Las revistas que tomamos aquí son las que se insertan en el género infantil y pedagógico. Hay que considerar, sin embargo, que Lyra llevó a cabo una prolífica labor en revistas culturales como *Repertorio Americano*, *El Maestro*, *Athenea*, *Pandemónium*, por mencionar algunas. Gracias a la labor de rescate que de la figura de Lyra y sus textos ha hecho Isabel Ducca, podemos tener acceso a una página virtual donde se encuentra la obra de Lyra: [www.ccl.una.ac.cr](http://www.ccl.una.ac.cr)

consolidado décadas más tarde, cuando Lyra, Noguera y otras autoras publiquen libros para niños.

Aunado a lo anterior hay que considerar que las revistas culturales y literarias, en Costa Rica, representaron una tribuna para propalar no sólo una pléyade de autores sino sus planteamientos en un siglo recién iniciado, el XX. De acuerdo con Flora Ovares:

El auge de las revistas [costarricenses] coincide con el momento de despegue y entrada de la modernidad, paralelos a la consolidación del estado nacional. Las preferencias literarias de muchas de estas publicaciones oscilan entre el modernismo y el criollismo y las visiones del mundo presentes dan cuenta de las vacilaciones ideológicas de los sectores intelectuales.<sup>418</sup>

Las revistas de las que haremos una semblanza surgen en un momento en que el modernismo aún estaba vigente, aunque éste no se manifestó de manera evidente en todas las publicaciones ni en todos los textos, es importante considerarlo como un marco de referencia para la vida literaria de aquellos años.

Importante también es considerar que las revistas no pueden verse ajenas a un proyecto ora pedagógico, ora literario o incluso pedagógico –literario, como en el caso de *San Selérin*. Tales proyectos, como hemos explicado en el apartado “Preliminares”, no fueron ajenos a los grupos intelectuales de aquella época. Varios de los directores y colaboradores de estas publicaciones estaban adheridos a grupos políticos. Como parte del imaginario de la modernidad la educación y cierta alfabetización literaria fueron vistas como el puntal para mejorar las condiciones sociales. Bajo este planteamiento no extraña que Renovación fuera editado por Ricardo Falcó Mayor, de filiación anarquista.

A ellos [los nuevos proyectos] se unieron algunos intelectuales, casi todos escritores y maestros, cuyas concepciones ideológicas se acercaban a las aspiraciones de justicia social y renovación política que defendían los grupos populares. Destacan entre otros los nombres de Joaquín García Monge, José María Zeledón, Carmen Lyra y Omar Dengo.<sup>419</sup>

Ahora bien, debido a la dificultad de que el lector mexicano acceda y por lo tanto conozca los textos de nuestra autora, en varios momentos haremos transcripciones de cuentos y textos tanto de Lyra como de otros colaboradores.

---

<sup>418</sup> Flora Ovares *Crónicas de lo efímero. Revistas literarias de Costa Rica*, Costa Rica, Editorial Universidad Estatal a Distancia, 2011, p. 5.

<sup>419</sup> *Ibid.*, p. 23.



*San Selerín y Renovación*, como hemos anotado, son publicaciones precedentes a *Cuentos de mi tía Panchita*. Este hecho nos permite plantear que el trabajo pedagógico y literario de nuestra autora fue parte de un proyecto iniciado desde la década de 1910, y que su emblemático libro es sólo una parte de su trabajo literario para niños.

### 3.9.1 *San Selerín*

Inferimos que el número que describiremos, corresponde al primero. La mayoría de números de esta revista de literatura infantil está digitalizada por la Biblioteca Nacional de Costa Rica, no así es número 1 que es el correspondiente al 1 de agosto de 1912. Las primeras hojas nos proporcionan la siguiente información: “San Selerín. Periódico para los niños. Dirigido por Carmen Lira y Lilia González. Se publica quincenalmente en San José de Costa Rica.” Su precio, al parecer, era de 5 cts. La correspondencia debía ser dirigida al Apartado 825.

Este número abarcó de la página 1 a la 14. Reiteramos: inferimos que se trata del primer número por el siguiente texto que parece de apertura.

CONVERSACIÓN (Transcripción) pp. 3-5

San Selerín  
de la buena, buen fin.  
Hacemos los niñitos  
así, así, y así.

Ya tenemos los niños nuestro periódico! Qué! Os reís? Pensáis que sólo vosotros podéis ser chiquillos y que yo no tengo también mis horas infantiles a pesar de los años que llevo encima y de todos los versos que he escrito?

Pues estáis muy equivocados. Tan infantil como vosotros soy cuando arrojando a un lado la carga abrumadora de todos los días grito, corro y salto, y formo rondas con unos amiguitos que tengo muy cerca del corazón, y canto con ellos:

Vamos a la huerta  
De toro, toro gil  
A ver a Doña Ana  
Comiendo perejil

Pues qué dicha que ya tenemos también nosotros un periódico! Para nosotros solos, que nos hable de juegos divertidos, que nos cuente cuentos bonitos, que nos enseñe muñecos y nos diga adivinanzas y nos ponga charadas.

Nuestros papás, nuestras mamás y nuestros hermanos grandes pueden quedarse muy sí señores con sus horribles papelotes que hablan de crímenes horrorosos, de pleitos y de otras muchas cosas que no entendemos. Pero noto que no aguantáis la risa al escucharme. Me ves el tamaño y el gesto tal vez ensombrecido, y os acordáis de que saqué de mi cabeza *el noble patria*

(cursivas en el texto) que os hacen cantar en la escuela, y no queréis creer que soy tan chiquillo como vosotros.

Pues voy a probaros que sí soy.

Sobre la mesa en que escribo y escribo como un tonto, a veces filas de números en unos libretos que os causarían miedo, y a veces artículos rematadamente serios en unos pedazos de papel que mejor empleados estarían en buques y gallitos, tengo siempre un florero con rosas. Encima suspendido del techo un aro como esos que sostienen los mosquiteros, del cual penden cintas con vidrios en las puntas. Cuando alguna cosa desagradable de los hombres respetables que leen en esos grandes periódicos, me causa tristeza o desesperación, tomo las rosas, las miro, las beso, hasta las muerdo, y suelto a reír (sic) contagiado de su frescura y de su aroma. Cuando el cansancio me inclina, y al oír (sic) los pasos aperezados de la gente que pasea mientras yo trabajo, siento ganas de rebelarme, alargó el brazo agito las cintas, y suenan los vidrios como campanitas alegres de una fiesta: glin...glin...glin...!

Entonces me imagino que pasa un cochecito invisible a mi lado repicando sus timbres, y que de adentro me dicen las voces de otros niños: adelante, hombre, adelante, que vamos a encontrar la dicha a poco que sigamos corriendo. Y me parece que monto en el carrito, y que me alejo; y todo se me olvida, y sigo tan orondo! Si me vierais entonces, no me negarías el derecho a participar de vuestros privilegios infantiles.

Antes no sabía consolarme solo de un modo tan sencillo, y mis melancolías eran tan rencorosas; pero un consejo dicho al oído cierta noche por un niño tan grande como yo, me hizo dueño del gran tesoro.

Con él hemos de entretenernos grandes ratos.

BILLO

“Ya tenemos los niños nuestro periódico!” Leemos, lo que indica que es una primicia y que por lo tanto antes, los infantes no tenían su publicación propia. Es harto relevante saber que apenas dos décadas habían pasado desde que Martí había publicado su *Edad de Oro*. Lyra, Lilia González y Martí, en este caso, tenían bien claro que había que diferenciar la infancia como etapa diferente a la de los adultos, por ello se ocuparon de llevar a cabo proyectos editoriales para difundir literatura que creían debían conocer y leer los niños.

En el caso del texto transcrito: “Conversación”, es claro que las directoras deseaban alejar a los niños de aquellas lecturas de nota roja, aquellas lecturas de adultos, relacionadas con los periódicos (no con los libros). Observamos también que la rosa es convertida en una analogía de la frescura y la belleza de la infancia. Los niños, además, representan el movimiento y el juego en oposición a los adultos “aperezados”. Y es así que hallamos una cercanía con lo planteado por Montessori – quien en 1909 ya había dado a conocer sus métodos pedagógicos- “El niño no puede llevar una vida normal en el mundo de los adultos”.<sup>420</sup>

---

<sup>420</sup> Moacir Gadotti, *op. cit.*, p. 157.

Valga el excursus para citar las palabras de Lemistre Pujol: “[Lyra en] 1925: Funda la Escuela maternal, un kindergarten, cuyo fin era explorar, con base en la pedagogía de María Montessori, las peculiaridades de los hogares trabajadores [...]”<sup>421</sup>

Los infantes necesitaban lecturas con algunas rimas o fragmentos de rondas si eran artículos dirigidos a ellos. Se trataba, además, de hablarles con un tono directo y además, haciendo alusión a lo que ellos hacían: jugar. No en vano la referencia (en “Conversación”) “Vamos a la huerta / De toro / toro gil / ...

De acuerdo nuevamente con Lemistre Pujol, fue con base en las perspectivas pedagógicas vigentes en aquel momento (aquellas cuyos planteamientos eran los de Pestalozzi, Froebel, Herbart y Dewey) que se nutre el trabajo literario de Lyra, dirigido a los niños.<sup>422</sup> No es un dato menor que años después quede aún más afianzada la posición pedagógica acerca de la necesidad de que los niños jueguen. (Se trata de un artículo publicado en otra revista de gran importancia en Costa Rica: “EL Maestro”). Este planteamiento une la visión pedagógica con la visión de una sociología un tanto determinista:

Quizá en los cimientos de la vida del individuo costarricense, haga falta alegría pura, libertad de movimiento instintivo o inteligente. Quién sabe si no en mucho se deba a la pobreza de voluntad de espíritu de nuestro pueblo a la represión de nuestra infancia de esta libertad que produce bienestar físico e intelectual.<sup>423</sup>

Podemos observar, entonces, que la alfabetización literaria de los infantes estaba unida a la preocupación porque a éstos se les tratara adecuadamente para que no devinieran costarricenses anquilosados.

Ahora bien, en el inicio de la década de 1910, la literatura infantil fomentada por Lyra estaba relacionada más con los cuentos clásicos de filiación europea o en lengua inglesa, que con las recreaciones que el lector hallará en 1922, con los Cuentos de mi tía Panchita. Es así que leemos

Mirad como traigo mi cestita llena de cuentos y muñecos que he encontrado para vosotros: este es el de “Caperucita” y este otro el de la “Cenicienta”, mirad estos dibujos: son abejones, mariposas, ardillas etc., cuyas costumbres sorprendí allá en el campo, mientras estaba tumbado bajo los árboles; aquí vienen las historias de muchos

---

<sup>421</sup> Annie Lemistre Pujol, Cap. 5 “La Maestra”, *op. cit.*, p.93.

<sup>422</sup> *Ibid.*, p.96,

<sup>423</sup> Carmen Lyra, “De la represión del juego y del movimiento en los niños”, en “El Maestro”, Costa Rica, 1927. p. 315.

hombres cuya memoria debéis venerar porque han hecho todos los bienes de que hoy goza la humanidad. Atención! que ahora saco el cuento de la nubes blancas que juegan de loco con el viento sobre las praderas azules del cielo y luego van a descansar en las 2cumbres de las montañas, y esta canción que habla de un niño quien miraba al cielo después que el sol se ha puesto y decía a su hermanita señalándole la luna y la estrella que revolotea allí cerca, y que es un pájaro de plata y oro, ha hecho con plumas muy blancas para poner sus huevecillos..

Pero no, ya os hablaré mucho de las madres. Son tan buenas y tan bellas esas queridas madres que nunca me cansaría todo aquello que hablé de ellas.

SAN SELERÍN

Es importante con respecto a este planteamiento saber que Lyra estaba convencida de que la literatura infantil tenía como origen los llamados pueblos primitivos y que como ella lo hiciera después en *Cuentos de mi tía Panchita*, dicho cuentos habían pasado por el filtro de los escritores como Perrault, los hermanos Grimm. Madame de Aulnoy, Madame Leprince y Joel Chandler Harris.<sup>424</sup> Este planteamiento acerca de la literatura infantil lo expuso también en 1914, en la revista *Pandemónium*. Se trata del conocido texto titulado “La Cenicienta”. No podemos obliterar que Lyra es una de las pocas autoras que considera a dos mujeres en el trabajo de reescritura de los textos infantiles, Madame de Aulnoy y Madame Leprince. Además ubica el texto primigenio no como un producto elitista sino como un devenir colectivo, propio de la tradición oral. Lo que estará permeando años después los cuentos de la tía Panchita.

De manera concomitante con la enunciación de cuentos como “Caperucita” o “Cenicienta”, está la importancia que se le otorga a las ilustraciones que acompañarán los cuentos. Así como para Martí era indispensable buscar hermosos grabados para *La Edad de Oro*, “Un deseo de SAN SELERÍN es ofrecer a sus lectores en cada número una ilustración que represente una obra de arte, a fin de que los niños vayan conociendo hermosas producciones de Pintura y de la Escultura [...]”<sup>425</sup> “Un deseo” exhorta, así, a las Juntas de Educación de Costa Rica y a los simpatizantes de la revista para que ayuden económicamente y la revista pudiera tener una hoja de papel satinado.

Por otro lado, además de los textos de Lyra, González, Omar Dengo y autores que inferimos se presentaban con seudónimo tales como Cyrano o Billo, en el número

---

<sup>424</sup> Carmen Lyra, “La Cenicienta”, en *Pandemónium*, Costa Rica, No. 114, 1914, pp. 520.

<sup>425</sup> Un deseo, *San Selérín*, No. 2, 1913. Hemos conservado las mayúsculas que vienen en el texto.

4, del 15 de septiembre de 1912, se publica al modernista José Asunción Silva con “Los maderos de San Juan”. La revista también fue hecha con base en textos traducidos del inglés. Tal es el caso de “Tomasito Pulgar”. Al final del texto dice Tomado de The children’s Encyclopedia). Otras publicaciones de donde son tomados algunos cuentos es Marvels of the Universe y la revista Youts’s Companion.

La revista era vendida en las escuelas, lo que de una u otra forma aseguraba su lectura en el público infantil. Se trataba de una lectura guiada por el cuerpo docente: “Se suplica a los directores de las escuelas que aun (sic) no han vendido los ejemplares de los números 3 y 4, se sirvan enviarnos el dinero que hayan podido recoger y los ejemplares que les queden”.<sup>426</sup>

Si en el proyecto martiano para niños la presencia y el valor de los libros estaba presente a lo largo de casi todos los números de *La Edad de Oro*, “San Selerín” también proyecta un anhelo de que los pequeños cultiven el cuidado y el amor por los libros. Por ello es harto importante presentar el siguiente texto:

#### LO QUE DIJO EL LIBRO (Sin autor) pp. 8-9

Érase una vez un libro que habló con un niño que acababa de recibirlo. Lo que le dijo el libro merece la pena de repetirse:

“No me cojas con las manos sucias porque podrías avergonzarme después, de mi suciedad, cuando otro niño me lea. No me espongas (sic) a la lluvia, porque los libros se constipan lo mismo que los niños. No me pintes con lápiz o con tinta porque estropearías mi apariencia. No apoyes los codos en mis hojas cuando leas, porque me hace daño. No me dejes abierto con las hojas pegadas a la mesa. No coloques nunca entre mis hojas, lápices ni plumas, ni objetos cuyo grueso exceda al de un trozo de papel, porque me romperás el lomo. Y cuando acabes de leerme no dobles las hojas a modo de señal sino coloca entre ellas un pedacito de papel y pónme muego (sic) acostado para que pueda descansar cómodamente. Recuerda que seguramente tendré que visitar a otros niños después de tí (sic).

Cuídame para que al cabo de un tiempo no te asustes al volver a verme sucio y viejo; ayúdame a conservarme limpio y yo procuraré que seas feliz y que estés contento.”<sup>427</sup>

Podemos decir que la historia de la literatura infantil, en el caso de Costa Rica, no fue ajena a la experiencia escolar ni al interés por formar lectores avezados tanto en la lectura como en el manejo de los libros. Mediante las revistas se trató de cultivar ciertos saberes de cultura literaria, acompañados en varias ocasiones con enseñanzas y

---

<sup>426</sup> *San Selerin*, No. 5, 1°. De octubre de 1912, contraportada.

<sup>427</sup> *San Selerín*, No. 2, 1o. de agosto de 1912, pp. 8 y 9.

exhortos acerca de cómo debía ser el comportamiento de los niños. En este sentido suscribimos el aserto de Anne – Marie Chartier: Las lecturas infantiles seleccionadas “reflejan la posición del cuerpo docente”.<sup>428</sup> Dicha posición hacía que los niños fueran vistos como seres capaces de reflexionar mediante las analogías, metáforas o alegorías presentadas en los cuentos. Eran las maestras quienes, como parte del espacio público, se encargaban de trabajar un modelo de niño lector, con respecto a los contenidos didácticos y al manejo de libros. “definitivamente, la maestra es la figura femenina por excelencia de la época”.<sup>429</sup> Afirma Lemistre Pujol. Aunado a ello, no podemos soslayar la afirmación de Flora Ovares:

Las revistas literarias revelan con claridad la importancia de este programa de consolidación de la literatura nacional. También testimonian [...] La ambivalencia en relación con los posibles modelos y temas que deberían orientar la práctica literaria. En ellas, la coexistencia de obras adscritas a movimientos literarios diversos aparece como un rasgo permanente.<sup>430</sup>

Así no podemos dejar a un lado un texto –con una gran carga didáctica- de la propia Carmen Lyra.

#### TRANSCRIPCION DE “LA GARZA BLANCA”

Érase una vez una linda garza blanca que vivía en su nido con dos polluelos que todavía no tenían alas.

Cada mañana los abandonaba para irles a buscar alimento en el hermoso río que corría allí cerca.

Un día como de costumbre, salió.

Hasta Luego hijitos – les dijo- portaos bien y estaós quietecitos hasta que yo vuelva. Y se alejó volando.

Los polluelos se asomaron al borde del nido y le mandaron besos con las puntas de sus dedos.

-Adiós mamá, vuelve pronto y trae un pececillo dorado para almorzar.

La garza voló sobre el río y en la corriente tranquila se reflejaba su figura inmaculada. Se acercó a la orilla y se posó en una piedra, sobre (no hay texto)

De lejos parecía una gran flor blanca que se m (no hay texto) en su tallo.

-Oh, mis pequeños estarán aguardándome ... - se dijo.

---

<sup>428</sup> Cfr. Anne - Marie Chartier, “Capítulo 4, La literatura infantil en la escuela”, en *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, FCE, 2005, (Espacios para la lectura) p. 125.

<sup>429</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>430</sup> Flora Ovares, *op. cit.* p. 5.

Un cazador estaba escondido entre las hierbas altas. Era un hombre que mataba garzas y otras aves de hermoso plumaje, para vender éste a los fabricantes de esos lindos plumeros con que se adornan los sombreros de las damas. Cuando vió (sic) la garza alistó su escopeta. Ella miraba el agua tranquila en atisbo del pececillo dorado que le pidieron sus hijos. El cazador disparó y el ave cayó muerta. Al recogerla para guardarla en su bolso vió (sic) una gota de sangre que temblaba en su plumaje blanco.

Entre tanto los polluelos aguardaban a su madre. Pasaron las horas y en vano se asomaron al borde del nido para ver si la divisaban. Las otras garzas madres pasaron volando con pececillos dorados que llevaban a sus hijos. En los otros nidos había pitidos alegres de bienvenida, sólo en aquel se oía (sic) gritos tristes.

Qué hambre tenían. Santo Dios!

(ilegible) frío y los pobres animales (ilegible) quien los calentara. En el cielo brillaba la luna (ilegible) y al verla ellos pensaban en su madre.

Tan blanca como la luna era su madre!

Y no volvió. Que iba a volver si el cazador la llevó en su bolso con otras aves que matara y su cuerpo fué (sic) despojado de sus brillantes plumas?

La llamaron hasta que no tuvieron fuerzas. Entonces cayeron en el fondo del nido y allí una mañana los rayos del sol los encontraron muertos. Unos meses después una linda niña llevaba en su sombrero un plumero blanco hecho con las plumas de la garza madre.

No olvidemos que cada manojo de plumas en un sombrero significa un ave muerta y un nido de polluelos muertos de hambre y frío.

Ya que sabemos la triste historia que cuentan las plumas que se agitan sobre los sombreros no permitamos que los nuestros las luzcan.

Al llegar a casa digamos a nuestras madres que no queremos plumas en nuestros sombreros.

Carmen Lira <sup>431</sup>

Con este texto podemos observar que Lyra estaba segura que las niñas serían capaces de tomar una decisión cuasi ecologista y tendrían el convencimiento de pedir a las madres que no querían ser cómplices de la extinción de los polluelos. La cultura letrada se combina así, con un acercamiento al ejercicio axiológico de parte de los niños.

### **3.9.2 Renovación**

*Renovación* fue una revista quincenal fundada por José María Zeledón, junto con Anselmo Lorenzo y Ricardo Falcó. En el portal virtual de la revista leemos:

---

<sup>431</sup> *Ibid.*, pp. 12-14.

En 1914 Carmen Lyra asume la dirección y enfatiza las publicaciones de literatura, siempre con tendencia modernista. Fue patrocinada por el grupo de la librería La Lectura Barata, editada por el comerciante y sindicalista anarquista Ricardo Falcó Mayor.

Renovación abrió el número de 1914, correspondiente a enero, con Salmo de año nuevo. Se proyecta como una revista pedagógica, dirigida a los maestros, por ello se entiende que mediante el Boletín Bibliográfico se promuevan libros de Pestalozzi, por ejemplo *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Se promueven también *Las poesías completas* de José Martí.

Se observa también que hay una profusa difusión de las “nuevas maestras”, en cada número aparece en la portada la fotografía de una maestra de niños. Particularmente el número 74 año IV del 30 de enero de 1914, estuvo destinado a las jóvenes maestras. En la portada está la fotografía de Carmen Jiménez.

En la contraportada se lee: INTERESA A LOS MAESTROS Textos de la Escuela Moderna. Que pueden serles de gran utilidad en sus tareas. Lo mismo que magníficos **Mapas** (escrito en negritas) Geográficos de las diferentes secciones del mundo.

En la última página (32) se anuncia:

“En las hábiles y delicadas manos de Carmen Lira -quien desde ahora queda asociada a las labores de esta empresa – hemos puesto la Dirección de esta revista.

Al hacerlo, sentimos la más dulce de nuestras actuales satisfacciones.

El público ya la conoce de sobras

Callamos también sobre sus méritos, con aquel mismo y jubiloso silencio que guardaríamos al ver discutirse nuestros propios merecimientos.”

En el Núm. 75, del Año IV, aparece en la portada una fotografía de Rubén Coto “de los jóvenes escritores de Costa Rica”. En la primera página de este número en un cuadro centrado en la página se lee:

UNA IDEA

¿Qué persona en este país habrá enseñado a leer a mayor número de gentes?

Sería interesante averiguarlo.



A este efecto abrimos un concurso en todo el país.

Quienes deseen tomar en él parte, no tienen que hacer sino enviar en una tarjeta postal de dos céntimos -que es el medio de comunicación más económico – el nombre de la persona que les enseñó las primeras letras.

Al maestro que obtenga mayor número de sufragios, le haremos un homenaje digno de alta función que le ha tocado cumplir sobre la vida.

Para argumentar la función legitimadora de los maestros y de la educación, Lyra se adelanta –por ejemplo- a la propuesta que Vasconcelos hizo en 1921 mediante *El Maestro. Revista de cultura Nacional*. Se trataba de premiar una actividad doble, lectura y escritura, actividades que comenzaban a tener forma de práctica social institucionalizada mediante la escuela. Se comenzaba a tener el convencimiento de que se había formado en Costa Rica un sistema escriturario (en términos de Certau)<sup>432</sup>, mismo del que las revistas eran parte. Dicho sistema escriturario, no está por demás decirlo, comenzaba a cimentarse con la labor de las mujeres docentes. Tal sistema se unía, además, a la construcción de una identidad docente que tenía como impronta principal alfabetizar

Es importante no soslayar que la alfabetización en Costa Rica implicaba una dicotomía: Alfabetización y educación vs militarización. Las revistas, como “Renovación” eran una tribuna para presentar una toma de posición política de parte de Lyra. En esa toma de posición los niños se hallaban como el grupo primordial al que debía, además de alfabetizarse, dotar de un lugar físico (la escuela) para que pudieran estudiar. Es así que el sistema escriturario de 1914, en Costa Rica tomaba forma a partir de las maestras, los niños (alumnos) la revista y las escuelas. Nuestro planteamiento se basa en la siguiente nota editorial que transcribimos:

Sínite párvulos venire ad me

He aquí las palabras que nuestro corazón creará escuchar que se escapan por la puerta de aquel edificio que hasta el año pasado fue nuestro Cuartel principal, cuando se abra para dejar entrar a los niños que van a educarse a instruirse a la sombra de su techo.

¡Un cuartel que desaloja sus armas y sus soldados y ofrece campo a la escuela! Realidad que llena de alegría más de un espíritu.

---

<sup>432</sup> Cfr. Michel de Certeau, “Capítulo XII, Leer: una cacería furtiva”, en *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, México, UIA/ITESO, 2010, p.179.

Se me dirá que las armas y los soldados no han hecho otra cosa que cambiar de sitio. Sin embargo pienso ya es algo reducir el campo que ocupan.

Al comenzar las clases en este recinto debería hacerse una fiesta cuyo recuerdo no se borraría nunca de la memoria de los niños que a ella asistieran. Una fiesta que les hiciera sentir como la vida es bella y buena cuando los hombres saben ser hermanos, cuando se miran unos a otros sin desconfianza.

En estos días, pues al iniciarse el año escolar, la gran puerta del cuartel que sólo supo abrirse siempre con el gesto desconfiado de quien guarda algo que puede dañar al prójimo, estará de par en par ofreciendo entrada y salida a los grupos bulliciosos de nuestros chiquillos, con el ademán franco y noble de aquel que en su interior lleva pensamientos bondadosos. Ya nos parece cambiado el aspecto duro que tenía el edificio con sus centinelas ridículamente inmóviles y armados de bayonetas, con las figuras desgarradas y tristes de sus soldados y de los oficiales con aire de héroes de bastidores; aspecto que hacían más duro el silencio que de allí salía, el cual parecía estar diciendo a gritos lo que puede la fuerza del plomo y del acero y el cual era desgarrado a veces por el ruido frío y metálico de las cornetas, de las armas y de las voces de mando.

Desde ahora me regocijo al pensamiento de que al pasar por allí creeré ver sonreír el viejo caserón al mirar caras infantiles asomadas a sus ventanas o bandadas de niños que se precipitan por las puertas. Y el rumor de aquel sitio estúpido no maltratará más nuestro oído: el corazón creará percibir el sonido intenso de una humanidad fresca que corre como un río y va cantando el “Amaos los unos a los otros” del buen Jesús.

Ojalá que de la disciplina que allí movió a los hombres a golpes de voz y de corneta, no quede ni la más leve sombra. Ah! que de esa disciplina, que a pesar de toda la literatura que contra ella se ha hecho entre nosotros todavía tiene sus adeptos en nuestras escuelas y que pretende que los niños sólo hablen y se muevan cuando el maestro así lo permita, como polichinelas de madera, a quienes se tira de una cuerda, vieja gruñona que se tapa los oídos cada vez que un grito se escapa de la boca, no reste ni una migaja.

No es que nuestro optimismo llegue a desatender los defectos de los niños, no, pero aborrecemos esa arbitrariedad que ejercen los grandes sobre ellos, sencillamente porque son más fuertes.

Tengo la esperanza que nunca cuando en horas de labor transite por los alrededores del que fue Cuartel Principal, sienta salir de allí el silencio desconsolador que se escapa de las casas deshabitadas. Ya sueño que al rumor de los árboles del parque y de la fuente se unirá el de las risas el de las voces juveniles que hablan o cantan envueltas en la música del piano que acompaña, y sueño también que dominado todo este rumor sonarán llenas de bondad, llenas de amor las voces de los maestros. (FIN)<sup>433</sup>

Como parte de la modernidad las maestras ganaban visibilidad, pues su acción tenía que ver con la configuración de la enseñanza, la escritura y la dirección de revistas. Tales actividades redundarían en la formación de niños lectores que fueran la semilla de futuros ciudadanos, por ello se entiende que se combinaran lecturas

---

<sup>433</sup> “*Sinite p̄rvulos venire ad me*”, Nota editorial, *Renovación*, Año IV, número 76, 28 de febrero de 1914, pp. 63-64.

“literarias” con aquellas de corte social, que parecían tener un objetivo de denuncia. La brega no era ya por medio de ejército, sino por medio de la militancia literaria. Aquellas maestras como Lilia González, aprendieron que cambiar el trabajo de lavanderas o costureras<sup>434</sup>, era una ruptura con la tradición que las colocaba como sujetos propiciadoras de un cambio desde y para las escuelas.

Fue también mediante estas revistas que Lyra configura – al igual que Martí- la imagen de una infancia que debía, como parte de los deberes cívicos, conocer las actualidades de lo vivido por los sectores marginados y vulnerables, fueran estos niños o adultos. Por ello hace “arreglos” y traducciones de notas como la de “Los niños mineros”, en los que es denunciada la situación de indefensión y abandono en la que viven los niños mineros de Inglaterra. El artículo se cierra con las siguientes palabras. “Pobres niños que arrancan el carbón que ha de ir a calentar otros niños más felices y a enriquecer hombres que nunca piensan en ellos”.<sup>435</sup>

*Renovación* no perdía de vista, además, la crítica hacia la falta de compromiso del gobierno con la educación. Esta preocupación vuelta también denuncia la leemos en una Nota editorial.

#### El almacén escolar (transcripción)

La procesión de niños que ambula estos días por nuestras calles en busca de textos escolares que en ninguna librería se encuentran, nos ha hecho sentir la deficiencia que el servicio que a la Enseñanza Pública presta el almacén escolar del Gobierno.

Respecto a la manera como ese establecimiento está administrado, nada podemos decir por carecer de datos al respecto, Queremos suponer que las personas encargadas de su manejo emplean en él muy buena actividad. Pero es cierto que las casas libreras se abstienen de traer muchos libros y útiles escolares, por la amenaza que el citado almacén tiene de importarlos y venderlos a un precio bajo con el cual los particulares no podrían competir. Y es natural; teniendo el Gobierno excención de derecho para sus importaciones y rebajos especiales en los

---

<sup>434</sup> Ruth Cubillo, utiliza las siguientes palabras de Lilia González, como epígrafe para el texto. “Luisa González: El pensamiento político de una maestra comunista”.

“Así bajo la firmeza de aquellos brazos incansables, quedó decidido y decretado por mi madre el acuerdo de que yo iría a la Normal a hacerme maestra. Por primera vez en esta familia de lavanderas, zapateros y costureras, se rompía la tradición de no ganarse el pan con el trabajo de los brazos y de las manos (...) Mi madre había decretado con toda energía que su hija no sería otra mula de carga y, si ella lo había decidido, había que cumplir al poder de los poderes”.

Ruth Cubillo Paniagua, “Luisa González: El pensamiento político de una maestra costarricense comunista”, en Kañina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. Vol. XXXII (1), pág. 49-56, 2008 / ISSN 0378-0473. Versión PDF. p.49.

<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/4123>

Fecha de acceso: 16 de abril de 2013.

<sup>435</sup> “Los niños mineros”, Arreglo de Children´s Magazine, *San Selerín* No. 13, 1913, p. 11.

fletes, el costo de sus mercaderías tiene que ser más bajo que el de los demás introductores. Excelente cosa sería ello, si el citado almacén mantuviera una existencia apropiada al consumo, de todos aquellos libros que las escuelas necesitan. Pero lo que este año ha ocurrido demuestra que en la práctica resulta defraudada la buena intención que el establecimiento de aquel almacén entraña.

La nueva administración debe, pues, tomar en cuenta esta deficiencia para dar a ese establecimiento una organización que lo ponga en condiciones de responder a los fines con que fué (sic) creado.

Seguiremos tratando el asunto.

Billo

Asomarnos a *Renovación*, *San Selerín* y *El Maestro* nos permite observar que la literatura infantil estuvo estrechamente ligada con un programa para que el sistema escriturario formara parte de la vida cotidiana en Costa Rica. El espacio físico era la escuela. Se refuerza, el trinomio: escuela- maestros – lectura. Si las revistas ocupaban y desafiaban el “orden de los libros”, era debido a un doble juego cultural: configurar lectores infantes y unir a la profusión de revistas el instrumento que podía darle mayor peso y significado a los saberes escolares, el libro. Las revistas y las nuevas maestras parecían preparar el terreno, en Costa Rica, para los que se vería pocos años después, el arribo de libros para niños, cuya recepción se convertiría después en una convención acerca de las significaciones de la literatura infantil.

## IV GABRIELA MISTRAL

*Te damos una escuela en un país que no es el tuyo  
para que aprendas que las distancias son mentira y  
que son apariencia las líneas rojas de un mapa.*  
Gabriela Mistral

### 4.1 La maestra-escritora

Mistral... ¿Qué no se ha dicho acerca de esta mujer? Para iniciar una posible respuesta me apoyo en lo que Peter Earle ha escrito:

En torno a Gabriela Mistral los contextos críticos apenas existen [...] ha sufrido el elogio indisciplinado de muchos críticos e historiadores: “Las obras que todos admiran son las que nadie examina”, dijo Anatole France [...].”<sup>436</sup>

Pese a que el artículo de Earle tiene varios años de distancia, creemos que la afirmación sigue vigente; pero cierto es también que los estudios en torno a Mistral han seguido adelante y ocupan no sólo la esfera de los estudios literarios, sino que de unos años para acá, de los llamados estudios de género<sup>437</sup>.

Las líneas que a continuación presentaré se basan sobre todo en una parte de la historia de México. En primer lugar me propongo poner en relieve las implicaciones que en el terreno de ciertas prácticas culturales tuvo el trabajo que Mistral llevó a cabo en México a partir de 1922, una vez que aceptó la invitación que José Vasconcelos le hiciera para colaborar en el proyecto educativo de la posrevolución. Se trata pues, de mirar su labor como pedagoga y escritora.

Es importante no olvidar una circunstancia de viajera, en gran medida por sentirse rechazada como docente en su país. Pensemos, sin embargo, que en apariencia

---

<sup>436</sup> Peter Earle, “Gabriela Mistral: los contextos críticos”, en Díaz Casanueva, H; Earle, Peter; Rivero Eliana, *et. al.* Gabriela Mistral, (Introducción de Mirella Servodidio y Marcela Coddudo), México, Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias/ Instituto de Investigaciones Humanísticas/ Universidad Veracruzana, 1980, p. 14.

<sup>437</sup> Como un ejemplo se puede consultar: Fiol-Matta, Lici, “‘Raras’ por mandato: la maestra, lo queer y el estado en Gabriela Mistral”, en *Debate Feminista*, año 15, Volumen 29, abril 2004.

le ayudaba que ser mujer y maestra de infantes formara parte de ciertas convenciones de la cultura.

Con respecto a su condición de extranjera, ésta no la convirtió en una mujer marginal; al contrario, cuando llegó a México, su figura de mujer de letras, como veremos más adelante, formaba parte de los referentes de la intelectualidad oficial mexicana y de otros países del continente. En efecto, como lo plantea Pellegrino Soares el trabajo de Gabriela, pronto halló, fuera de Chile, espacios y personajes que le dieron legitimidad como maestra y escritora. Fue trascendente su participación en la *Revista de Educación*, Publicación Oficial de la Dirección de Provincias de Buenos Aires, en el periodo de 1920 a 1950.<sup>438</sup> De hecho, en enero de 1928, presentó “Los Derechos del Niño” en Argentina, en la Primera Convención de Profesores, en Buenos Aires.<sup>439</sup>

El trabajo de Mistral como maestra–escritora tuvo como objetivo principal conformar un horizonte de lectura para los niños latinoamericanos. Tal horizonte estuvo basado en la escritura de poesía. Incluso los cuatro cuentos clásicos que adaptó, están escritos en verso. Mistral estuvo convencida de que la práctica de la lectura debía ejercerse en las aulas, y para ello el repertorio literario que debía ser utilizado era el de las rondas y poemas. Mediante el canto y la lectura de éstos, nuestra autora trataba de formar una sensibilidad lectora en los niños. Es así que la alfabetización literaria estaba basada en un género particular: la poesía. Mistral en su profesión de maestra podía afirmar: “El niño ama el ritmo hasta un punto que no sabemos los maestros; lo sigue cantando con el cuerpo, lo baila en el patio, lo bracea, lo pernea, lo cabecea.”<sup>440</sup>

#### 4.1.2 Docentes y escritoras: maestras de la revolución

En *El Desastre*, Vasconcelos escribió su versión de las medidas que el gobierno mexicano emprendió (en los primeros años de la década de 1920) hacia la infancia vulnerable, heredera de la revolución:

---

<sup>438</sup> Cfr. Gabriela Pellegrino Soares, “Capítulo 3 Educadoras no cultivo das leituras literárias”, en *Semear horizontes. Uma história de formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954*, Brasil, Belo Horizonte, Editora Universidad Federal de Minas Gerais, p. 244.

<sup>439</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 245

<sup>440</sup> *Gabriela Mistral*, “Poesía infantil y Folklore”, en *Magisterio y Niño*, (Selección de prosas y Prologo de Roque Esteban Scarpa), Chile, Edit. Andrés Bello, p. 278.

En la escuela pusimos baños y peluquerías. Y la primera campaña no fue de alfabeto sino de extirpación de piojos, curación de la sarna, lavado de la ropa de los pequeños. En seguida como era el hambre la causa de sus retrasos mentales y de sus males físicos, aprovechando una modesta asignación dimos gratuitamente el desayuno a todos los alumnos. Mucha resistencia encontró al principio esta medida, que se consideraba inaudita y antieconómica: regalar un poco de leche y pan a las criaturas desamparadas.<sup>441</sup>

Más que una campaña primera, la higienización fue concomitante con la acción pedagógica. La revolución mexicana era posicionada por el régimen cultural de aquel momento, en términos retomados por Girardet, como: “la maestra de la nación.” El programa posrevolucionario se transformó en: “punto de reunión para el ejercicio de las virtudes sociales” [...] que impone –tanto por su ritual como por su carácter repetitivo– “hábitos morales” y rudimentos de disciplina colectiva [...].<sup>442</sup> La revolución era la maestra de la nación y las maestras eran frecuentemente mujeres, en ocasiones con el *plus* de ser escritoras y estar preparadas profesionalmente en el ámbito de la pedagogía.

En los inicios de 1920 el proyecto cultural del Estado dotó de cierta visibilidad a las mujeres y a los niños. Bajo la figura de maestras, varias mujeres formaron parte del “ejército” de la cultura oficial para emprender la faena de construcción de un nuevo tiempo que tuvo como anhelo extender la práctica de la lectura y la escritura. Las docentes que lograron ser visibles en el campo cultural fueron las mexicanas: Estefanía Castañeda, Eulalia Guzmán, Palma Guillén, Rosaura Zapata, Enriqueta Camarillo, Elena Torres y la chilena Gabriela Mistral.

El mismo Vasconcelos fue el filtro para la inserción de *ciertas* maestras en las instituciones educativas. El Secretario hizo a un lado a aquellas mujeres que años antes habían sido favorecidas, de acuerdo con él, “por el criterio revolucionario, es decir por los mandones.”<sup>443</sup> Se trataba de maestras que “no tenían pericia en la tradición de su patria.”<sup>444</sup>

---

<sup>441</sup> José Vasconcelos, “La educación se federaliza”, en Guadalupe Lozada León, (introducción, selección y notas), *José Vasconcelos, hombre, educador y candidato*, México UNAM, 1998, (Biblioteca del estudiante universitario) pp.209-210.

<sup>442</sup> Raoul Girardet, *Mitos y mitologías políticas*, Buenos Aires, Nueva Visión (Col. Claves), 1999, p.140.

<sup>443</sup> José Vasconcelos, *El Desastre*, (Prólogo de Luis González), México, Trillas, 2000, (Linterna Mágica), p 92.

<sup>444</sup> *Idem.*

Precisamente en la lucha para deshacernos de todo el personal que el favoritismo de la anterior administración había repartido en las escuelas, se produjeron incidentes que aproveché para poner a prueba mi autoridad [...] En no pocas audiencias a bonitillas que me llevaban recomendaciones de personajes, les advertía.

- Tengo puestos para feos; puestos mal pagados y de mucho trabajo; usted no necesita de eso; y las despedía sin ceremonia.<sup>445</sup>

Vasconcelos y Mistral parecían coincidir en rechazar los favoritismos desprendidos de las recomendaciones. En 1918, casi en el mismo tenor, la chilena había escrito: “Empecemos, las que enseñamos, por no acudir a los medios espurios para ascender. La carta de recomendación, oficial o no oficial, casi siempre es la muleta para el que no camina bien.”<sup>446</sup>

Se entiende así que Vasconcelos le hubiera otorgado gran reconocimiento a la chilena para llevar a cabo las tareas de refundación pedagógica y cultural. Un trabajo de gran importancia que Mistral realizó (al lado de otros escritores) fue la adaptación de los textos que conformaron *Lecturas clásicas para niños*, editado por la Secretaría de Educación Pública.<sup>447</sup>

Los avatares de la salvación y la regeneración cultural posicionaron a la infancia mexicana como un grupo que necesitaba, además de cuidados, lecturas propias así como métodos *ex professo* de enseñanza. Este *sentimiento de la infancia*, en términos de Ariès,<sup>448</sup> es decir, la distinción de “edad” para “caracterizar” la infancia como una etapa particular de la vida, permitió que Gabriela Mistral tuviera un papel preponderante en la nueva educación infantil. Aunado a ello la chilena poseía los conocimientos teóricos de educadores como Fröbel y Montessori. Dichos conocimientos se afianzaban por la práctica docente que había tenido desde los 14 años. Además su experiencia, la había ganado, sobre todo, en las escuelas rurales, y en México lo que se requería era visitar poblados fuera de la ciudad.

Las mujeres dedicadas a la educación infantil fueron colocadas en el ámbito de la camaradería. Quien las colocaba en aquel sitio, por su entrega al magisterio, era una voz de hombre con un rango de poder: Vasconcelos. Se

---

<sup>445</sup> *Ibid.*, p.102.

<sup>446</sup> Gabriela Mistral, “Pensamientos Pedagógicos”. Punto 7 Publicado en *Revista de Educación*, Año II, No. 1, Santiago, marzo de 1923. Reproducido en *Magisterio y niño*, *op. cit.* p. 38.

<sup>447</sup> En el colofón del libro leemos: “Adaptaron las leyendas del primer volumen Gabriela Mistral, Palma Guillén, Salvador Novo y José Gorostiza”.

<sup>448</sup> Citado por Pasternac, Nora en el “Estudio preliminar”, *op. cit.*, p. 28.



trataba de maestras que, como la misma Mistral lo dejara asentado en su *Oración de la Maestra*, desplazaban la deontología materna por la docente: “Dame el ser más madre que las madres, para poder amar y defender como ellas lo que no es carne de mis carnes.”<sup>449</sup>

¿Qué significó ser maestra- escritora en los inicios del siglo XX? ¿Qué significó *textualizar* los nuevos afanes pedagógicos en un México posrevolucionario que con urgencia bregaba por y para posicionarse ante los ojos de los demás países del continente? No hay que olvidar, en este sentido, las palabras de Marie-Claire Hook; cuando dice que escribir:

Es un instrumento “de integración de las mujeres en el mundo moderno”; se trata de una “relación privilegiada con un público” que al mismo tiempo produce una “reflexión sobre sí mismas, sobre los medios que le son dados para manifestarse y sobre su percepción del tiempo y del espacio”.<sup>450</sup>

El anhelo de construir un modelo de “ciudadano ideal” tuvo como correlato la construcción de un lector ideal, aquel que pudiera descifrar textos provenientes de cualquier cultura. Con base en lo anterior resulta pertinente observar que igual que en el caso de Martí y de Lyra, se puede extrapolar, en el caso de Mistral, la figura del *homo legens*, estudiada por Bolívar Echeverría,<sup>451</sup> pues fue precisamente esta figura la que sería transformada en el ícono de ciudadano ideal que el proyecto cultural y educativo de Vasconcelos trató de posicionar. La reconstrucción nacional y la unión continental en las que Vasconcelos creía, necesitaban de “hombres leídos”. Por ello fue tan valorado el trabajo que la chilena vino a realizar a México. En 1918, Mistral escribió: “La maestra que no lee tiene que ser mala maestra: ha rebajado su profesión al mecanismo del oficio, al no renovarse espiritualmente”.<sup>452</sup>

---

<sup>449</sup> Mistral, Gabriela. “Oración de la Maestra”, en Díaz Plaja, Aurora, (Selección y prólogo). *Gabriela Mistral para niños*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1994 (Colección Alba y Mayo. Serie Poesía no. 35), p. 25.

<sup>450</sup> Hooock-Demarle, Marie-Claire “Leer y escribir en Alemania”, citado por Galván Lafarga, Luz Elena, *op. cit.*, pp. 17-18.

<sup>451</sup> Echeverría, Bolívar, *op. cit.*, p 26.

<sup>452</sup> Gabriela Mistral, “Pensamientos Pedagógicos”. Punto 9, *op. cit.*, p. 39.

Mistral manifestó, además, en *El Libro y el Pueblo*, la existencia de “*varias clases de libros*” biografías; historia; geografía; ciencia; novela.<sup>453</sup> La lectura, para ella, fungía como una actividad de vida.

[...]Pero guardaos de su terrible tiranía: cuidaos bien de tejeros la vida en torno a ellos. No os encontréis padeciendo, amando o juzgando a través de Dante, de France o de Nietzsche. Nuestra humanidad actual, que es débil, suele reemplazar a la vida con la lectura, por laxitud. Bienaventurados los que se vigorizan con los libros sin anegarse en ello.<sup>454</sup>

Desde el siglo XIX se afianzó la idea que las mujeres eran el elemento vital en la enseñanza de los niños. La figura de la maestra escritora, en México, tuvo la tarea de crear - que no criar- al futuro *homo legens*, aquel con un capital cultural, que, de acuerdo al proyecto posrevolucionario, se transformaría en un ciudadano capaz de portar la bandera de la civilización. Parte de la enseñanza confiada a las mujeres tendría que ver, así, con la justa y adecuada selección de autores y lecturas que éstas harían. En “Pasión de leer”, Mistral afirma:

Aceptemos ladinamente el gusto zurdo del niño por la aventura mal escrita, que una vez hecho su “estómago lector, la aventura sandia ira trepándose hacia Kipling y Jack London, y de éstos a otros, hasta llegar a la *Divina Comedia* (tremenda aventura por dentro del ánimo), al *Quijote* o al mundo de Calderón.<sup>455</sup>

Nos enfrentamos así a un proceso de configuración de los textos dirigidos a los niños, y también a los maestros (e incluso al público en general). Tal configuración se relaciona directamente con el ejercicio de escritura (e incluso de adaptación y traducción de textos) y de su difusión a través de un espacio específico: la escuela. Fue en la ecuación: lectura - educación escolar que podemos hallar las relaciones entre “las representaciones de un relato (literario o histórico) y las prácticas sociales que se dan a través de estas representaciones,” incluido lo que Roger Chartier también llama *la lectura y sus paradigmas*.<sup>456</sup> Así, como

---

<sup>453</sup> Mistral, Gabriela, “Varias clases de libros”, en *El libro y el Pueblo*, México, no. 6, septiembre de 1922, p. 53.

<sup>454</sup> *Idem*.

<sup>455</sup> Gabriela Mistral, “Pasión de leer”, en revista *Anales*, Séptima Serie, No. 6, junio de 2014, p. 229. Versión PDF. <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/31839/33634>  
Fecha de consulta 10 de diciembre 2014.

<sup>456</sup> Roger Chartier plantea que la historia de los textos puede tener varias vertientes entre ellas: “El estudio de un género textual a través de sus diversas manifestaciones materiales y editoriales [...] o la preconstitución de las prácticas sociohistóricas de las prácticas de la lectura a partir de sus paradigmas- por ejemplo la lectura compartida, en soledad, en voz alta [...]” en Alberto Cue (editor), *op. cit.*

veremos más adelante, no es menor que, como parte de los modelos de lectura, Mistral haya promovido las primeras letras mediante rondas que han sido musicalizadas.<sup>457</sup>

Aunado a lo anterior merece la pena enfatizar que la percepción acerca de las maestras escritoras no fue sino una extensión de la visión decimonónica, pues “[...] quedó firmemente establecido que la mujer tenía capacidades idóneas para la educación de la niñez y su labor en la pedagogía era muy aceptable.”<sup>458</sup>

El concepto fundamental de las “aptitudes propias del sexo” raramente dejó de figurar en las propuestas incluso de las personalidades más dispuestas a remodelar el papel de la mujer por medio de la educación. Las y los feministas más dedicados y convencidos arguyeron a favor de la equiparación legal de la mujer[...] pero desde la óptica ideológica del “maternalismo.”<sup>459</sup>

Pese al aserto anterior, no cabe duda que la chilena fue la maestra-escritora que se posicionó con mayor fuerza en el ámbito de la cultura oficial del México posrevolucionario. No fue mínima, como hemos visto, su acción como pedagoga ni como escritora. Lavrín afirma con respecto a la chilena:

Le fascinó el periodismo infantil de la escuela, la dicción de los niños y los mexicanos en general y la ilusión compartida con Elena Torres de que la labor

---

<sup>457</sup> El trabajo de musicalización de los poemas de Mistral, parece estar presente aún. En internet es posible hallar varios videos en los que aparecen poemas musicalizados (e incluso animados) como, “Piececitos”, musicalizado por Ediel Vázquez. De este poema se encuentra también la versión de Charo Cofré; quien une “Dame la mano” con “En dónde tejemos la ronda”.

Destaca una animación de “Todas íbamos a ser reinas” que es una atractiva propuesta para los niños. Tal animación estuvo a cargo del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes del Gobierno de Chile. La dirección y el guión estuvieron a cargo de Gabriela Vergara. Fue subido a You Tube el 23 de noviembre del 2009. <https://www.youtube.com/watch?v=sAdhVkBSnms>

Se halla también una recopilación de 10 videos: “Cantando con Gabriela Mistral”, cuyas imágenes pueden parecer bastante ideologizadas, ya por presentar la imagen de Jesús en el cielo, o de niños africanos en situación de alta vulnerabilidad. Los cantos están a cargo del Coro de la Escuela No. 8 de San Miguel Juan Cañas Piedra. El director es Carlos Monti. Los videos fueron subidos el 24 de febrero del 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=Yub-vaOmtDA&list=PL LZvUdObp9iu5SnfJvf2YMYDETY6TbJFI&index=2>

Por otro lado, en el artículo de 1957, “Gabriela Mistral y los músicos”, Urrutia Blondel hace alusión al trabajo de PH Allende “para canto y piano [...], a los que se deben agregar dos himnos para instituciones pedagógicas; el del Liceo Manuel de Salas (a cuatro voces iguales) y el de la “Casa del Niño” (Coro a cuatro voces y orquesta) con textos de Gabriela Mistral.”

El mismo autor afirma que Alfonso Letelier musicalizó: “Otoño”, “Corderito” y “Hallazgo”. Otros cantantes mencionados por Urrutia Blondel, son Ma. Luisa Sepúlveda y Alfonso Montecino. Jorge Urrutia Blondel, “Gabriela Mistral y los músicos chilenos”. en Revista Musical, Chile, No. 11, 1957, pp. 11-20. Versión PDF.

<http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/747/641>

Fecha de consulta 23 de abril del 2015.

<sup>458</sup> Lavrín, *op. cit.*, p. 428.

<sup>459</sup> *Ibid.*, p. 423.

ejemplar y evangélica de los humildes serviría para reformar tanto la vida de los niños como el ambiente moral de la ciudad de México.<sup>460</sup>

Resulta conveniente tomar en cuenta que nuestra autora fue parte de un grupo de intelectuales cuya batuta, como sabemos, estaba en manos de Vasconcelos y que precisamente por ello hubo un sector que, de acuerdo al testimonio de Palma Guillén, rechazó la presencia de la chilena en México:

[...] A pesar de que Gabriela trabajó mucho en México y de que hizo todo lo posible por identificarse con nosotros y por sernos útil, algunos maestros –más bien algunas maestras- y también algunos escritores de la Capital [...] se sintieron muy disgustados, disminuidos y hasta ofendidos por el hecho de que una “extranjera” hubiera sido llamada a trabajar a México. Hubo personas que empezaron a hacer críticas y comentarios malévolos.- “... ¿Qué venía enseñar, que no supiéramos ya, esa `extranjera`? ¿Qué novedades había traído? Aquí había muchos buenos maestros y cualquiera de ellos podría hacer en la provincia lo que hacía Gabriela...”<sup>461</sup>

Lo anterior no fue impedimento para que Mistral siguiera trabajando en el proyecto educativo mexicano, pues hay que reconocer que contaba con uno de los componentes más importantes para proseguir su trabajo: la legitimación del grupo cultural oficial. Además, la chilena no era una apasionada de las nacionalidades. Por ello se entiende que *El Libro y el Pueblo* haya reproducido el texto de Mistral publicado originalmente en la revista *México Moderno*, a propósito de la visita de Caso a Chile. El título es: “La misión de Antonio Caso”. En él manifiesta su convencimiento por la unidad latinoamericana; unión que desde luego tenía como condición *sine qua non* la actuación de ciertos *hombres*, aquellos representantes de los mejores atributos de una “civilización”. Es importante, además, considerar en este escrito que Mistral no duda en elegir su papel de maestra como lugar de enunciación.

Yo le recibí en mi escuela con la emoción de quien recibe al que representa los mejores atributos de una civilización: la suavidad, el vigor mental. I sé que el hombre sencillo y sonriente que atravesó el hall de mi Liceo es, por rara, por maravillosa síntesis, el corazón, la mente mejicanos, un amoroso corazón en que cabe América, en que ella es

---

<sup>460</sup> *Ibid.*, 433.

<sup>461</sup> Palma Guillén, “Gabriela Mistral”, Archivo Chile. Historia Político Social- Movimiento Popular, Centro de Estudios Miguel Enriquez, p. 4. Versión en PDF. Puntos suspensivos de Guillén. <http://www.archivo.chile.com>.

Fecha de acceso 4 de septiembre del 2009.

una sola; una mente universal en la que caben las diferentes culturas de Europa, perdiendo de ella su laxitud de decadencia.<sup>462</sup>

El concepto de raza como seña de identidad, es fácilmente observable en los textos de la escritora (incluso en el Discurso pronunciado en 1945, cuando recibe el Premio Nobel de Literatura habla de los poetas de su raza)<sup>463</sup>. En textos anteriores a la década de 1920, la escritora ya hacía señalamientos tales como: “[...] La carencia de un amor patrio ardiente y digno contribuye a la degeneración de la raza [...]”<sup>464</sup> En el artículo, “Menos cóndor y más huemul” plantea claramente que el cóndor representa la raza fuerte, mientras que el huemul signifique la sensibilidad de una raza.<sup>465</sup> Al parecer para Mistral la raza es una seña de identidad movible, pues con ella se refiere tanto a la nacionalidad como al conglomerado continental, ya latinoamericano, ya europeo. Más adelante veremos cómo alude, incluso, al término “razas viejas”.

Las señas de identidad de los niños están estrechamente ligadas a la pertenencia a una zona geográfica. Un ejemplo de la manera en que perfila poéticamente la identidad de los mexicanos lo hallamos en *Croquis Mexicano*: “¡Mi México! El único que está en el corazón; mis indios de palabra sobria y donosa; mis niños de largo ojo oscuro, que me corregían la pronunciación de una palabra azteca; mis mujeres de piel dorada y habla dulcísima.”<sup>466</sup>

Palma Guillén da cuenta del trabajo docente de Mistral en la provincia mexicana.

Iba a los pueblos. Adoraba a la gente del campo y en seguida se entendía con ella. Hablaba con los maestros, los veía trabajar; hacía para ellos pláticas y conferencias sobre el sentido de la enseñanza de la Geografía y de la Historia, sobre los libros auxiliares, sobre los libros para niños y para los jóvenes, sobre el uso de las bibliotecas, sobre la cultura necesaria al maestro y a la mujer, sobre su país tan lejano, y, sin embargo tan semejante al nuestro.<sup>467</sup>

---

<sup>462</sup> “Publicaciones recibidas en la dirección central de Bibliografía” en *El Libro y El Pueblo*, México Tomo I, no. 7, septiembre de 1922, p. 74.

<sup>463</sup> Cfr. Pedro Pablo Zegers Blachet, “Gabriela Mistral: Premio Nobel de Literatura 1945 (a sesenta años)”, Biblioteca Virtual Cervantes. [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gabriela-mistral-premio-nobel-de-literatura-1945-a-sesenta-aos-0/html/018d6cd0-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gabriela-mistral-premio-nobel-de-literatura-1945-a-sesenta-aos-0/html/018d6cd0-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

Fecha de acceso 2 de abril del 2015.

<sup>464</sup> Gabriela Mistral, “Conferencia para maestros: el cultivo al amor patrio”, en *Magisterio y niño*, *op. cit.*, p. 246.

<sup>465</sup> Gabriela Mistral, “Menos cóndor y más huemul”, en *Escritos políticos*, *op. cit.*, p.39.

<sup>466</sup> Gabriela Mistral, *Croquis mexicano*, Chile, Edit. Nacimiento, 1979, citado por Sarah Berkin Corona, y Arnulfo Uriel Santiago Gómez, *Para la infancia*, México, Ediciones de la SEP, s/a de edición p.32. Versión mecanografiada. La consulta se hizo en el Instituto Mora.

<sup>467</sup> Guillén, Palma, *op. cit.*, p. 4.

En “Niño Mexicano”, que data de 1924, es totalmente clara la poetización que la escritora hace de los niños mexicanos.

Estoy en donde no estoy,  
en el Anáhuac plateado,  
y en su luz como no hay otra  
peino un niño de mis manos.

En mis rodillas parece  
flecha caída del arco,  
y como flecha lo afilo  
meciéndolo y canturreando.

Hace doce años dejé  
a mi niño mexicano;  
pero despierta o dormida  
yo lo peino de mis manos...  
Es una maternidad  
que no me cansa el regazo,  
y es un éxtasis que tengo  
de la gran muerte librado.<sup>468</sup>

Fue, en efecto, la pertenencia de Mistral al campo intelectual construido desde México para Latinoamérica lo que realimentó sus tópicos de escritura y su manera de abordarlos, aunque no debemos soslayar que el programa de reconstrucción cultural y pedagógica hicieron que, en palabras de Fell, se “[mostrara] más preocupada por los problemas de la difusión y la transmisión cultural que por los problemas de la creación”.<sup>469</sup>

---

<sup>468</sup> Gladys Rodríguez Valdés, (Exégesis y compilación), *Gabriela Mistral (1889-1989)*, México, Casa de Chile en México, CONACULTA, 1989, p. 23.

<sup>469</sup> Claude Fell, *José Vasconcelos los años del águila (1920-1925, educación, cultura e Iberoamericanismo en el México posrevolucionario)*, México, UNAM, 1989, p. 361.



### Fotografías de la inauguración de la escuela Gabriela Mistral.

#### 4.2 Institución letrada

En 1917 Mistral debió enfrentar la desaprobación que en Chile tuvo su trabajo como poeta para niños. Cuando Mistral llegó a México había emprendido en su país, años atrás, una lucha para demostrar que la escritura para infantes no era actividad inocua. Por ello reafirmamos que como en el caso de Martí y Lyra, redactar textos infantiles fue un ejercicio situado por el grupo "académico" como una actividad menor.<sup>470</sup> La crítica realizada en Chile hacia la literatura infantil como actividad sin importancia, y además de dudosa calidad por ser escrita por mujeres, fue respondida por Mistral en el artículo "La enseñanza, una de las más altas poesías", texto de 1917:

Alguien me dijo una vez: ¿Son conocimientos estos Juegos Florales en los colegios? ¿No fomentan más que el arte la vanidad artística? ¿No harán de las maestras, literatas, en desmedro muy grande para los niños?

Hay preguntas, y son muchas, que me dejan perpleja como la que me dirigiere un habitante de otro planeta. Esta es una. Miro yo esto de la literatura femenina y del culto artístico en la maestra, como cosa tan adherida a la misión, que me desconcierta el miedo de mi interrogante. ¿Qué entiende él y qué, otros, de la literatura femenina? Yo una manera de llevar a las bocas de los niños, con la leche de las madres, el corazón mismo de ellas deshecho en un verso o en un cuento infantil.

Tengo una ambición más atrevida que las feroces de las feministas inglesas, y es ésta: quiero que las niñas de mañana no aprendan estrofas ni cuentos que no vengan de una

<sup>470</sup> Véase Cassícoli Salamón, *op. cit.*, p. 24.

mujer, y de una mujer chilena. Creo que somos capaces de darles el alma en muchas formas. Esa alma según la feliz expresión de Delmira Agustini, “cabe en un verso mejor que un universo.”<sup>471</sup>

El brío con el que Mistral defiende la escritura femenina, está encaminado a legitimar los textos –sobre todo poéticos- para las niñas, pues los liceos donde había trabajado eran precisamente para niñas. La escritura de poemas infantiles es para la chilena una actividad *per se* de las maestras. Se proyecta así, la fusión cuasi natural entre escritura y docencia. Ser mujer de vanguardia implicaba ser hacedora de versos y no ser, precisamente, feminista. Apoyarse en la modernista uruguaya Delmira Agustini (1886-1914), resulta altamente significativo, pues con la mención y cita de Agustini, el discurso de Mistral reivindica la creación literaria de las mujeres. No es un ejercicio menor recordar que Agustini perteneció a la generación de 1900, generación en la que destacaron hombres como Lugones, Herrera y Reissig y Darío.<sup>472</sup> Agustini fue capaz de ser aceptada en el mundo de las letras regido por los hombres. Además fue una poeta altamente transgresora de su tiempo por el tema erótico de su poesía. Con esta información se infiere por qué, en un texto de defensa de la literatura escrita por mujeres, Mistral le otorgue tanta relevancia a la figura de la uruguaya

La enseñanza para la chilena es escribir versos con emoción no con retórica. Hallamos así a una Mistral valiente que se atreve a decir: “Ahora queremos hacer cantar lo nuestro”.<sup>473</sup> Lo dice como una crítica al canon literario que había reducido el ejercicio literario a las voces de los poetas. Si el venezolano Antonio Pérez Bonalde había escrito su “Poema al Niágara”, del que Martí desarrolla su señero “Prólogo al Poema del Niágara”,<sup>474</sup> Mistral manifiesta: “Yo no deseo que hagamos poemas al Niágara,” pues el objetivo de la poeta era escribir: “prosa y poesía del hogar, sin énfasis, con la sencillez que desgrana una oración, que es poesía sin ser literatura, es decir emoción, aunque no sea retórica”.<sup>475</sup>

Puede llamar la atención el sustantivo hogar, puede parecer incluso una contradicción con su brega y su conciencia de que las mujeres no comparten con

---

<sup>471</sup> Gabriela Mistral, “La enseñanza, una de las más altas poesías” (1917), Reproducido en *Gabriela Mistral, Magisterio y Niño, op. cit.*, p. 272.

<sup>472</sup> Cfr. “Agustini Delmira”, en Cristina Segura Graiño, *Diccionario de las mujeres en la historia*, Madrid, Espasa, 1998, p.2.

<sup>473</sup> *Ibid.*, 272.

<sup>474</sup> *Ibid.*, p. 273.

<sup>475</sup> *Ibid.*, pp. 272-273.



respecto al ejercicio letrado la misma historia con los hombres; sin embargo hay una explicación: para Mistral la poesía para niños debía tener como origen los cantos y las nanas de las madres. Esos cantos domésticos, aun pasando por el filtro de las mujeres letradas, conservarían su origen y su razón de ser: otorgarle a los niños ritmo y emoción. Por ello en varias ocasiones Mistral pide que sus rondas sean musicalizadas.

Para mostrar que la literatura infantil no es un género inocuo por el hecho de ser escrito por mujeres, acude a dos autores altamente reconocidos: el modernista Rubén Darío, con su emblemático poema, “A Margarita Debayle”, y al francés Anatole France, con su cuento infantil, “La abeja”. Además declara las formas desiguales en que hombres y mujeres han tenido acceso a la cultura escrita:

¿Qué mi buen poeta dice más de lo femenino que muchas poetisas mediocres? Sin duda, pero es que nosotras vamos sólo en el abecedario de la literatura que ellos cultivan desde antes de Abraham...<sup>476</sup>

La sospecha de la institución letrada, hace que Mistral muestre que hombres avalados por esa misma institución habían escrito para los niños, sin ser cuestionados por ello. La mención de estos autores se convierte en un discurso desafiante, ¿por qué la obra de ellos no ha sido calificada como inferior?

¿Quiere usted condenar a las mujeres chilenas a ese “género inferior” que es la poesía infantil? Me han dicho algunas. Y con toda la honradez de mi alma les he contestado: No infantil, tan superior que nunca me siento tan torpe que cultivándola.<sup>477</sup>

La escritura hecha por mujeres, y más aún pensada para niños sólo puede ser torpe por los propósitos, no por la obra, escribe, por ello hace un llamado a no confundir “lastimosamente” la feminidad con la anemia espiritual. Su discurso se vuelve aún más brioso cuando además de rescatar a la escritora y maestra italiana Ada Negri (1870-1945), afirma que ha sido por textos como los de Negri por lo que se ha puesto de manifiesto la pobreza: “El dolor de los pobres no lo ha dicho el socialismo femenino en Italia, sino Ada Negri, muy femenina y muy viril”.<sup>478</sup> Además hay que considerar que el hecho declarar lo que no había hecho el feminismo italiano, la posicionaba como una autora a la que se podía deslindar de lo que causaba tanto prurito: el feminismo.

---

<sup>476</sup> Gabriela Mistral, “La enseñanza una de las más altas poesías”, *op. cit.*, p. 273. Puntos suspensivos de Mistral.

<sup>477</sup> *Ibid.*, p. 273.

<sup>478</sup> *Idem.*

Defender la escritura hecha por mujeres no equivalía a ser feminista. Por ello Mistral está convencida de que existe una sensibilidad diferente entre hombres y mujeres.

Pienso que el ser que mejor recoja el dolor de las multitudes, ha de ser mujer porque lo reconoce como madre, duplicado siente los males de su carne y la de los hijos suyos. El hombre sólo padece en carne propia.<sup>479</sup>

La lucha de Mistral para legitimar la escritura de las mujeres, particularmente aquella dedicada a los niños, se articula con base en lo que hemos mencionado: la desigualdad entre hombres y mujeres para ingresar al mundo letrado. También considera lo que en pocas ocasiones se enunciaba: la nula o escasa retribución económica hacia las escritoras:

¿Habrà mujer en Chile que pudiera vivir de sus libros, aunque fuera un César Duayen?<sup>480</sup> ¡No, indudablemente no! En Chile, la mujer que escribe, si gana menos que el mal pagado de los hombres, está contenta de ello que suele pagársele con insultos.<sup>481</sup>

La República de las Letras, que en 1914 le había otorgado la Flor Natural en Los Juegos Florales de Santiago (por los “Sonetos de la Muerte”), en aquel momento, se olvidaba de tal reconocimiento y se negaba a que las mujeres ingresaran a la puesta en escena de la literatura. Las escritoras eran expulsadas ora mediante la crítica, ora mediante la falta de pagos, ora mediante la burla (acaso por ello Emma de la Barra tuvo que transformarse en César Duayen). Sin embargo Mistral supo librar esos cotos, y mostrar mediante la práctica su convencimiento de unir docencia y escritura. Al final del artículo que hemos comentado suscribe que, pese a todo, los Juegos Florales seguirán llevándose a cabo en las escuelas. “Los temas serán versos y cuentos para niños”.<sup>482</sup> La chilena asumía su identidad como maestra-escritora, de esa manera validaba la escritura de literatura infantil, pues ésta además era, para ella, parte inherente de la pedagogía.

Los derroteros que Mistral recorre como escritora de literatura para niños son totalmente paradójicos, pues el sistema educativo de su país la designó, en 1920, para

---

<sup>479</sup> Ibid., p. 274

<sup>480</sup> César Duayen fue el seudónimo de la escritora argentina Emma de la Barra (1860-1947). Su novela *Stella*, fue firmada precisamente con dicho seudónimo. Para tener información básica de ella puede consultarse el artículo. “La mujer que fue escritor y best seller”, <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-5570-2010-03-10.html>  
Fecha de acceso 30 de enero del 2015.

<sup>481</sup> Gabriela Mistral, “La enseñanza, una de las más altas poesías”, *op. cit.*, p. 275.

<sup>482</sup> *Idem.*

reorganizar el Liceo de niñas de Temuco, que llevaba, en palabras de Laura Rodig, años en reiterados disturbios.<sup>483</sup> Además, según el escrito de su entrañable amiga y por varios años secretaria, la misma Rodig:

Después de siete años de profesora en el Liceo de los Andes y de haber reorganizado y dirigido los de Punta Arenas y Temuco, se hizo cargo del liceo No. 6 de Santiago, en medio de una campaña desmoralizadora en su contra por su falta de título universitario, hostilidad que estaba haciéndole madurar la idea de emigrar de Chile.<sup>484</sup>

Podemos observar, entonces, un sistema cultural chileno contradictorio, cuya *intelligentsia* no aceptaba totalmente el trabajo de Mistral. Parece que las actividades mencionadas por Rodig fueron vistas como actividades menores, quizá propias para una mujer que no tenía un título universitario; es decir para una mujer no considerada intelectual ni escritora. En este sentido vale la pena mencionar que el reconocimiento que Mistral tuvo como maestra–escritora y como intelectual lo obtuvo una vez que formó parte del campo intelectual mexicano; ello además se debió a las redes intelectuales establecidas fuera de Chile. Las siguientes palabras (también de Rodig) transparentan la duda del campo político chileno hacia las capacidades de nuestra autora:

Cuando [...] José Vasconcelos (mientras Gabriela Mistral estaba en su país) vino a Chile visitó a un ex presidente, este le dijo: ¿Para qué invitaron Uds. a la Mistral habiendo aquí tantas mujeres más interesantes que ella? Vasconcelos pasó un cable que, entonces, allá no comprendíamos y que decía: “Más que nunca convencido de que lo mejor de Chile, ahora está en México”.<sup>485</sup>

Con base en lo escrito y en la revisión de Martí y Lyra, podemos decir que hubo una época en la cual la literatura infantil fue vista – en palabras de Doris Sommer- desde el lente de una literatura particularista, que insiste en su propia importancia central.<sup>486</sup> En lo central no estaba lo infantil porque ello parecía ser el equivalente a un remedo de discursos edulcorados escritos sobre todo por mujeres.

---

<sup>483</sup> Laura Rodig, “Presencia de Gabriela Mistral (Notas de un cuaderno de memorias), Anales de la Universidad de Chile, No. 106, 1957, p. 286.

<http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/index>

Fecha de consulta 08 de febrero del 2015.

<sup>484</sup> *Idem.*

<sup>485</sup> *Ibid.*, p. 90.

<sup>486</sup> Aunque Doris Sommer no se centra en la literatura infantil, hemos considerado útil su aserto para nuestro estudio. *Cfr.* Doris Sommer, *Abrazos y rechazos. Cómo leer en clave menor*, Colombia, Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 12.

Cuatro años después de haber redactado “La enseñanza, una de las más altas poesías”, Mistral se adhirió al programa cultural de México pues, bajo el vasconcelismo, la literatura infantil adquiriría un lugar en el espacio de la cultura y de la escuela. Se trataba de convertir la lectura en una práctica cotidiana. “El ojo viajero”<sup>487</sup> al que hace referencia Certeau, necesitaba formar parte de los niños, pues el acto de lectura era una revuelta ya discursiva, ya escolar. Podemos decir, siguiendo nuevamente al historiador francés, que en las escuelas comenzaba a organizarse un “*espacio legible* (una literalidad), [...] el que organiza un camino hacia la *efectuación* de la obra (una lectura).”<sup>488</sup> En México, tanto literalidad como efectuación de la obra se darían mediante la actuación pedagógica. Por ello se comprende que: “El Estado usaría a la mujer como vehículo y arma de cambio sin modificar la esencia misma de la relación entre hombres y mujeres”.<sup>489</sup>

El mismo acto de escribir y hacer públicos los textos escritos por mujeres, como hemos visto, era de reciente data; pero en este caso la escritura para niños en México formaba parte de las faenas revolucionarias de lo que en aquel momento implicaba ser docente y pertenecer al campo cultural oficial.<sup>490</sup> Con base en lo anterior, podemos plantear dos desprendimientos aplicados a México:

- a) Las maestras escritoras de los inicios de 1920 pueden ser visualizadas en una unidad de representación y de acción: el ejercicio pedagógico para la regeneración de México.
- b) Fueron consideradas por la cultura oficial como *ciudadanas culturales*, porque pertenecían a un grupo letrado y a un espacio “geocultural” (México y América Latina).<sup>491</sup>

---

<sup>487</sup> Michel de Certeau, “Leer una cacería furtiva”, *op. cit.*, 183.

<sup>488</sup> *Idem.*

<sup>489</sup> Lavrín, *op. cit.*, p. 429

<sup>490</sup> Es importante, además de interesante, mirar planteamientos que apenas una década antes de 1910 se hacían presentes en torno al ejercicio intelectual de las mujeres profesoras. Asunción Lavrín, cita las palabras del mexicano Félix Palavicini, quien, según la autora, ofrece todo su respeto a las maestras, pero les ruega: “No seáis universitarias, no seáis académicas. Quienes cayeran en la tentación de seguir una carrera universitaria podrían llegar “al pedantismo ridículo o a una brillante miseria académica [que] acaba por hacerla madre de una prole enfermiza, débil y degenerada”. Lavrín, *op. cit.*, pp. 426-427.

<sup>491</sup> Hacemos esta aclaración con respecto al término “ciudadanías culturales”, mencionado por Prat propósito del planteamiento de la politóloga británica Carol Pateman. “La teoría de Pateman no profundiza sobre las dimensiones no contractuales de la ciudadanía, dimensiones a menudo vistas como culturales. La falta de derechos ciudadanos no significa la falta de pertenencia. Existen formas y prácticas de pertenencia -ciudadanías culturales- que no dependen necesariamente de los derechos contractuales.” Pratt, Mary Louise, “La poética de la per-versión: Poetisa inubicable devora a su maestro. No se sabe si se

Es importante considerar la gran frontera que nos da la pauta para considerar que las prácticas letradas dirigidas a los niños, aun en una misma época, no tuvo la misma aceptación en los diferentes países de Latinoamérica. Tampoco podemos olvidar que la falta de legitimidad del *corpus* infantil que se estaba formando durante fines de 1910 y principios de la de 1920 se debió a que era escrita por mujeres, y más aún por mujeres que trataban como Lyra y Mistral de formar repertorios desde y para los niños latinoamericanos.

### 4.3 Mistral y las revistas mexicanas

“¡Al fin llegaste a México! ¡Salud gentil hermana!/ De ti tenemos todos la más grata memoria/ pues eres la Sibila de una noble victoria / y orgullo de la tierra latino americana (sic).” Este fragmento de poema fue uno de los recibimientos que en México tuvo Gabriela Mistral, cuando arribó a Veracruz el 20 de julio de 1922. Enrique González Martínez, Ministro de México en Chile, fungió como enlace para la llegada de la poeta a este país, aunque otro de los contactos fue Antonio Caso.<sup>492</sup>

Gabriela Mistral llegó a educar en un país donde el modo de hablar de los habitantes de Tlacotalpan le recordaba su propio acento.<sup>493</sup> Tierra recién conocida. pero que desde hacía tiempo formaba parte de sus referentes de habitante de Sudamérica; tierra que la abrigó con palabras, paisajes y gente y que, muy pronto, (incluso antes de su llegada) le otorgó un gran estatus al darle su nombre a una de las tantas bibliotecas y escuelas inauguradas en el periodo vasconcelista.<sup>494</sup> De acuerdo con Mario Schneider:

---

trata de aprendizaje o de venganza” en Schmidt-Welle, Friedhelm (ed.), *Ficciones y silencios fundacionales. Literaturas y culturas poscoloniales en América latina (siglo XIX)*, España, Vervuet, 2003, (Nexos y Diferencias 8), p. 33.

<sup>492</sup> Luis Mario Schneider, *Gabriela Mistral, itinerario veracruzano*, México, Universidad Veracruzana, 1991, p. 6.

<sup>493</sup> Luis Mario Schneider, cita: “[...] en la plática tenida con Rodríguez Beltrán díjole la poetisa que al comenzar a hablar con él lo había creído chileno por su acento, y es que los tlacotalpeños tienen igual entonación que los chilenos”. Schneider, Luis Mario. *op. cit.*, p.7.

<sup>494</sup> A pesar del buen recibimiento por una buena parte del sector oficial, resulta importante tomar en cuenta la manera en que Gabriela Mistral fue “descrita” por un corresponsal cuando ésta arribó a la Ciudad de México. Para el periodista la presencia física de la chilena rompía el canon de lo que “físicamente” debía ser una mujer. “Gabriela Mistral tiene una fisonomía interesante. Al no ser la súbita iluminación de su sonrisa y la sencilla suavidad de **su mirada, las líneas de su rostro se nos antojarían poco femeninos**. Sin embargo ella nos da la impresión de la mujer en todo lo que habla. Una mujer excepcional si queréis, pero en fin una unidad femenina ennoblecida por el sentimiento puro y el pensar

Una comitiva constituida por Jaime Torres Bodet, Julio Jiménez Rueda, Bernardo Ortiz de Montellano y Palma Guillén le dio oficialmente la bienvenida. A su arribo, acompañada de la escultora Laura Rodig y de la profesora Amantina Ruiz, se alojó en el Hotel Imperial [...].<sup>495</sup>

Mistral había escrito en abril de 1921 acerca del ministro mexicano en Chile: “Y tenemos entre nosotros para honra y alegría de la ciudad que lo hospeda, a Enrique González Martínez, el alto poeta, el comentador profundo de todas las artes y el traductor mejor de habla castellana que ha tenido la lengua francesa”.<sup>496</sup> Tal hecho, unido a otros que iremos presentando, confirman el planteamiento hecho al principio de esta tesis: la actuación de nuestros autores y su papel como escritores para la infancia se comprenden mejor si consideramos su trabajo como parte de las redes intelectuales y de la dinámica del campo cultural de su momento. Por ello no es menor dar a conocer lo que Mistral escribió y propaló acerca de los hombres de letras del campo cultural del México posrevolucionario.

Cuando Mistral arriba a la ciudad de México, no está por demás mencionarlo, es recibida exclusivamente por niñas. Quizá el gobierno mexicano quiso recordarle su práctica docente -en Chile- en liceos exclusivos para niñas:

[...] El grupo de niñas que acaba de recibirla en la Estación de San Lázaro y que después de acompañarla al hotel donde se hospeda desfiló ante ella cantándole una canción, tan fresca tan ingenua, tan fragante, que si se lograra tangibilizarla tomaría la forma de otro ramo de rosas.<sup>497</sup>

En marzo de 1922 apareció en México la revista *El Libro y el Pueblo*, un año después que *El Maestro. Revista de Cultura Nacional*. La primera fue el órgano de publicidad del Departamento de Bibliotecas de la SEP y su director era Jaime Torres Bodet. En *El Maestro*, pero quizá de manera más evidente en *El Libro y el Pueblo* podemos observar claramente cómo se cumple el planteamiento que Sarlo y Altamirano han hecho con respecto a la función de las revistas:

Mencionamos a la revista literaria como una de las redes de la crítica. En realidad habrá que hablar más genéricamente de revistas “intelectuales” o “culturales”, es decir, de publicaciones periódicas deliberadamente producidas para generar opiniones (ideológicas, estéticas,

---

virtuoso.” Gabriela Mistral llegó ayer a México”, *El Universal*, 22 de julio de 1922, segunda plana. Negritas nuestras.

<sup>495</sup> Luis Mario Schneider, *op. cit.*, p. 7

<sup>496</sup> *Idem*.

<sup>497</sup> “Gabriela Mistral llegó ayer a México,” en *El Universal*, 22 de julio de 1922. Primera plana de la segunda sección.

literarias, etc.) dentro del campo intelectual y cuya área de resonancia sólo cubre sectores más o menos restringidos de los consumidores de obras literarias.<sup>498</sup>

El buen recibimiento que Mistral tuvo en México encuentra su razón en cierta campaña para promoverla, campaña presente en *El libro y el Pueblo* que, en el número 4 de junio de 1922, a la par que difundía la *Revista Costarricense*, aprovechaba para reproducir la *Nota Editorial* de la misma:

Nos cuesta trabajo dominar el impulso de comentar el gesto del Gobierno Mexicano, que, cuando casi todos los pueblos gastan las horas (que la providencia puso en sus manos para llenarlas de luz) esterilizando el alma de sus hombres- en mezquinas y torpes especulaciones de barro; alza los brazos para mostrar al mundo, en un supremo esfuerzo de redención, al niño, como símbolo de paz y *fuentes de luz*.<sup>499</sup>

El artículo es finalizado con la presentación de una iniciativa para recaudar fondos, pues en caso de que Mistral aceptara visitar Costa Rica, “se le pueda recibir dignamente”. En el mismo número, pero en la sección literaria es reproducida una carta de la poeta en la que responde a la nota mencionada:

Sigo con cariño y admiración los progresos muy grandes – de la Escuela Costarricense: No la he olvidado: dije que le mandaran mis Rondas de Niños. Parece que no las ha recibido. Van esos cantos de madres. Se los envió porque pienso que toda revista de educación se hace para maestros y padres. No sé cómo agradecerle esa reproducción infinita de mi Oración de la Maestra. Gracias por haberla hecho llegar a todos los corazones. Pido a usted amigo, si lo cree conveniente, que algún músico de su país, haga música sencilla y tierna a las menos malas de esas canciones. Aquí ya la tienen. Yo quiero que lleguen a las mujeres para quienes las he escrito, yo aspiro a que siquiera un niño se duerma arrullado por la ternura que en ellos puse, (ternura no belleza). Saludo a usted y a sus compañeros de su noble labor, cariñosamente G. Mistral.<sup>500</sup>

En un número anterior, *El Libro y El Pueblo* se refirió a la poeta con las siguientes palabras:

El Libro y El Pueblo” cumple un gratísimo deber al saludarla en estas líneas ella que ha aplicado el más grande amor de su vida a frecuentar los libros y conversar noblemente con el pueblo. Su poesía es fundamental, su nobleza es gallarda, su cariño por México

---

<sup>498</sup> Altamirano y Sarlo, *op. cit.*, p.96.

<sup>499</sup> *El Libro y el Pueblo*, junio de 1922, p. 53.

<sup>500</sup> *Idem*.

es acendrado. Un poco del alma suya va en estos poemas que como galardón supremo rindamos a los lectores para que sean leídos con amor y contados con entusiasmo.<sup>501</sup>

Con respecto a su estancia en México, Quezada afirma: “Será México, también, el país que le revelará en su mayor intensidad otra de sus bravas pasiones: la masa indígena o las netas indignidades vueltas conciencia viva de la raza.”<sup>502</sup> Bien vale la pena decir que estos temas fueron una especie de hilo conductor en su trabajo.

Fueron también los escritores que compartían el proyecto vasconcelista quienes coincidían en asumir la labor educativa como un trabajo de difusión e instrucción de la cultura, labor que quedó estrechamente unida al ejercicio cristiano de ayuda y entrega a la causa de la cultura. Fue precisamente Gabriela Mistral quien le escribe a Vasconcelos, a propósito de la lectura que había hecho de *El Maestro*:

Como es bueno mostrar el bien que se realiza solamente para que el milagro se multiplique, es preciso que ustedes la envíen a todas partes. Mandándola a los semanarios populares de América, enseñarán a muchos periodistas inescrupulosos a hacer una revista para el pueblo [...] Le pido que a ser posible, la manden a nuestras escuelas secundarias y sobre todo a las normales.<sup>503</sup>

En la contraportada del número tres de la revista, apareció un exhorto de la misma poeta en el que planteaba la necesidad de servir como un deber religioso, como un deber en el que no cabía el cuestionamiento porque éste debería ser una práctica “natural” a todo ser humano.

Toda naturaleza es un anhelo de servicio [...] / Donde haya un árbol que plantar, plántalo tú; dónde hay un error que enmendar, enmiéndalo tú; donde haya un esfuerzo que todos esquivan, acéptalo tú. El servir no es faena sólo de seres inferiores. Dios que da el fruto y la luz sirve. Pudiera llamársele así: el que sirve. / Y tiene sus ojos fijos en nuestras manos y nos pregunta cada día: ¿Serviste hoy? ¿A quién? ¿Al árbol, a tu amigo, a tu madre?<sup>504</sup>

*El Maestro* fue un espacio misceláneo en el que lo mismo aparecían exhortos como el citado, que artículos proclives a la defensa continental. Por ello, el famoso texto “El Grito” de la misma Mistral (publicado en 1922), es una clara muestra de esta defensa:

---

<sup>501</sup> “Gabriela Mistral está entre nosotros”, *El Libro y el Pueblo*, junio 1922, p. 50.

<sup>502</sup> Jaime Quezada, (selección, prologo y notas). *Gabriela Mistral, escritos políticos*, Chile, F.C.E., 1995, (Tierra Firme), p. 12.

<sup>503</sup> *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, octubre 1921, p. 57.

<sup>504</sup> *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, diciembre 1922, contraportada.



Dirijamos toda actividad como una flecha hacia el futuro ineludible: a América Española una, unificada por dos cosas estupendas: la lengua que te dio Dios y el dolor que le da el Norte. ¡América y sólo América!”

¡Qué embriaguez semejante futuro, qué hermosura, qué reinado vasto para la libertad y las excelencias mayores!<sup>505</sup>

Nos enfrentamos, desde este discurso, a una parte del proceso de legitimación de la cultura modelo, que resultaba ser la cultura latina. Este proceso se facilitó por la necesidad de pertenencia de Latinoamérica a un pasado no precisamente tortuoso ni vergonzante; una necesidad de entrar al escenario de la historia para refutar varias acciones y pensamientos de la “raza” aparecida de *facto*: la anglosajona. Para Mistral, parte de la deontología pedagógica estaba relacionada, por un lado, con el rescate que los profesores debían hacer del folclor como elemento constitutivo de la literatura, y, por el otro con el trabajo de divulgación de nuestra biblioteca latinoamericana. Una década después de 1920, seguirá insistiendo en el folclor como perfecto andamio para formar niños y adolescentes letrados:

La primera lectura de los niños sea aquella que se aproxima lo más posible al relato oral del que viene saliendo, es decir a los cuentos de viejas y los sucedidos locales. Folklore, mucho folklore, todo el que se pueda, que será el que se quiera. Se trata del momento en que el niño pasa de las rodillas mujeriles al seco banco escolar, y cualquier alimento que se le allegue debe llevar color y olor de aquellas leches de anteaer. Estas leches folklóricas son esmirriadas en varias razas: en la española conservan una abundancia y un ímpetu de aluvión.<sup>506</sup>

El quehacer de Mistral podemos pensarlo como el periplo para bregar por la reconstrucción de la identidad latinoamericana y de las letras propias para los infantes del continente. Ello no implica que haya caído en una visión obtusa y aldeana, pues entre 1924 y 1928 reescribió, en verso, cuatro cuentos clásicos europeos: Caperucita Roja; Blanca Nieve (no Nieves), de 1925, La Cenicienta de 1926 y la Bella Durmiente de 1928.

#### **4.4 La práctica escolar**

El grupo cultural oficial de México, elaboró mediante la dirección de Vasconcelos, lo que Steiner ha llamado un “programa mesiánico de liberación

---

<sup>505</sup> *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, septiembre de 1921, p. 436.

<sup>506</sup> Gabriela Mistral, “Pasión de leer”, en revista *Anales*, Séptima Serie, No. 6, junio de 2014, p. 229. Versión PDF. <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/31839/33634>  
Fecha de consulta 10 de diciembre 2014.

social.”<sup>507</sup> El “principio de esperanza”, que Steiner retoma de Bloch, parecía tener vigencia en aquella década de 1920, y por lo tanto era el motor para que desde Latinoamérica (contrariamente a Europa), <sup>508</sup> cobraran vida los ecos de la educación liberal. Mistral en este tenor afirma: “la grandeza intelectual de una nación depende más del grado de cultura general que del talento sobresaliente de alguno de sus hombres.”<sup>509</sup> Se fundaba así el correlato entre mejor escuela- mejor sociedad, al que también hace alusión Steiner.<sup>510</sup> El siguiente fragmento de la *Carta* que Mistral le escribe a Vasconcelos en 1921 ilustra claramente este planteamiento:

Mi respetado rector i compañero/ He recibido su Revista El Maestro, i quiero i debo felicitarlo por ella, útil sencilla i sana de la primera a la última página. He de confesarle que tengo la antipatía de las publicaciones pedagógicas. Son generalmente una mezcla de estadística i de artículos de un tecnicismo árido y torpe.

La crisis de los maestros es crisis espiritual: preparación científica no suele faltarles, les faltan ideales, sensibilidad i evangelismo (perdone la palabra). <sup>511</sup>

Son las palabras de la mujer convencida de su labor como maestra. Para la chilena se trataba de una faena de trascendencia, una labor que en varias ocasiones comparó con el trabajo de evangelización que Cristo hizo. El elemento principal para devenir plenamente maestra era ya el fino lenguaje, ya el conocimiento que se transmitiría, y sobre todo el amor a la infancia. La escuela y el aula son convertidas por Mistral en el espacio sacro en el que se debía ejercer la pedagogía vital, aquella que

---

<sup>507</sup> George Steiner, *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. España, Gedisa, 1991 (Grupo: Ciencias Sociales/ Subgrupo Filosofía). Para la referencia en el cuerpo del texto véase páginas 97 y 98.

<sup>508</sup> Es interesante prestar atención a la búsqueda y seducción que ciertos intelectuales europeos emprendieron hacia Latinoamérica luego de la primera guerra mundial. Un ejemplo lo hallo en los escritos publicados en la revista:

“Con fervorosa esperanza nos dirigimos a la magnífica falange de escritores, artistas y estudiantes que anhelan renovar los valores morales sociológicos y estéticos de los jóvenes pueblos de la América Latina. Al mismo tiempo que les enviamos nuestro saludo fraternal, como trabajadores del pensamiento, queremos expresarles lo que de ellos esperamos, para servir mejor, conjuntamente a la obra enaltecida de estimular una revolución en los espíritus, conforme a los ideales que ya alborean en la nueva conciencia de la humanidad”.

Anatole France, y Henri Barbusse. “Manifiesto a los intelectuales y estudiantes de América Latina”, en *El Maestro, Revista de Cultura Nacional* México, no. 3, junio de 192, p. 253.

<sup>509</sup> Gabriela Mistral, “Conferencia para Maestros: El cultivo al amor patrio”, en *Magisterio y niño, op. cit.*, p. 248.

<sup>510</sup> Steiner, *op. cit.*, p. 98.

<sup>511</sup> *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, octubre de 1921, p. 57.

relacionara cada conocimiento con la vida.<sup>512</sup> La escuela sería también el espacio que abarcara la vida y los anhelos de los maestros, por ello la poeta escribe sin reparos:

Como los niños no son mercancías, es vergonzoso regatear el tiempo en la escuela. Nos mandan instruir por horas, y educar por siempre. Luego, pertenecemos a la escuela en todo momento que ella nos necesite.<sup>513</sup>

Aunado a lo anterior es importante mencionar que para Mistral la práctica docente no tenía que ver con idearios nacionalistas. Su convencimiento como pedagoga estaba en la transformación de América Latina, no sólo en uno de sus países. Así, leemos lo que puede tomarse como una síntesis de su ideario pedagógico. El discurso fue publicado, precisamente, en *El Maestro*, a propósito de la visita que la poeta hizo a una Escuela Hogar a la que le habían dado su nombre:

Te damos una escuela, lo cual es hacerte la invitación más vigorosa al bien y a la dádiva mental. Te damos una escuela para que tú escribas los cantos de ella, para que tú hagas las lecturas espirituales de sus niños [...] <sup>514</sup>

Es insoslayable, además, mencionar que la Maestra siempre hizo una comparación, cuando no una analogía, entre la maternidad y la docencia. Las maestras, entonces, eran las madres intelectuales de los niños. Las madres biológicas depositarían a sus niños en un espacio sagrado en el que las “madres laterales” los conducirían por el camino de la belleza y la virtud: la palabra vuelta verso. “[...] Ustedes maestras, son las únicas en las cuales se cumple de veras la vieja frase de que la maestra es una madre lateral y a veces corregida y aumentada.”<sup>515</sup>

La Escuela era el templo en el que el Evangelio se convertía en enseñanza para los niños. Dicha enseñanza si era ofrendada con vehemencia y convicción de servicio devendría trascendencia. Las niñas – alumnas podrían entonces repetir los versos, repetir las palabras, es decir, reproducir la belleza, y quizá en el ideario mistraliano podría ser posible lo planteado en el artículo “La enseñanza una de las más altas

---

<sup>512</sup> Cfr. Gabriela Mistral, “Pensamientos Pedagógicos”. La autora señala en el punto 4: “Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la vida.”, Publicado en Revista de Educación, Año II, No. 1, Santiago, marzo de 1923. Reproducido en *Gabriela Mistral, Magisterio y Niño*, (Selección de prosas y Prologo de Roque Esteban Scarpa), Chile, Edit. Andrés Bello, p. 39.

<sup>513</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>514</sup> “Gabriela Mistral en la escuela que lleva su nombre”, *El Maestro*, Número III, abril de 1922, p. 17.

<sup>515</sup> Gabriela Mistral, “Kindergarten”, en *Magisterio y niño*, *op. cit.*, p. 220.

poesías”: “Yo creo [...] que el poeta de los humildes en Chile será mañana una mujer.”<sup>516</sup>

La trascendencia anhelada está enunciada abiertamente en varios textos; retomaremos aquí otro fragmento de “Oración de la Maestra”, escrita en 1919 (por cierto dedicada a César Duayen): “[Maestro] Dame que alcance a hacer de una de mis niñas mi verso perfecto y a dejarte en ella clavada mi más penetrante melodía, para cuando mis labios no canten más.”<sup>517</sup>

Dos años antes, en 1917, nuestra autora había escrito el texto en prosa que tituló, “mi Credo de Maestra.” La práctica de la enseñanza es vuelta sinécdoque de la actividad poética, entendida ésta como una acción vital que lo mismo implicaba escribir que enseñar. Aunado a esto, para Mistral la enseñanza era una acción providencial: “Creo que vierte [Dios] la luz cada mañana sobre mi cabeza para que yo la apaciente. Creo que le he robado esa luz, cuando mal o descuidadamente, enseño. Sólo el amor es digno de abrir su boca para enseñar.”<sup>518</sup>

Los planteamientos presentados son producto de la labor de una maestra que inició su inserción en el terreno educativo cuando tenía 14 años de edad. En “El oficio lateral” leemos:

Empecé a trabajar en una escuela de la aldea llamada Compañía Baja a los catorce años, como hija de gente pobre y con un padre ausente y un poco desasido. Enseñaba yo a leer a alumnos que tenían desde cinco a diez años y a muchachones analfabetos que me sobrepasaban en edad. A la directora no le caí bien. Parece que no tuve el carácter alegre y fácil ni la fisonomía grata que gana a las gentes. Mi jefe me padeció a mí y yo me la padecí a ella [...]

A la aldea también le había agradado poco el que le mandasen a una adolescente para enseñar en su escuela. Pero el pueblecito con mar próximo y dueño de un ancho olivar a cuyo costado estaba mi casa, me suplía la falta de amistades.<sup>519</sup>

No dudamos en afirmar que Mistral develó una figura que había sido tomada en consideración desde el campo de la pedagogía: la infancia. La chilena construye, con base en su labor de maestra, la figura de niños ávidos de poesía. Con su labor quedó unido el campo pedagógico con el literario.

---

<sup>516</sup> Gabriela Mistral, “La enseñanza una de las más altas poesías”, *Ibid.*, p. 274.

<sup>517</sup> Gabriela Mistral, “Oración de la Maestra”, en Aurora Díaz Plaja, *op. cit.*

<sup>518</sup> Gabriela Mistral, “La enseñanza una de las más altas poesías”, *op. cit.*, pp.275 y276.

<sup>519</sup> Gabriela Mistral, “El oficio lateral”, en Magisterio y Niño, *op. cit.*, p.43

Los repertorios estaban dirigidos a los hijos simbólicos, a los hijos paridos en el aula, mediante la enseñanza. Por ello ya con la escritura, ya con su trabajo de maestra, abraza a los niños como hijos: “[...] los siento como cosa parida.”<sup>520</sup> Sus hijos simbólicos que son la causa de su escritura son “los mulaticos de Puerto Príncipe, de Camagüey, de Bani.”<sup>521</sup> Los niños latinoamericanos conforman un grupo para la que era urgente escribir. Por ello en nuestra investigación no hemos soslayado los itinerarios culturales de la chilena, pues sin ellos no podremos comprender plenamente su programa literario para infantes, y soslayaríamos la ecuación literatura infantil – escuela. Es en este tenor que podemos suscribir el planteamiento de Pellegrino Soares: “Comum às diferentes perspectivas foi a percepção da literatura como força criadora de *habitus*, por ser ela capaz de atuar na formação das atitudes e da sensibilidade infantis”.<sup>522</sup>

No hemos deseado reducir el trabajo de nuestra autora al asunto biográfico, al contrario presentamos su peregrinaje como maestra–escritora en un contexto sociocultural ambivalente. Se trata de un contexto en que mientras los movimientos vanguardistas se extendían, seguía existiendo en varios casos la desaprobación de la escritura de las mujeres que redactaban textos pensando en formar un *habitus* de lectura en los niños.<sup>523</sup>

Mistral, como parte de lo que Bourdieu llama un campo ideológico,<sup>524</sup> refuerza “el valor del modelo escolar”.<sup>525</sup> Las maestras servirían de filtro para que los arrullos, las nanas, los versos cantados por las madres se convirtieran en material literario. Para que tal transformación fuera posible las maestras tendrían que aprender “[...] las donosuras del idioma”.<sup>526</sup>

La sobriedad, que tú sabes que es condición pedagógica, es don literario; la naturalidad que también tu *Manual* te recomienda, es refinamiento artístico; la viveza del relato te la da no

---

<sup>520</sup> Gabriela Mistral, “Recado de las voces infantiles” *Ibid.*, p. 60

<sup>521</sup> *Idem.*

<sup>522</sup> Gabriela Pellegrino Soares, “Prólogo”, *op. cit.*, p. 21

<sup>523</sup> “Mario Sancho, por ejemplo, muy cercano a Lyra y a los comunistas, y precursor del vanguardismo de la primera etapa antifascista, atribuía la falta de “virilidad” de los hombres de su época a la escuela. La influencia de las MAESTRITAS sentimentales ha ido feminizando y afeminando a los muchachos hasta el grado de hacerles perder su “dureza” de hombrecitos en ciernes”. Citado por Dennis F. Arias, *Carmen Lyra: escenarios políticos, culturales y subjetivos en la era antifascista*, *op. cit.*

<sup>524</sup> Cfr. Pierre Bourdieu, “Campo del poder, campo intelectual y habitus de clase”, *op. cit.*, p.24.

<sup>525</sup> Cfr. Anne-Marie Chartier, *op. cit.*, p. 65.

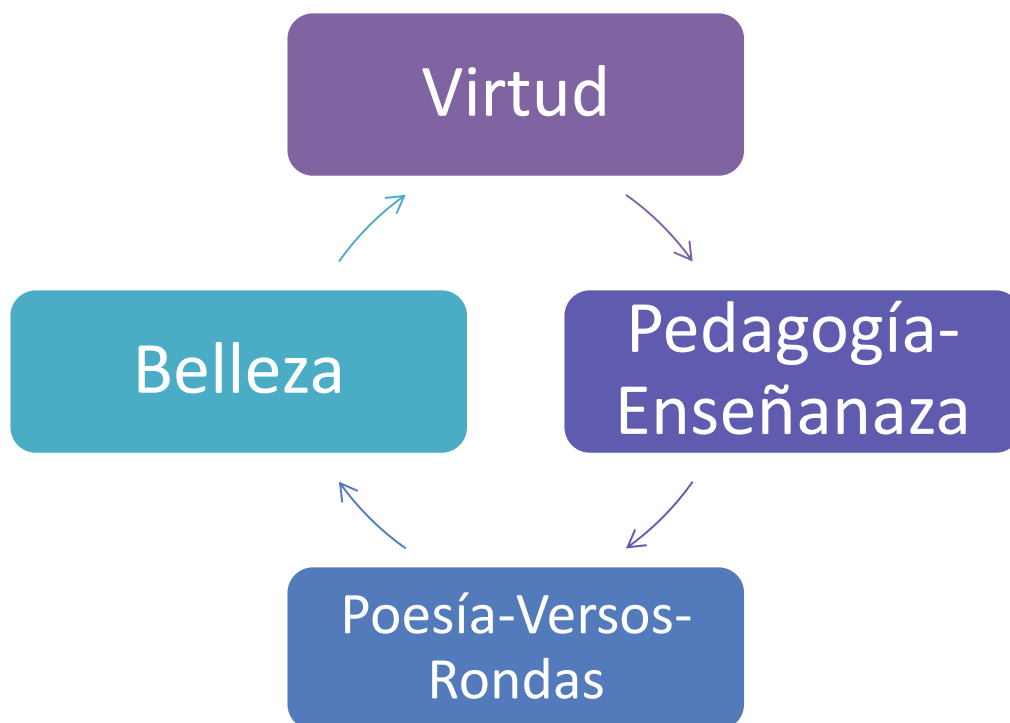
<sup>526</sup> Gabriela Mistral, “Palabras a los maestros” (1918), en *Magisterio y niño*, *op. cit.*, p. 37.

sólo tu entusiasmo, sino también tu habilidad científica (consciente, con intención artística).<sup>527</sup>

Si las palabras de las madres eran poco valoradas, las maestras idóneamente escribirían poesía y sabrían unirla con las recomendaciones pedagógicas de Rodó y con los conocimientos de San Martín, de Bello.<sup>528</sup> Era, como hemos visto, el “don literario” uno de los aportes que los maestros debían hacer en el aula. En palabras de Palma Guillén:

El maestro, y sobre todo la maestra debía tener las virtudes de santo y enseñar el amor a la creación, la hermandad y la paz entre los hombres y la unión con Dios. Los niños que conocía [...] eran pequeños de 6, 7 o 10 años a los que se enseñaba a leer y a cantar y a jugar y en los que se quería despertar, a través de la canción o la poesía, el amor al bien y a la belleza y sobre todo el ritmo, el ritmo profundo que une lo creado.<sup>529</sup>

De acuerdo con lo planteado hasta el momento es posible presentar la siguiente derivación:



---

<sup>527</sup> *Idem.*

<sup>528</sup> *Cfr. Idem.*

<sup>529</sup> Palma Guillén, “Introducción”, en *Ternura, Desolación, Tala, Lagar*, México, Porrúa, (Col. Sepan Cuantos... No. 250), pp. XXVIII y XIX.

Ahora bien, ¿qué sucedía con los alumnos? Para nuestra autora la infancia al tiempo que se convierte en objeto de contemplación y embelesamiento (“Estos niños míos, estos niños de niebla y aire, casi irreales en su belleza menuda y pobre”.)<sup>530</sup>, son también dentro del aula sujetos activos. El párvulo no es tabula rasa, de igual manera que los hombres rústicos, “[...] el niño entiende, tienen ambos el instinto no la ciencia por cierto de lo divino.”<sup>531</sup> Es bajo esta creencia de una especie de reminiscencia divina que los niños serían capaces *per se* de distinguir y apreciar la literatura. Para argumentar este planteamiento, la chilena les pide a los maestros probar con el texto de uno de sus autores favoritos, Darío:<sup>532</sup> “Haz la prueba y te quedarás maravillado. Léele uno de tantos cuentos insulsos de la pedagogía ordinaria que corren por allí y léele después el Cuento a Margarita, de Rubén.”<sup>533</sup>

En la percepción de Mistral los niños escolarizados serían capaces de dilucidar, además de sentir no sólo rondas (más proclives al juego y al canto), también recados escritos propiamente para ellos: “Niños del Paraná, niños del trebo de ciudades que acabo de ver y que voy a dejar; yo agradezco esta ocasión que me den de hablar con vosotros.”<sup>534</sup> Pero insistimos, ¿eran los niños (de acuerdo con su etapa cognitiva) realmente capaces de comprender y asimilar construcciones como la siguiente?:

Yo nunca olvidaré, niños argentinos, esos graneros rosarinos, empinados como aleluyas de trigo; siempre llevaré en mis ojos su signo blanco, su raya vertical, su dedo afirmador de la abundancia feliz

Lindo destino os regaló la Providencia, niños del Paraná. Podría decirse del sustento del hombre que lo primero es el pan y lo último también es el pan.<sup>535</sup>

¿Cómo sería descifrada tal grandilocuencia? Si bien los recados a los niños no forman parte del *corpus* de la literatura infantil, si es necesario considerarlos como parte de un repertorio mayor, aquel constituido por discursos escritos para la infancia.

Ahora bien, con nuestra pregunta no soslayamos el conocimiento que nuestra escritora tuvo de los pedagogos con los que se inició la educación preescolar. En un discurso

---

<sup>530</sup> Gabriela Mistral, “Recado de las voces infantiles”, *op. cit.*, p. 60.

<sup>531</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>532</sup> Es insoslayable mencionar las filiaciones literarias de Gabriela Mistral, pues Darío formó parte importante de su formación lectora, así dice: “Mucho más tarde, llegaría a mí el Rubén Darío, ídolo de mi generación, y poco después vendrían las mieles de vuestro Amado Nervo y la riqueza de Lugones que casi pesaba en la falda”. Gabriela Mistral, “El oficio lateral”, *op. cit.*, p. 44.

<sup>533</sup> *Idem.*

<sup>534</sup> Gabriela Mistral, “Niños del litoral”, en *Magisterio y niño*, *op. cit.*, p. 69.

<sup>535</sup> *Idem.*

pronunciado en 1950, en México,<sup>536</sup> deja clara la afinidad con Pestalozzi, Froebel y Montessori. Con tal afinidad observa como hecho plausible la fundación de un “kindergarten”.

Buenas maestras: este Kinder es un hijo más que les nace a Pestalozzi, Froebel y María Montessori. Hay que recordarles en esta ocasión como padres de la obra [...] de ellos viene la obra y vosotros seréis sus gargantas, su voz, sus manos, su ir y venir por este ámbito.<sup>537</sup>

Como una consecuencia de lo expuesto hasta el momento, apuntamos que Mistral fue una maestra – escritora convencida de ser capaz, mediante el buen empleo del lenguaje, de transmitir tanto la belleza que hallaba en el universo, como el deleite que la invadía en su periplo de escritora viajera. Cerraremos este pequeño apartado con una ronda que nos permite mostrar el ritmo y el papel conferido a los pequeños como parte de la vida:

Los astros son ronda de niños,  
jugando la tierra a espiar...  
Los trigos son talles de niñas  
jugando a ondular..., a ondular...

Los ríos son rondas de niños  
jugando a encontrarse en el mar...  
Las olas son rondas de niñas,  
jugando la Tierra a abrazar...

El espacio de circulación de rondas era la escuela; en ella los niños descubrirían idóneamente mediante el juego y el ritmo una visión vitalista en la que ellos jugaban un papel de agentes del universo. Este poema da cuenta de la yuxtaposición niño – universo. Se trataba de un niño vuelto unidad porque de acuerdo con las palabras de la misma Mistral [...] en el reino de la infancia no hay clases y si se las inventase aquí sería una aberración”.<sup>538</sup>

#### 4.5 Folclor y literatura

En 1935, en los “Cuadernos de Literatura Hispánica”, Mistral publicó el señero artículo “Poesía y Folklor”. En él señala puntos imprescindibles para conocer su ideario en torno a la literatura infantil. Bien sabemos que, años antes de 1935, la escritora no tuvo reparos en plantear la ecuación: literatura – folklor. Sin embargo el texto que ahora

---

<sup>536</sup> El discurso de Mistral fue pronunciado debido a la inauguración de un “kindergarten” al que le dieron el nombre de “Gabriela Mistral”, en Fortín de la Flores, Veracruz.

<sup>537</sup> Gabriela Mistral, “Kindergarten”, en *Magisterio y Niño*, *op. cit.*, p. 220.

<sup>538</sup> *Ibid.*, p. 221.



retomamos es sumamente revelador de que la condición *sine qua non* de la literatura infantil debía ser la **intención pedagógica**.<sup>539</sup>

Más de una década había pasado desde que había estado en México. Once años antes había sido publicado su poemario *Ternura*, y aún seguía preocupada por da a conocer su ideario en torno a la literatura infantil. Para ella aquel primer quinquenio de 1935 representaba un momento de nuevo posicionamiento de la literatura infantil en el escenario cultural. Hablaba desde su trinchera, ahora no sólo de maestra–escritora, también de intelectual cosmopolita que se atrevía, como lo hiciera Andrés Bello en el siglo XIX y Pedro Henríquez Ureña en los inicios del siglo XX, a propalar la necesidad de una independencia latinoamericana, en este caso una independencia de la literatura infantil. Por ello no vacila en criticar lo que ella dice ha sido percibido como cuento infantil, las fábulas de la Fontaine. Señala: “La familia pedagógica de la Fontaine se puso a moralizar con pesadez fastidiosa”, pues las lecturas del francés enseñan una moral para niños a base de astucia perversa [...] **sin atractivo para nuestra raza**”.<sup>540</sup>

Aunado a lo anterior, es importante decir que el panorama que Mistral observa con respecto a la literatura para niños es aquel carente de belleza. Por ello lo caracteriza como “balbuceo docente”.

La falta de una literatura propia la llevará a hablar de una raza vencida por falta de un trabajo de rescate literario. La alternativa ante esta carencia es reconstruir textualmente la oralidad que la cultura letrada había soslayado durante varias décadas. Mistral parece, en este sentido, adelantarse varias décadas al planteamiento de Ángel Rama con respecto a la ciudad letrada – escrituraria.<sup>541</sup> Es el carácter ostentoso que en Latinoamérica se le dio a la lectura y más propiamente al libro el que causó que los discursos orales fueran vistos como inferiores.

Digo, pues, que la mayor parte de la América latina [sic] acometió la empresa bibliotecaria dentro de una manera que llamaríamos suntuaria, o aristocrática, o mejor urbanista. Se buscó servir a las ciudades en cuanto a núcleos vitales del país. El estilo

---

<sup>539</sup> Cfr. Gabriela Mistral, “Poesía y Folklor”, en *Magisterio y niño, op. cit.*, p. 277. Negritas nuestras.

<sup>540</sup> *Idem.* Negritas nuestras.

<sup>541</sup> Cfr. Ángel Rama, *La ciudad letrada*, Montevideo, Arca, 1998.

fue muy ibero, pero también europeo, y señalado por las marcas digitales de todo régimen colonial.<sup>542</sup>

Mistral tenía la seguridad de que las narraciones con un origen popular, sobre todo cantadas por las mujeres, podrían derivar en literatura. Bajo esta operación se podría lograr el *trasplante* de un ámbito a otro. En este sentido tomamos las palabras de Raúl, para quien se trata “de expresiones que han sido trasladadas de su propio ámbito geográfico y cultural [...] a los ambientes urbanos, donde son cultivadas deliberadamente por personas, familias o círculos [...]”<sup>543</sup>

La literatura infantil, de acuerdo a la visión de algunos escritores como el mexicano Ortiz de Montellano, la propia Carmen Lyra y García Loca, en España debía ser una reelaboración de los discursos propios del pueblo. Tal proceso era una tarea urgente porque a través de ella se podría dotar de identidad al género infantil. Ahora bien, esta llamada reelaboración no fue exclusiva de las décadas de 1920 y 1930; de acuerdo a Cortazar muchos de los romances y las coplas que fueron pasando de escritor en escritor, durante la época colonial, “conservan su lozanía gracias a que se han refugiado en el folklore infantil y sirven de textos a rondas y juegos [...]”<sup>544</sup>

Una doble reelaboración, que devendrá en matiz del texto primario se debe a la utilización de la música que no será la misma en todas las regiones del continente. Los matices localizadores se hallan en los instrumentos típicos con los que se acompaña el canto.<sup>545</sup> Mistral parece suscribir tal planteamiento cuando señala:

[...] Estas canciones de cuna no anduvieron malaventuradas y hasta han tenido suerte loca. Mexicanos, chilenos y argentinos que pasan la docena, les prestaron su ayuda decisiva. Fueron ellas honradas de más, fueron hasta transfiguradas. En “nanas”, en tonadas, en vidalitas, la música es cuerpo glorioso y la carne nada le añade; ellas no viven de la letra, su sangre como su alimento no arrancan de ésta. Tiene un mayorazgo tal la música sobre la escritura que bien puede tratarla «con el pie». (Acaso por no haber sido despreciados los textos será que la música criolla corre cabalgando sobre unas letras tan bobas o cursis.)<sup>546</sup>

---

<sup>542</sup> Gabriela Mistral, “Biblioteca y escuela”, en *Magisterio y niño*, op. cit., p. 83.

<sup>543</sup> Cortazar, op.cit., p.10.

<sup>544</sup> *Ibid.*, p.32.

<sup>545</sup> Cfr. *Idem.*

<sup>546</sup> Gabriela Mistral, “Canciones de cuna y rondas” op. cit., p. 120.

Es el rescate del folclor el que conformará el horizonte literario de Mistral. Éste folclor tendría que pasar por el filtro de la reescritura y la recreación literaria. La escritora afirma:

[...] la poesía infantil más válida o la única válida sería la popular y propiamente el folklore. Cada pueblo la tiene a mano y no hay que echarse a buscarla por extranjerías. El pueblo más desnutrido de poesía popular en Europa cuenta con un granero enorme de ella. Es cosa solamente de meterse allí y escoger las mazorcas más sanas. Aparece más que suficiente, abrumador el stock de cantos del pueblo aplicables a todas las cosas y a cualquier momento de la vida [...] El pueblo lo ha cantado todo con una variedad sin superlativo en los asuntos y con la más linda euforia vital.<sup>547</sup>

El rescate de las palabras del pueblo es el gran punto de encuentro entre los proyectos literarios infantiles de la chilena y de la costarricense Carmen Lyra. La primera rescató con más ahínco la poesía como género, Lyra, como vimos en el capítulo anterior, se dedicó con esmero y paciencia a reelaborar los cuentos de la tradición oral.

Su visión de escritoras para los niños de pueblo, retomando los discursos del mismo, seguramente se nutrió de las escuelas rurales y pobres en las que ambas dieron clase. Lo visto, lo vivido con los mismos alumnos las llevó a convencerse de que los niños necesitaban relatos, y en el caso de Mistral, de cantos diferentes al canon europeo, sin que ello implicara descuidar el trabajo literario. Mistral tuvo un profundo conocimiento del trabajo estético que implica la poesía, por ello en su repertorio podremos hallar, rondas, romances, sonetos, entre otros.

Ahora bien, puede entenderse que por asumirse como escritora heredera de la cultura hispánica, Mistral “vincula el folklore a la entraña de la raza. En su situación mestiza, éste radica en su ancestro español y en su ancestro indígena”.<sup>548</sup> Por ello en *Ternura*, el sujeto lírico lleva (en no pocos momentos) a los infantes a develar el paisaje latinoamericano. Leamos parte de la “Ronda Argentina”: “La ronda de la Argentina / en el Trópico aparece/ y bajando por los ríos/ con sus manos crece”.<sup>549</sup>

---

<sup>547</sup> Gabriela Mistral, “Poesía infantil y folklore”. *Gabriela Mistral, Magisterio y Niño, op. cit.*, p. 277.

<sup>548</sup> Fidel Sepúlveda Llanos, “Gabriela Mistral: Aportes a una estética del folklore”, Número especial del taller de letras. “Revista del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Número 9, 1996. Versión PDF, en [www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0052223.pdf](http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0052223.pdf) Fecha de consulta 3 de abril del 2015.

<sup>549</sup> Gabriela Mistral, “Ronda Argentina”, *Ternura, op. cit.*, p. 7.

Otros poemas en los que coloca a América Latina, en el escenario de la poesía infantil, son: “Tierra chilena”, “Ronda de la ceiba ecuatoriana”, “Ronda de segadores”, Ronda Argentina” y “Ronda Cubana.”

El personaje rescatado por Mistral para hacer primigeniamente una labor de rescate de las palabras cuyo origen está en el llamado pueblo y por lo tanto en la tradición oral es la madre; la madre que contará, recreará palabras para arrullar al hijo pequeño.

Esta madre, con su boca múltiple de diosa hindú, recuenta en la Canción sus afanes del día; teje y desteje sueños para cuando el si- es-no-es vaya creciendo. [...] La letra de la Canción va desde la zumbonería hasta el patético, hace un zig- zag de jugarreta y de angustia, de bromas y ansiedades.<sup>550</sup>

Es la madre quien tiene la voz fuente para el niño, es decir, la *parole*, es ella quien, en su afán de elaborar una comunicación primaria con el hijo, recurre a los cantos que han pervivido mediante la tradición oral. Pero ello no implica que oblitere la labor de los maestros en el rescate de la oralidad. Por ello se comprende perfectamente que nuestra poeta se pregunte:

¿Para qué salen una raza o un equipo de maestros en una búsqueda colonial por servil, de lo que debe poner en boca de los niños? ¿A qué andar de ceca en meca hurgando aquí y allá ritmos ajenos, que no suelen convenir al pulso racial, e imágenes no familiares que dejarán encogidos a los niños como el fruto no mordido nunca? Todo eso, en buenas cuentas, resulta puro snobismo, puro jadeo tonto y puro desdén ciego que está golpeando la frente.<sup>551</sup>

La aseveración citada es un verdadero llamado de atención acerca de una poesía que debería tener una raíz propia, lo cual no significa que nulifique el mestizaje, al contrario, es por la existencia de este mismo que los ritmos y melodías del pueblo deben ser rescatados. Mistral se pregunta ¿cómo acercar al niño a la poesía si no es a través de un ritmo natural? ¿Cómo no ser una raza colonizada si los maestros padecen un “desnutrimiento respecto de las virtudes populares”? Colonizar la palabra era colonizar la *littera*. Ahora bien este problema de colonización tenía una estrecha relación con lo que ella llama “naturaleza antipopulista de los maestros”. Mistral no hace una evaluación superficial, pues para ella la práctica obtusa que se transforma en desdén hacia lo popular debido a una práctica de lo que llama clase

---

<sup>550</sup> Gabriela Mistral, “Colofón con cara de excusa”, en *Ternura, op. cit.*, p. 107.

<sup>551</sup> Gabriela Mistral, “Poesía infantil y folklore”, en *Magisterio y niño. op. cit.*, p. 278.

media: “Su afección tibia [de los maestros] o seca de la masa corresponde a la de la clase media entera respecto a la clase siguiente, que lo han dado a desbastar”.<sup>552</sup>

El folclor latinoamericano parece asombrar, sobre todo a los maestros, por la novedad que representa. Al parecer nuestro folclor había sido despojado de una diacronía que lo legitimara como tradición. Reiteramos que Mistral hacía una crítica a lo que décadas después Rama llamaría ciudad escrituraria. La chilena exhortaba al rescate de la palabra popular porque:

La poesía folklórica es siempre rítmica y ciento por ciento, rítmica. Parece que el cantador popular entiende, mucho mejor que el poeta profesional, el hecho de que la estrofa es, sobre toda cosa, una celdilla de música, una vaina de música. El pueblo, o hace música o no hace poesía [...]  
El niño ama el ritmo hasta un punto que no sabemos los maestros [...]<sup>553</sup>

Tal exhorto podríamos, con una licencia histórica, situarlo como una crítica a lo que Rama dejara asentado: “No sólo la escritura, también la lectura quedó reservado al grupo letrado”.<sup>554</sup> Aunque tal aserto fue ubicado en la época colonial, la realidad de la década de 1920 y 1930 no distaba mucho de los afanes elitistas de muchos letrados, sobre todo si consideramos que los niños no eran considerados como parte de la ciudad escrituraria. Aquel centro de letrados era reservado para los adultos.

La gran crítica que hizo Mistral acerca de la construcción clasista de las lecturas infantiles se halla también en el artículo “El oficio lateral” de 1944. En él Mistral hace un recuento de la importancia de los grupos sociales en la legitimación de las lecturas para niños. Por ello afirmó:

La burguesía se preocupa poco o nada de los que apacientan a sus hijos y el pueblo no se acerca a ellos por timidez. Nuestro mundo moderno sigue venerando dos cosas: el dinero y el poder, y el pobre maestro carece y carecerá siempre de esas grandes y sordas potencias<sup>555</sup>

Lo que ella llama devastación del material popular que debería devenir literatura se da por un serio problema más allá de lo que se consideraría propiamente el campo literario. El problema tiene que ver con la poca valoración que se otorgada a los maestros tanto por la burguesía, la clase media o la clase popular. De esta manera Mistral critica tácitamente el

---

<sup>552</sup> *Idem.*

<sup>553</sup> *Ibid.*, p. 278.

<sup>554</sup> Ángel Rama, “La ciudad escrituraria”, en *La ciudad letrada*, *op. cit.* p. 43.

<sup>555</sup> Gabriela Mistral, “El oficio lateral”, en *Magisterio y niño*, *op. cit.*, p. 45.

desapego de los propios padres de familia con relación a la educación de sus hijos. El rescate folclórico se hace doblemente difícil. Por ello Mistral se da a la tarea de realizar tal labor.

Los niños, pese al panorama visto por la chilena, debían acercarse a las letras mediante los procesos escolares. Los niños iban a ser los futuros lectores y letrados de América Latina, para ello necesitan lo que el catalán Maragall (a quien retoma nuestra autora) había defendido: la espontaneidad en la palabra “Milagros de la palabra viva, diría Maragall, escribe Mistral en “Poesía infantil y folklor”<sup>556</sup>. Es el habla popular lo que el catalán y la chilena defienden. Tal habla, vuelta poesía folclórica, no es un impedimento para que el niño se acerque a la literatura culta. Mistral defiende, desde su posición y experiencia de maestra, que es posible que los alumnos pasen de lo popular a la lectura de clásicos. El folclor, como parte del aprendizaje literario del niño, será una literatura de transición que permitirá acercarlo a la palabra desde lo que conoce: su lenguaje, sus palabras, sus historias. La defensa del folclor equivale a la defensa de un repertorio que garantizaría en el niño el andamio pedagógico para arribar a otras lecturas. Se trataba de poner a salvo a los pequeños lectores de las “literaturas cursilonas.”<sup>557</sup> Podemos concluir, con base en la acción y en la escritura de Mistral, que era necesario constituir un nuevo cuerpo de lectores de *lo propio*, aquello nombrado como latinoamericano.

#### 4.6 Un acercamiento a *Ternura*

*Ternura* es un libro presentado como infantil. Fue publicado en 1924 por la editorial española Calleja,<sup>558</sup> dedicada desde finales del siglo XIX a dar a conocer libros para un público

---

<sup>556</sup> Gabriela Mistral, “Poesía infantil y folklore”, *op. cit.*, p. 277.

<sup>557</sup> *Ibid.*, p. 284.

<sup>558</sup> La Editorial Calleja recopiló los poemas infantiles de Mistral. Desde el siglo XIX dicha editorial había fungido como una de las más importantes en la difusión de textos infantiles, ya haciendo adaptaciones de los clásicos, ya publicando textos de autores de aquel momento. Leamos lo siguiente para tener un panorama mayor de esta empresa editorial:

“Saturnino Calleja Fernández nació en Burgos en 1853. Su padre, Fernando Calleja Santos, fundó en 1876 un negocio de librería y encuadernación, en la calle de la Paz, en Madrid, que fue comprado por Saturnino, en 1879, y que este convirtió en la Editorial Calleja, que llegó a ser la más popular en España, en Hispanoamérica y en Filipinas.

Saturnino Calleja realizó dos importantes novedades en el mundo editorial de la época: publicó grandes tiradas de los libros y cuentos (con muy pequeño margen de beneficio, con lo que abarató mucho los precios) e ilustró profusamente todos ellos con dibujos de los mejores artistas, logrando así unos cuentos atractivos y al alcance de los bolsillos de menor poder adquisitivo, acostumbrando a leer, con ello, a varias generaciones de niños.

Saturnino participaba del ideal regeneracionista que proponía reconstruir el país a través de la educación y la cultura, auxiliando la tarea de los maestros para alfabetizar la población. Ese era el objetivo de Calleja, aunque no fuese la primera editorial escolar (honor que le corresponde a Victoriano Hernando en 1828).”

“La editorial Calleja: Saturnino Calleja Fdez.”, en *Todo libro antiguo*,

<http://www.todolibroantiguo.es/personajes-historicos/editorial-saturnino-calleja.html>

infantil. El título del libro lo eligió el editor, quien hizo una recopilación de los poemas que aparecieron en libros como *Desolación* y en publicaciones periódicas. En palabras de Palma Guillén, quien fungiera como secretaria y gran amiga de la chilena: “[Mistral] dio muchas de sus poesías a diarios y revistas antes de reunirlos en libros”.<sup>559</sup>

De acuerdo también con Guillén:

En 1945, Gabriela decidió reunir en un solo libro la poesía de TALA y DESOLACIÓN y entonces la Editorial Losada [...] de Buenos Aires publicó la segunda edición corregida y aumentada de TERNURA.<sup>560</sup>

*Ternura* está compuesto de la siguiente forma:

- Canciones de cuna – treinta y tres-
- Rondas –veinte-
- La Desvariadora –ocho-
- Jugarretas (llamada originalmente Albricias) –cinco-
- Cuenta Mundo –dieciocho-
- Casi Escolares –veintiún -
- Cuentos (escritos en verso) –cuatro-

La escritura de poemas infantiles no fue una actividad diletante, sino que fue una respuesta por un lado a un proyecto literario y pedagógico que Mistral tuvo a lo largo de su vida, y por otro tal escritura fue legitimada allende Latinoamérica para constituir el campo literario infantil de la década de 1920.

Es de suma importancia decir que la editorial Calleja dedicada en España a la publicación de textos infantiles haya seleccionado la poesía de Mistral para compilar un libro “infantil”. Se supone que después de 1924, año de la primera edición de *Ternura*, hubo alrededor de 10 ediciones del libro. Con base en ello podemos decir que la literatura infantil, en este caso la escrita por Mistral, fue publicada en un sinnúmero de antologías infantiles.<sup>561</sup>

#### 4.6.1 Los temas

---

Fecha de acceso 12 de abril del 2015.

<sup>559</sup> Palma Guillén, “Introducción”, en *Ternura*, en *Desolación, Ternura, Tala, Lagar*, México, Porrúa, (Col. Sepan Cuantos... No. 250), p. XII.

<sup>560</sup> *Idem.*

<sup>561</sup> En México (antes de 1960, año en que comenzó el reparto de libros de texto gratuitos), varios poemas de Mistral formaron parte de los libros que fungían como textos escolares. Un ejemplo es *Nosotros. Libro de lectura para tercer año* y editado en su séptima edición en 1958. En dicho texto “Ronda de los niños” aparece como la lectura número 8.

Santiago Hernández Ruiz, *Nosotros. Libro de lectura para tercer año*, México, Luis Fernández G, editor, 1958, p. 21.

En términos generales podemos decir que en los poemas de *Ternura* se revelan dos temas recurrentes: el primero referido al de un amor maternal hiperbolizado; un amor convertido en verso dirigido al niño desde un sujeto lírico maternal. El segundo tema está relacionado con las rondas infantiles más proclives al aspecto lúdico de los temas abordados. Para Ramona Lagos existen, en *Ternura*, aspectos importantes:

- a) El niño tiene procedencia divina, desciende a la tierra.
- b) Permanencia de lo eterno en el sueño.
- c) El carácter deficiente de lo humano.<sup>562</sup>

En este andamiaje de versos es en el que observamos que Mistral construye un anhelo para que la infancia permanezca como etapa de vida. La infancia será el equivalente de lo que Martí nombró *La Edad de Oro*. Un ejemplo inmediato lo hallamos en “Que no crezca”: crecer implica la muerte. Hay un ruego a Dios, de parte del sujeto lírico, para que detenga el crecimiento del niño, pues sería una muerte doble: Si el niño crece, mueren tanto la Edad de Oro, como la madre. La protección contra la muerte es la condición para que devenga el ser. La madre es quien en un rito de voz le develará al hijo el mundo con arrullos y poesía: “Duérmete mi niño, / duérmete sonriendo, / que es la ronda de astros quien te va meciendo”.<sup>563</sup>

En las canciones de cuna, la noche, es el entramado poético ofrecido a la madre para que “comadree” (en términos de Mistral) con el hijo. La noche “es cosa viva”, afirma nuestra poeta,<sup>564</sup> y es bajo este aserto que el sueño cobra una dimensión de hallazgo y de voz para colocar al niño en la dimensión de lo sensible. Leamos el primer cuarteto, precisamente, de “La noche”: “Por que [sic] duermas, hijo mío, / el ocaso no arde más: / no hay más brillo que el rocío, / más blancura que mi faz”.<sup>565</sup>

Palma Guillén da la siguiente explicación con respecto a las canciones de cuna: “Más que la madre que arrulla a un niño, está en ella la poetisa que ensaya un canto y la maestra que busca un fin moral o social”.<sup>566</sup>

---

<sup>562</sup> Ramona Lagos B. Tres aspectos significativos en “Ternura” de Gabriela Mistral, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1972, (Sobretiro de HUMANITAS, Número 13), p. 248.

<sup>563</sup> Gabriela Mistral, “Me tuviste”, *Ternura*, en *Desolación, Ternura, Tala, Lagar*, op. cit., p. 57.

<sup>564</sup> Mistral escribió: “[...] La madre buscó y encontró, pues, una manera de hablar consigo misma, meciendo al hijo, y además comadreando con él, y por añadidura con la noche “que es cosa viva”. Gabriela Mistral, “Colofón con cara de excusa”, en *Ternura*, op. cit., p. 106.

<sup>565</sup> Gabriela Mistral, “La noche”, *Ternura*, en *Desolación, Ternura, Tala, Lagar*, op. cit., p. 57.

<sup>566</sup> Palma Guillén, op. cit., p. XXIX.



En *Ternura*, en ocasiones también se proyectará un sujeto lírico infantil. Ese yo también permanecerá en contacto con el universo. Tal es el caso de “Estrellita” En este poema el universo entra en plena comunión con el personaje que descubre la majestuosidad celeste proyectada en la tierra. Tal majestuosidad nombrada como milagro será a su vez transformada en una simbólica maternidad de la propia niña personaje: “Estrellita sobre/ mi pecho caída: / ¡ay! de milagrosa no pareces mía/ [...] Y días y días ya duran las fiestas, en torno a la cuna, donde arde mi estrella” [...] Me bendicen todas / y mi amor contesta: ¡Ay, dejad dormir mi niñita estrella!”<sup>567</sup>

En otras ocasiones será la madre natura la que le hablará a los niños y se presentará ante ellos: “Dame la mano y danzaremos/ dame la mano y me amarás. / Como una sola flor seremos / como una sola flor y nada más / [...] te llamas Rosa y yo Esperanza; / pero tu nombre olvidarás, porque seremos una danza en la colina, y nada más...”<sup>568</sup>

Es la comunión entre la naturaleza, los niños y las madres la que prevalecerá en los poemas de Mistral, al menos en los recopilados en *Ternura*. Las analogías puestas en marcha, así como las comparaciones están altamente relacionadas con un deslumbramiento y con un descubrimiento que la poeta hace de los elementos naturales: la ceiba, el sol, el cielo. En el apartado “La cuenta - mundo”, el poema es convertido en viaje para mostrarles a los niños los elementos y frutos de la madre Tierra. Dichos frutos en gran parte pertenecen, además, al mundo americano. “De los Brasiles viene el oro, en los prietos mimbres donde canta/ de los Brasiles niño mío, mandan la siesta arracimada.”<sup>569</sup>

En *Ternura* Mistral también pone en marcha su ideario que había expresado años antes: “Así en todos los tiempos modernos debe el niño ofrendar a la patria todas sus acciones y sus pensamientos”.<sup>570</sup> La Patria, en este caso, es la gran tierra latinoamericana En la “Ronda de la ceiba ecuatoriana” podemos leer el canto a la grandeza del continente: “¡En el mundo está la luz, / y en la luz está la ceiba, / y la ceiba está la verde/ llamarada de la América!”<sup>571</sup>

Es también el regreso al origen, a la identidad primigenia lo que Mistral manifiesta en algunos de sus poemas, tal es el caso de Canción Quechua. El poema termina con el siguiente

---

<sup>567</sup> Gabriela Mistral, “Estrellita”, *Ibid.*, pp. 66-67.

<sup>568</sup> Gabriela Mistral, “Dame la mano”, *Ibid.*, p. 68. Puntos suspensivos de Mistral.

<sup>569</sup> Gabriela Mistral, “Fruta”, *Ibid.*, p. 86.

<sup>570</sup> Gabriela Mistral, “Conferencia para maestros: El cultivo al amor patrio”, *op. cit.*, p. 250.

<sup>571</sup> Gabriela Mistral, “Ronda de la ceiba ecuatoriana”, en *Ternura*, *op. cit.*, p. 71.

cuarteto: “¡Regresa a tu Pachacamac, / En Vano – Venido, / Indio loco, Indio que nace,  
/pájaro perdido! /

Mistral, mediante la escritura de sus versos, lleva a cabo el exhorto que le daba a los maestros, en el artículo “El Grito”:

Describe tu América. Haz amar la luminosa meseta mexicana, la verde estepa de Venezuela, la negra selva austral. Dilo todo de tu América; di cómo se canta en la pampa argentina, cómo se arranca la perla en el Caribe, cómo se puebla de blancos la Patagonia<sup>572</sup>.

Había llegado el momento de que los niños reconocieran los paisajes, los colores, los aromas, la geografía que ella como viajera había descubierto. Se trataba de compartir mediante los poemas el cúmulo de imágenes y de aquel verso que situaba a los latinoamericanos como habitantes de una sola tierra. “Somos la América una, somos el Continente / sobre el que España fue un pecho vertido/ juntemos las cien Razas como pliegues de un manto / Y bajo el manto que arda el corazón latino”<sup>573</sup>

Es entonces que podemos decir que en los versos que Mistral escribió para los niños hay también una veta latinoamericanista.

La otra veta es el niño como epifanía de existencia: “Niño pequeño, aparecido, que no viniste y que llegaste, / te contaré lo que tenemos/ y tomarás de nuestra parte. / <sup>574</sup>

El niño se proyecta como milagro de vida. A diferencia de las “Canciones de Cuna”, en la Cuenta – Mundo. El quehacer poético sí está dedicado al infante.

Las rondas, por otra parte, que son una analogía del recorrido de los niños por el mundo tienen como punto de realización ya una tierra propiamente delimitada como la chilena o el mar, como es el caso de “En dónde tejemos la ronda”: ¿En dónde tejemos la ronda? / ¿La haremos a orillas del mar? / El mar danzará con mil olas/ haciendo una trenza de azahar.<sup>575</sup>

Con respecto a la naturaleza, ésta es la madre mayor, la madre primigenia (Gaia); los mares, los frutos, las plantas, es decir, los elementos de la naturaleza son sus hijos. En la poética mistraliana existe una fuerte unión entre madre Tierra y los frutos. La madre terrenal

---

<sup>572</sup> Gabriela Mistral, “El Grito” en Francisco González, Maybel Soto y Mario Oliva, *Toda Gabriela Mistral, op. cit.*, p. 85.

<sup>573</sup> Gabriela Mistral, “Nuestra América”, *Ibid.*, p.92.

<sup>574</sup> Gabriela Mistral, “La Cuenta – Mundo”, *Ibid.*, p. 88.

<sup>575</sup> Gabriela Mistral, “En dónde tejemos la ronda”, *Ibid.*, p. 68.

estará presta a cuidar al fruto – niño, pues dicho cuidado representará una comunión con la madre mayor: la Tierra. Nuestra autora lo plantea de la siguiente manera: “La Canción de Cuna sería un coloquio diurno y nocturno de la madre con su alma, con su hijo y con la Gea”.<sup>576</sup>

Es mediante la *poiesis* que la figura de la madre terrenal es una figura revelada como sujeto creador no sólo como objeto que ha parido al hijo. En tanto que el niño es, según Ramona Lagos el extraviado, no el expulsado del Paraíso.<sup>577</sup> Es por esta *poiesis* que Mistral reconfigura el trinomio: madre- niño-naturaleza y con ello no reduce las canciones de cuna a una hiperbolización debido a una “ansia insatisfecha de maternidad”, como lo expresó Federico de Onís en 1934<sup>578</sup>. Por ello es harto importante rescatar el papel de creadoras y re-creadoras que nuestra autora les otorga a las madres: “La mujer es quien más canta en este mundo, pero ella aparece tan poco creadora en la historia de la música que casi la recorre de labios sellados”.<sup>579</sup>

No hay que obliterar que la poetización que Mistral hace de la maternidad tiene también un entramado basado en dos figuras simbólicas de la maternidad y la fertilidad. Este planteamiento es totalmente visible en el poema “Dos canciones del zodiaco”. El poema está dividido en dos cantos: el primero corresponde a la “Canción de Virgo”, quien en la mitología, precisamente pierde a su hijo. “También está ligada a Deméter, diosa de la Tierra.”<sup>580</sup> En la “Canción de Virgo” se despliega la búsqueda de la madre que fue atrapada por la noche y eso causó que perdiera al hijo. La madre anda, busca, enuncia lo que tenía: el hijo. Para hacer el contraste entre la ausencia y lo que ahora posee, escribe: “Tenía siete cielos: ahora sólo un país. / Servía a un Dios eterno, ahora a un Kadí.”<sup>581</sup>

El niño es rescatado por Virgo, únicamente cuando ésta se arroja a lo no terrenal: al cielo: “[...] o me arrojé al cielo / y lo recuerdo al fin.”

---

<sup>576</sup> Gabriela Mistral, “Colofón con cara de excusa”, *Ibid.*, p. 106.

<sup>577</sup> Ramona Lagos B. *op. cit.*, p. 250.

<sup>578</sup> Citado por Grínor Rojo, “Capítulo III” en *Dirán que está en la gloria... (Mistral)*, Chile, F.C.E., 1997, p. 110.

<sup>579</sup> Gabriela Mistral, “Canciones de cuna y rondas”, *op. cit.*, p.194.

<sup>580</sup> Nerio Tello (compilador), “Rosa”, *Diccionario de símbolos*, Argentina, Kier, 2009, p.172.

<sup>581</sup> Gabriela Mistral, “Dos canciones del zodiaco”, en *Ternura*, *op. cit.*, p. 59.

En la “Canción de Taurus”, el Toro muta, deja de ser una simple res; deja de serlo cuando salta a otra dimensión: el cielo. No es menos importante decir que, simbólicamente, Taurus representa la fecundidad.<sup>582</sup>

Es la mujer letrada, la maestra–escritora quien fungirá como mediadora entre la palabra que es el canto primigenio de la madre y el discurso poético, es decir funge como mediadora entre *parole* y *littera*. Por ello las canciones de cuna son poemas para que las madres los canten a sus hijos, no se trata de poemas, precisamente para niños.

Mediante el lenguaje figurado un hijo puede ser nombrado: “Hierbecita temblorosa”.<sup>583</sup> Mediante su discurso poético Mistral trataba de colocar en la madre y en el niño la ternura presentada en forma de verso. “Yo quiero que lleguen [las canciones de cuna] a las mujeres para quienes las he escrito, yo aspiro a que siquiera un niño se duerma arrullado por la ternura que en ellos puse, (ternura no belleza).”<sup>584</sup>

Mistral abraza una y otra vez la canción de cuna no como trabajo pseudopoético, al contrario, suscribimos con Grínor Rojo, que “las canciones de cuna [para Mistral] son un género, no un tema”.<sup>585</sup>

Para Lagos, “en la Nana lo importante es la melodía”.<sup>586</sup> Dicha melodía está presente mediante el tratamiento métrico de nuestra autora. Vemos como ejemplo el primer cuarteto de “La cuna”:

Carpintero, carpintero → **A**  
haz la cuna de mi infante. → **B**  
Corta, corta los maderos, → **C**  
que yo espero palpitante. → **D**

Esta canción de cuna se conforma con una aliteración al reiterar la palabra carpintero. La rima consonante es evidente: el primer verso al que corresponde carpintero, rima con maderos que es parte del verso 3; mientras que infante, correspondiente al verso 2 rima con el último verso en que aparece el sintagma: “palpitante”. De esta manera el esquema es el siguiente: A-C y B-D

---

<sup>582</sup> Cfr. Nerio Tello, *op. cit.* p. 181.

<sup>583</sup> Gabriela Mistral, “Apegado a mí”, *Ternura*, *op. cit.* p. 57.

<sup>584</sup> Ver nota de pie de página número 62 de este capítulo.

<sup>585</sup> Grínor Rojo, “Capítulo III, *op. cit.*, p. 110.

<sup>586</sup> Ramona Lagos, *op. cit.*, p. 254.

Ahora bien, con respecto a la comunión que se revela entre Gaia y la madre terrenal. ésta puede verse en “La tierra y la mujer”:

Yo le digo a la otra Madre,  
a la llena de caminos:  
“¡Haz que se duerma tu pequeño  
para que se duerma el mío!”

Y la muy consentidora,  
la rayada de caminos,  
me contesta: “¡Duerme al tuyo  
para que se duerma el mío!”<sup>587</sup>

El correlato objetivo o el equivalente correlativo, explicado como la recurrencia al uso de imágenes para explicar lo subjetivo “lo inexplicable, lo inefable”,<sup>588</sup> está, como hemos visto, constantemente en unión con los símbolos de la naturaleza en la cual está inmersa la vida misma: incluido el juego, los sueños y las creencias.

En la canción de cuna, “Rocío”, se despliega lo que nosotros llamamos el campo icónico de la poesía, es decir aquel entramado que se relaciona porque comparte el mismo campo semántico. En este caso el campo icónico de fondo también es la naturaleza que sirve como gran cobijo a la madre y al hijo. El poema además es circular, es decir, se abre y se cierra con la misma fórmula utilizada para narrar un cuento: “Esta era una rosa/ que abaja el rocío/ este era el pecho con el hijo mío/”. La madre se transforma en rosa cuyo simbolismo, a manera de hipótesis, podría remitirnos (de acuerdo al *Diccionario de símbolos*) “a la analogía de la Virgen María”<sup>589</sup>, es decir, a la madre primigenia. La rosa encarna, además, la sabiduría, pero no en el sentido de la erudición, sino en el de las enseñanzas místicas tradicionales, el conocimiento vivencial”.<sup>590</sup> Para Lagos: “La Mujer, madre primordial, conocedora de lo telúrico, entregadora del mundo, gran sacerdotisa es maestra ritual y poeta de la infancia del hijo [...]”<sup>591</sup>

De esta manera la rosa - madre encuentra el gozo vuelto maravilla, es decir, hay una hiperbolizada admiración en el hecho de que el hijo permanezca pegado a su regazo. El campo icónico entonces está dado por los elementos de la naturaleza: rocío, rosa, viento, cielo. Se cumple así lo que Molina Müller llama la correspondencia entre hombre y paisaje,

---

<sup>587</sup> Gabriela Mistral, “La Tierra y la mujer”, *Ternura*, *op. cit.*, p. 55.

<sup>588</sup> Cfr. Gloria Moreno Castillo, *El correlato objetivo y el texto literario*, Edit. Pliegos, Madrid, s/a (ca. 1994), p. 16.

<sup>589</sup> Nerio Tello “Rosa”, *op. cit.*, p.172.

<sup>590</sup> *Idem.*

<sup>591</sup> Ramona Lagos, *op. cit.*, p, 246.

“lo que hemos apellidado «mundo americano»<sup>592</sup> De esta forma la rosa es a la madre como el rocío es al agua que es la dadora de vida.

Lo sensible se vuelve materia poética para descubrir incluso la oposición a la vida: la muerte, que parece ser un tema recurrente en la poeta. En “Canción de la muerte”, el sujeto lírico, (que es una madre) manifiesta el temor de que la muerte halle al hijo, y por ende lo convierta en ausencia – dolor. La muerte es nombrada: “la Contra- Madre del Mundo / La Convida – gentes. A través de seis estrofas organizadas en cuartetos, Mistral parece hacer un conjuro para salvar el futuro del mundo, para salvar la vida *per se*. La vida, hay que decirlo, está colocada no sólo en la naturaleza, también en los niños que adquieren doble identidad en sus poemas: los hijos y los alumnos.

### **Alusión al hijo**

La vieja Empadronadora,  
La mañosa Muerte,  
cuando vaya de camino,  
mi niño no encuentre.<sup>593</sup>

### **Alusión a las alumnas**

Somos planteles de hijas todavía;  
haznos el alma recta y poderosa  
para ser dignas en la hora y día  
en que seremos el plantel de esposas.<sup>594</sup>

El *corpus* poético mistraliano ya sea infantil o no, es un discurso en el que el ruego al Creador está presente. Tal Creador parece ser el verdadero receptor del enunciado poético, y ella la intermediaria entre hijos y alumnos para que la vida siga su curso en manos de las futuras generaciones: las esposas, los obreritos, los hijos. La madre – maestra está dispuesta a

---

<sup>592</sup> Julio Molina Müller, “Naturaleza americana y estilo en Gabriela Mistral”, en Anales de la Universidad de Chile, enero de 1957, No. 106, p. 112. Versión PDF <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/rt/captureCite/1891/1966/AbntCitationPlugin> fecha de acceso 22 de febrero del 2015.

<sup>593</sup> Gabriela Mistral, “Canción de la muerte”, *Ternura*, *op. cit.*, p.65.

<sup>594</sup> *Ibid.*, p. 97.

dar la vida, siempre y cuando la vida se perpetúe en escolares e hijos. “Ame a los seres este día; / a todo trance halle la luz. / Ame mi gozo y mi agonía: / jame la prueba de mi cruz!”

Otro modo de presentar al sujeto lírico infantil está presente en el poema “Obrerito”. Creemos importante destacarlo porque en él se ven definidos los rasgos de lo que en un futuro debería –bajo el pensamiento mistraliano- ser el hijo. El yo lírico es un infante que enuncia el anhelo de llegar a ser el proveedor para la madre. Se trata de un niño que pinta para su madre un futuro en el que nuevamente la naturaleza formará parte del sustantivo tan recurrente en nuestra autora que es “maravilla”.

“Obrerito” es un poema compuesto con base en seis estrofas, cada una en forma de cuarteto. El anhelo inicia con el adverbio “cuando”, pues a partir del verso “Madre, cuando yo sea grande [...]”<sup>595</sup> se inicia todo el despliegue de versos contruidos en futuro. Son tantas las acciones que el obrerito planea en su presente, que recurre en varios versos a la conjunción “o”: “O te acostaré en las parvas/ o te cargaré hasta el mar/ o te subiré las cuestras/ o te dejaré al umbral” / dice el obrerito a la madre quien, bajo este discurso, se convierte en un figura que debe ser cuasi venerada por el hijo. El discurso poético se convierte así en un vehículo lingüístico para plantear el ideario de vida de Mistral. Ello no implica que no haya un trabajo de *inventio*, es por ésta que es posible en el poema que del futuro, es decir del anhelo, se vuelva a un presente que en el discurso tangibiliza lo anhelado para la madre: “Cuenta, cuenta las ventanas/ y las puertas del casal; / cuenta, cuenta maravillas/ si las puedes tu contar.../”<sup>596</sup>

En el trabajo poético de la Maestra se despliega también una suerte de jugarretas en que la palabra nos muestra el prodigio de la *inventio*, de la imaginación. Miremos como ejemplo “La pajita”, poema que forma parte, precisamente, de “Jugarretas”. En este apartado la autora le presenta a los infantes, generalmente mediante el uso del poliptoton, poemas en los que la apariencia se desdobra hasta presentar el verdadero sentimiento u objeto. Quizá la poeta, mediante estos versos trataba de encaminar a los infantes a tener una percepción más profunda de la vida. De acuerdo con Lagos, la jugarreta: “Es una poesía infantil de barroca

---

<sup>595</sup> “Obrerito”, *Ibid.*, p. 93.

<sup>596</sup> *Idem.*, Puntos suspensivos de Mistral.

imaginación, que refleja, además una rigurosa técnica en el manejo de la experiencia lúcida de la infancia”.<sup>597</sup>

En efecto, en “La pajita” el sujeto lírico presenta a una niña quien fungirá como personaje guía del entramado poético. En el comienzo del poema se afirma:

“Esta niña de cera”, pero en el siguiente verso se desmiente tal afirmación. El sujeto lírico lo hace repitiendo (como lo marca el poliptoton) el sintagma básico del poema. De esta manera nos dice: “pero no era una niña de cera”, tal inicio de la jugarreta continúa develando en “realidad” lo que es la niña: “era una gavilla parada en la era”. Después de este verso hallamos nuevamente la conjunción adversativa “pero”, con lo cual se sigue con el juego poético para develar la “verdad”; “Pero no era una gavilla / sino la flor tiesa de la maravilla. / Es entonces que el sujeto lírico se apoya en un adverbio para ahora negar: “Tampoco era la flor, sino que era/ un rayito de sol pegado a la vidriera.”/ Para comenzar a rematar la poesía y revelar lo que al final llamará Pascua, leemos: “No era un rayito de sol siquiera: / una pajita dentro de mis ojitos era”/

Es decir, toda la sucesión de imágenes tiene que ver con un trabajo de *inventio* a través de lo que se puede imaginar mediante la sucesión de ilusiones ópticas. Son estas imágenes las que proveerán de sorpresa al lector o al escucha, pues al final todas las imágenes se disuelven mediante una lágrima propiciada por la pajita que finalmente fue la causante de la Pascua momentánea. Leamos el final: “Alléguese a mirar cómo he perdido / entera, en este lagrimón mi Pascua verdadera”/

La Pascua como resurrección, es la sucesión de imágenes que le ha permitido construir un mundo análogo al real.

Veamos el poema “La manca”, otro ejemplo del apartado “Jugarretas”. Para comenzar es importante considerar que el niño poetizado por Mistral no es sólo el niño pequeño, “la guagua”, representa a niños de más edad que, en ocasiones, padecen cierta vulnerabilidad. En el caso de “La manca”, tal situación se presenta como un juego de derivaciones poéticas, apoyadas en el uso del polisíndeton. Este uso es lo que proporciona aún más ritmo al poema.

---

<sup>597</sup> Lagos, *op. cit.*, p. 245.



### La manca

Que mi dedito lo cogió una almeja,  
y que la almeja se cayó en la arena,  
y que la arena se la tragó el mar.  
Y que del mar la pescó un ballenero  
y el ballenero llegó a Gibraltar;  
y que en Gibraltar cantan pescadores:  
-"Novedad de tierra sacamos del mar,  
novedad de un dedito de niña.  
¡La que esté manca lo venga a buscar!"  
Que me den un barco para ir a traerlo,  
y para el barco me den capitán,  
para el capitán que me den soldada,  
y que por soldada pide la ciudad:  
Marsella con torres y plazas y barcos  
de todo el mundo la mejor ciudad,  
que no será hermosa con una niñita  
a la que robó su dedito el mar,  
y los balleneros en pregones cantan  
y están esperando sobre Gibraltar... <sup>598</sup>

La manca es el sujeto lírico que utiliza el “que” como conjunción coordinante con valor distributivo. Este procedimiento es el que permite que exista un tratamiento en forma de derivación: del dedito cogido por la almeja hay un viaje lingüístico que comienza con una almeja y termina con los balleneros que esperan en Gibraltar. Nuevamente el campo icónico, al que ya nos hemos referido, se mantiene: son los elementos del mar los que apuntalan la traza del poema.

De acuerdo con Ricoeur, estamos ante:

Configuraciones analógicas que se han presentado en nuestra experiencia del mundo y son previas a la expresión lingüística (y particularmente sostengo que incluso independientes a las prácticas letradas). Estos símbolos surgen en la relación del sujeto con la naturaleza y la historia. <sup>599</sup>

Podemos decir que es en esta variada tipología en la que se insertan los poemas infantiles; se trata pues de mirar “la transición de la estructura de la obra al mundo de la obra”.<sup>600</sup> Veamos un mínimo ejemplo de esta transición. Se trata del poema *Piececitos*, que forma parte de la sección “Casi escolares”.

Piececitos de niño,

---

<sup>598</sup> Gabriela Mistral, “La manca”, en *Ternura*, *op. cit.*, p.82. Puntos suspensivos de Mistral.

<sup>599</sup> Maturo, Graciela, *La razón ardiente. Aportes a una teoría literaria latinoamericana*, Buenos Aires, Biblos, 2004, pp.113- 114.

<sup>600</sup> Ricoeur citado por Maturo, *op. cit.*, p. 122.

azulosos de frío,  
cómo os ven y no os cubren,  
¡Dios mío!

Piececitos heridos  
por los guijarros todos,  
ultrajados de nieves  
y lodos!

El hombre ciego ignora  
que allí donde os posáis  
una flor de luz viva  
dejáis;

Que allí donde ponéis  
la plantita sangrante,  
el nardo nace más  
fragante

Sed, puesto que marcháis  
por los caminos rectos,  
heroicos como sois perfectos.

Piececitos de niño,/ dos joyitas sufrientes,  
¡cómo pasan sin veros/ las gentes!<sup>601</sup>

El sociograma entendido como imágenes, ideas que se convierten en la resultante textual del poema, en este caso, está representado por la pobreza extendida a la infancia, y funciona como un símbolo casi necesario, en el discurso de Mistral, para que los pequeños sufrientes devengan semilla de esperanza invisible para la gente sin sensibilidad: “El hombre ciego ignora /que allí donde os posáis /una flor de luz viva/ dejáis.”

Por otro lado es importante decir que, de acuerdo con Ricœur, son los recursos simbólicos expresados en la misma escritura y en el mismo tratamiento de los temas lo que nos indica la mediación de éstos por la visión previa de la poeta. La percepción que Mistral tiene de los niños descalzos se une a cierto tratamiento paradójico con respecto al estado de abandono de los niños nombrados en el texto, de tal manera que la pobreza puede convertirse, en el universo del poema, en un don de sufrimiento invisible para dos demás: “Piececitos de niño, /dos joyitas sufrientes/ ¡cómo pasan sin veros/ las gentes!

“Piececitos” es, a diferencia de las canciones de cuna, un poema en el que no se presenta un sujeto lírico maternal; se trata de un poema en el que es la voz de la propia poeta

---

<sup>601</sup> Mistral, Gabriela, “Piececitos”, en *El Maestro. Revista de Cultura Nacional*, Tomo II, Número 1, octubre de 1921, p. 105.

la que devela una situación de abandono y miseria que hace que los pies de los niños sangren a causa de andar entre tierra y guijarros. El contexto es el de los niños pobres. El discurso narra el presente de aquellos niños, como si hubiera una necesidad de mostrar desde su voz de poeta el estado de indefensión de aquellos infantes que, a diferencia de los que son mencionados en las canciones de cuna, no tienen ningún elemento de contención ni de amor. En este caso, no se trata de una canción de cuna sino de un poema escrito por una poeta-docente que había trabajado como maestra rural. Es la situación de la infancia rural y desposeída la que hace que de acuerdo con Cassirer, en quien se basa Ricœur, podemos decir que *Piececitos* funciona como *síntesis fundamental* de la cual surge el lenguaje, siendo al mismo tiempo la exteriorización de la conciencia. Por ello si el mundo y su representación son parte de un mismo universo, Mistral, mediante la actividad creadora, muestra e indica quiénes son los desvalidos de América Latina y cómo se manifiesta dicho estado. El objeto queda configurado por el cúmulo de niños pobres que manifiestan su condición a través de lo que la autora construye en su conciencia: los pies descalzos.<sup>602</sup>

Los personajes principales devienen grupo que ha permanecido invisible y por lo tanto no nombrado: la infancia miserable y mayoritariamente rural. Es en el orden sintagmático en el que la poeta elabora una especie de alabanza a estos niños. La pobreza se vuelve heroica y elemento de perfección. Sin embargo, también podemos pensar en un llamado para que a estos niños les sean dados cobijo y atención.

Cabe decir que no fueron pocos los textos en los que Mistral hizo patente la necesidad de hacer visible la infancia vulnerable. En el poema “Noel”, además del juego intertextual, está presente “Marta”, la niña huérfana por la que es necesario pedir un regalo. La visión cristiana traspasará la creación literaria y, con ello, tratará de enseñar a los pequeños lectores a pedir por los desposeídos: “[Noel] / Y no olvides a Marta. También deja/ su zapatito abierto. / Es mi vecina, y yo la quiero, desde/ que su mamita ha muerto”.<sup>603</sup>

Con *Ternura*, podemos decir, se trató de posicionar otro “orden de los signos”, aquel escrito considerando a la infancia ora como escucha, ora como lectora. *Ternura* fue el fruto del trabajo que Mistral nunca olvidó, porque formaba parte de su arte poética: escribir considerando a los pequeños que de una u otra manera anhelaba formar con sus poemas. Sus

---

<sup>602</sup> Cfr. Para este párrafo Cassirer, Ernst, Capítulo II “El lenguaje en la fase de la expresión sensible” en *Filosofía de las formas simbólicas. I El lenguaje*, México, FCE, 1971, pp. 133-144.

<sup>603</sup> Gabriela Mistral, “A Noel” (Casi escolares), en *Ternura*, *op. cit.*, p. 96.

versos para la infancia son sólo una parte de sus discursos en los que los niños eran el eje central de su narración, porque donde nacen todos los niños nace todo el mundo, podemos decir, parafraseando su “Romance de Nochebuena”.<sup>604</sup>

#### 4.7 Los cuentos clásicos

Mistral, como escritora comprometida con los repertorios literarios para la infancia, publicó en la década de 1920, cuatro adaptaciones versificadas de algunos cuentos clásicos europeos. Los títulos son: “Caperucita Roja”, “La Bella Durmiente del bosque”, “La Cenicienta” y “Blanca Nieve en la casa de los enanos.” Dichos títulos (a excepción de Caperucita Roja) no pueden hallarse en México. En el 2014 la editorial chilena Amanuta se dio a la tarea de editarlos.

Es importante considerar que la labor de Mistral como maestra viajera se proyectó también en el periplo de sus mismos textos, pues de acuerdo con Manuel Peña Muñoz, (quien es prácticamente el único estudioso que hemos hallado de estos cuentos):

Resulta muy interesante ver la repercusión iberoamericana de estos cuatro cuentos clásicos puestos en verso por una autora chilena que los escribe en México y los publica en Colombia, seleccionando uno de ellos para divulgarlo en Uruguay y Chile, en la misma época que publica en España. Esto refleja su perpetua necesidad de viajar y sentirse permanentemente extranjera aunque unida a estos países por la fuerza del idioma común.<sup>605</sup>

Es precisamente la fuerza del idioma español el que se recrea con donosura y una acendrada labor poética en las versiones de nuestra poeta. El campo icónico que es la naturaleza, permanecerá a lo largo de los cuatro cuentos. Además de forma similar que Martí y Carmen Lyra, la chilena echa mano de ciertas licencias que no son la fiel copia de los cuentos ora de Grimm, ora de Perrault. En ocasiones, como en el caso de Blanca Nieve, como vemos, el título original es alterado por la utilización del singular “Nieve”. En otras ocasiones la autora, aunque más fiel a la anécdota de los europeos, dota sus versiones de ejes simbólicos que marcan la pauta para comprender el subtexto.

Ahora bien, sabemos que hay varias lecturas de los cuentos clásicos infantiles, incluida la que Bruno Bettelheim hace en *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*; sin embargo

---

<sup>604</sup> El primer cuarteto de “Romance de Nochebuena”, leemos: “Vamos a buscar / donde nació el Niño: / Nació en todo el mundo, / ciudades caminos.../ en *Ternura, op. cit.* p. 101.

<sup>605</sup> Manuel Peña Muñoz, “Cuentos infantiles clásicos en versiones poéticas de Gabriela Mistral: Una lectura interpretativa.” En Revista “Cuatrogatos”. Versión PDF, s/p.

[www.cuatrogatos.org/articulos.php?letra=P](http://www.cuatrogatos.org/articulos.php?letra=P)

Fecha de acceso 14 de noviembre del 2014.

en el presente estudio no lo tomaremos como una guía, puesto que nuestro trabajo se encamina a observar tanto la estructura del poema como las recreaciones hechas. Otra aclaración que vale la pena hacer es que a las versiones de Mistral les llamaremos, como lo hace Peña Muñoz, “cuentos versificados”.

#### 4.7.1 Caperucita Roja

El primer cuento publicado, al parecer, fue “Caperucita Roja”, incluido en *Ternura* (1924). Este cuento (que se ha pensado como original de Jacob y Wilhelm Grimm) comienza con la utilización del verbo en futuro: “Caperucita Roja visitará a la abuela” es el verso con el que se abre el cuento.

Desde el principio del cuento, la autora le otorga una característica a Caperucita; tal característica formará parte de un juego circular en el texto, pues al inicio de éste como característica de la pequeña, leemos que “tiene el corazoncito tierno como un panal”. Será ese mismo corazón con el que se cierre el cuento. Aun cuando se trata de un poema, Caperucita y el Lobo entablan un diálogo en el que la niña pregunta al Lobo dónde está el poblado en el que vive la abuelita. Mistral, como es característico de su trabajo poético, destaca los elementos naturales, como formas de salvación (aun cuando ésta sea efímera). Caperucita “recoge bayas rojas, corta ramas en flor/ y se enamora de unas mariposas pintadas / que le hacen olvidarse del viaje del Traidor.../”<sup>606</sup>

Hay una elipsis que nos hace inferir que mientras el lobo se adelanta a casa de la abuela para asesinarla, Caperucita ha quedado embelesada en la naturaleza, hasta ser parte de ella. No es, en este sentido, casual que la poeta haga una comparación: “Caperucita es cándida como los lirios blancos”. Aquí, la candidez tiene las dos acepciones: ser blanco y no tener malicia, es decir Caperucita es la personificación de lo bueno, en términos axiológicos. De acuerdo con el *Diccionario de símbolos*, “En el arte cristiano [el lirio] aparece haciendo referencia a la pureza e inocencia de la Virgen María.” Se trata, también de la flor “que sale de la boca de Cristo”.<sup>607</sup>

Hay entonces una lucha entre el bien y el mal; personificados en Caperucita y en el Lobo. Será éste quien triunfe, por algo es el “Maese” de la traición. Para proyectar la

---

<sup>606</sup> Gabriela Mistral, *Caperucita Roja*, (Ilustraciones de Paloma, Valdivia. Comentario Crítico de Manuel Peña Muñoz), Santiago de Chile, Amanuta, 2014, (Col. Poesía Ilustrada), p.10.

<sup>607</sup> Nerio Tello (Compilador), *Diccionario de símbolos*, *op. cit.*, p. 122.

personalidad del Lobo, Mistral utiliza adjetivos: traidor, engañoso. Estos adjetivos ensalzan, aún más, sus características. Leemos así, “terrible fulgor”, “lobo traidor”, “boca negra”, y para rematar: “El lobo es bestia”.

Sin embargo, coincidimos con el planteamiento de Peña Muñoz: [Mistral] no cede al gran gusto moralista de la época [...] prefiere la versión final aunque tenga un final trágico.”<sup>608</sup>

El final que da Mistral, es diferente a la versión de los hermanos Grimm, en la que la niña se salva y quien muere debido a su torpeza es el lobo. Mistral es contundente, y por ello no edulcora que el bien (cuyo campo icónico, insistimos, es la naturaleza) es vencido por la bestia: el mal. Leamos el final:

Ha arrollado la bestia, bajo sus pelos ásperos,  
el cuerpecito trémulo, suave como un vellón;  
y ha molido las carnes y ha molido los huesos,  
y ha exprimido como una cereza el corazón.

Es básico detallar por qué Mistral cierra con un verso en el que es el corazón con el que termina la vida de Caperucita, pues el corazón, “en términos bíblicos, es la verdadera persona”<sup>609</sup> es a la persona, emparentada con la madre natura a la que asesina el Maese Lobo, quien en esta versión como vemos no es castigado por leñador alguno. Es, la versión de Mistral, reiteramos el enfrentamiento del bien con el mal.

#### 4.7.2 Blanca Nieve en la casa de los enanos

“Blanca Nieve en la casa de los enanos” fue publicado en 1925, en Colombia. Se trata de una versión libre de Mistral basada en el texto de los hermanos Grimm El cuento está escrito en versos octosílabos. En palabras de Peña Muñoz: “de métrica clásica”.<sup>610</sup>

En el inicio Blanca Nieve anda por el bosque y es atraída por una casa. En este punto es importante detenernos, pues la razón por la que Blanca Nieve se atreve a entrar a aquella construcción, es que la casa parece cobrar vida y es como “una madre que llama”.<sup>611</sup> Se

---

<sup>608</sup> Manuel Peña Muñoz, “Caperucita Roja: un cuento clásico bajo la mirada de Gabriela Mistral.”, en Gabriela Mistral, *Caperucita Roja*, *op. cit.*, p. 30.

<sup>609</sup> Nerio Tello, *op. cit.* p.57.

<sup>610</sup> Manuel Peña Muñoz, “Cuentos infantiles clásicos en versiones poéticas de Gabriela Mistral: Una lectura interpretativa.”, *op. cit.*

<sup>611</sup> Gabriela Mistral, *Blanca Nieve en la casa de los enanos*, (Ilustraciones de Carles Ballesteros. Comentario crítico de Manuel Peña Muñoz), Santiago de Chile, Amanuta, 2014, (Col. Poesía Ilustrada), p. 4.

entiende, además, si acudimos al inicio del cuento, que aquella vivienda sea percibida por la personaje, no sólo como un hogar, sino como un refugio, pues “De la barranca, la niña/ miró la loma cercana; / ya se apretaba la noche/ como una negra cuajada”.<sup>612</sup> La noche como metáfora del peligro y de un ambiente que hace vulnerables a los niños, halla su contraparte en la luz de aquella casa personificada, pues “pestañea en la sombra”.<sup>613</sup>

Desde el inicio del cuento, también está presente en el juego poético, el sueño como el gran símbolo de paz, e incluso de evasión de la realidad cotidiana: “Y la paz que hay en los sueños en la casa se derrama.”<sup>614</sup> Es por esta causa que Blanca Nieve cae en un profundo sueño; es decir, la casa funciona como atenuante de lo que después nos enteraremos es su huida de la madrastra.

Los versos empleados se usan mayormente para describir la casa y para comunicar el azoro de los enanos por intuir que alguien ha estado en su casa. La autora utiliza un verso para cada pregunta hecha por los enanos. Algunos de ellos tendrán nombre, Plata, Estaño Azul, Barbazas, Barbazas. Llama la atención que la autora haya escrito ocho preguntas y no siete, pues podría pensarse que cada una corresponde a cada enano. El enlistado de preguntas, confiere gran musicalidad al poema: -¿Quién se ha sentado en mi silla? / - ¿Y quién probó de mi vianda? / - ¿Y quién pellizco mi pan?<sup>615</sup> Suscribimos el aserto de Peña Muñoz:

La secuencia de las preguntas de los enanos al entrar a la casa, recuerda una similar de cuento popular de origen inglés *Ricitos de Oro* cuando la familia de osos entra a la casa y descubre que ha entrado alguien [...] lo que demuestra el conocimiento y la recreación que hace la autora de los cuentos de origen folclórico europeo. Por otro lado, respeta el recurso de las preguntas, tan propio de la narración oral, que confiere ritmo y naturalidad a las escenas.<sup>616</sup>

En esta versión está ausente el ambiente tenebroso de persecución. Al contrario, el ambiente es armónico y alegre. De ahí que cuando los enanos descubren a quien llaman “niña”, lo hagan haciendo algazara que, de acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, es un ruido que nace de la alegría. Quizá como un exceso de armonía, la felicidad aparece *de facto* en Blanca Nieve cuando ve a los enanos. La niña cuenta por qué ha tenido

---

<sup>612</sup> *Idem.*

<sup>613</sup> *Idem.*

<sup>614</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>615</sup> *Ibid.*, p. 27

<sup>616</sup> *Idem.*

que huir y los enanos se asumen como sus protectores. Los enanos asumen cuasi el papel de madres, pues Blanca Nieve vuelve al sueño por el arrullo de los enanos.

La descripción del espacio comienza con una paradoja que ambientará muy bien el gran tema del texto: “Hay un comedor pequeño que en cien aromas se exhala”.<sup>617</sup>

El tema es la grandeza en bondad y protección de los enanos. Se trata de hiperbolizar los opuestos: “Son pequeños como siete / almendritas claveteadas / y para que ella los vea se empinan como las llamas. / En el regazo le caben; los siete a una vez abraza.”

Pese a ser pequeños y a que la niña es quien físicamente los acuna, son ellos quienes una vez que se enteran de la historia de la personaje, protegerán a la niña de todos los “monstruos” nocturnos. Es con el inicio de la palabra que se utiliza para los arrullos con la cual, los pequeños enuncian su protección:

“Duerme hasta que cante el gallo  
de cresta más encarnada  
y se cuelguen los murciélagos  
y muja largo una vaca  
“Te espantan los siete enanos  
los monstruos de la montaña;  
el lagarto volador,  
la catarina gigante;  
el que se parece al musgo  
y que sube hasta la almohada,  
y la culebra más negra  
que a la media noche baja.”<sup>618</sup>

“Duerme” es el verbo en imperativo con el cual los enanos la protegerán de los elementos hiperbolizados de la naturaleza: Catarina gigante, culebra más negra. Peña Muñoz apunta que en este final, Mistral denota su conocimiento sobre ciertos nombres que se les dan a los animales en México. “La autora introduce un mexicanismo con lo cual se apropia del europeo y americaniza, mencionando además a un lagarto que conocerá en el trópico, lo que refleja su interés en nuestros animales e insectos americanos.”<sup>619</sup>

El trabajo de recreación que nosotros aplaudimos, además de la “americanización” del cuento, es que en la reconstrucción de éste se omita la llegada de la madrastra disfrazada de anciana para ofrecerle la manzana a Blanca Nieves. Tampoco está el espejo que espeta

---

<sup>617</sup> *Idem.*

<sup>618</sup> *Ibid*, p. 18.

<sup>619</sup> Manuel Peña Muñoz, “Blanca Nieve en la casa de los enanos una versión original”, en Gabriela Mistral, *Blanca Nieve en la casa de los enanos*, *op. cit.* p. 31.



quién es la más bella. El final es limpio de hiperbolizaciones inútiles, pues la niña nunca pierde la vida. Cae, sí, en el sueño que “los duendes de los metales” propician para que tenga paz.

Este cuento, al contrario del de *Caperucita Roja* presenta mediante el lenguaje poético, el equilibrio entre vulnerabilidad y protección. No está demás decirlo, será una protección emparentada a lo maternal en términos simbólicos.

#### 4.7.3 La Bella Durmiente del Bosque

La Bella Durmiente del Bosque fue publicado en 1928, en el Diario “El Gráfico”, de Colombia. Para Peña Muñoz, este texto “tiene el tono del relato oral contado al calor del brasero”.<sup>620</sup> Nosotros creemos que, en realidad, los cuatro cuentos versificados por Mistral son parte del eco de la oralidad. De hecho lo son como las mismas rondas y las canciones de cuna, son lo que hemos ya enunciado parole vuelta littera. Se trata de una littera pasada por el filtro de la poiesis, lo que hace que estas versiones mistralianas se basen en la prosa para volverse trabajo poético.

La Bella Durmiente (cuyo nombre en ninguna versión es conocido) es presentada mediante una hipérbole: “De hermosa hace llorar”. Para reforzar las cualidades de la niña, la poeta utiliza el adjetivo poco frecuente: “divinal.” Tal adjetivo, además de reforzar la cualidad de la protagonista, la coloca en un espacio cuasi religioso. Esa quizá es la clave para entender por qué su salvación, una vez que fue maldecida por el “hada vieja y fea”, se da por intermediación de un hada niña llamada Corazón. Como dijimos en el apartado de Caperucita Roja, el Corazón tiene una connotación religiosa en términos simbólicos. Además no es menor la salvación que otorga la niña hada, como parte de lo que insistimos es también en Mistral La Edad de Oro. Si en las traducciones en prosa del cuento, tanto la maldición como el conjuro se vuelven un duelo de palabras y poder, tal duelo es mucho más visible en el tratamiento poético de Mistral. Leamos, las palabras del hada vieja y fea:

Me olvidasteis como al Mal,  
pero vine aquí a traeros  
la genciana del pesar.  
La princesa tendrá todo:  
cielos, naves tierra y mar,

---

<sup>620</sup> *Idem.*

pero un día entre sus manos  
con un huso jugará.  
Y la dueña de la Tierra  
con el huso más banal  
en el brazo de jazmines  
se dará el golpe mortal.<sup>621</sup>

Es tal el poder letal de la palabra “mal” que, debido a una construcción fantástica, lo sucedido después de la maldición es visto por un nosotros. El sujeto lírico se pluraliza: “Las macetas sin un viento/ todos vimos deshojar; / los manteles se rasgaron y se puso negro el pan.”<sup>622</sup> Sin embargo, ante tal desolación aparece el personaje que bien podemos pensar es la heroína de la historia: una niña. Leamos

“Pero un hada que era niña  
levantó su fina voz;  
era un hada pequeñita  
se llamaba Corazón.

Hada fea, turba fiestas,  
Rompedora de canción,  
Nos quebraste la alegría  
y yo quiebro tu traición  
La princesa será herida,  
mas, por gracia del Señor,  
va a dormirse por cien años,  
hasta la hora del amor.”

Existe un duelo entre el bien y el mal. El bien forma parte de la tradición religiosa cristiana, por ello se entiende que Corazón sea sólo una intermediaria del “Señor.” El mal es presentado, asimismo, como una traición al bien y a la armonía. El sueño en este caso se acomoda perfectamente al campo icónico de Mistral en el que es altamente recurrente. El sueño es una muerte temporal. Tanto paisaje como personajes quedarán atrapados en esa muerte que tiene por cementerio un bosque. Como las historias antiguas, “la princesa se hace cuento”, nos dice Mistral. Se trata entonces de una historia dentro de la misma. Es por este gran recurso metatextual que personajes de otros cuentos pueden ser parte del relato. De esta manera vemos, no sin sorpresa, cómo Caperucita pasa por el bosque de la Bella Durmiente:

---

<sup>621</sup> Gabriela Mistral, *La Bella Durmiente del Bosque*, (Ilustraciones Carmen Cardemil. Comentario Crítico de Manuel Peña Muñoz), Santiago de Chile, Amanuta, 2014, (Col. Poesía Ilustrada), p. 8.

<sup>622</sup> *Ibid.*, p. 10.

“A aquel bosque negro, negro, / hombre ni ave penetró: / lo esquivó Caperucita / santiguándose de horror.”<sup>623</sup>

Llega en esta versión, el momento en que el príncipe salvador arriba al bosque. Tiene que enfrentar varios obstáculos; sin embargo es nuevamente la misma naturaleza la que se presenta como un elemento cuasi personificado: “Y entra el príncipe en la selva/ que se abre maternal.../”<sup>624</sup> Nuevamente la madre natura actúa para que los designios del Señor se lleven a cabo. La acción de despertar se retarda, los versos son descriptivos y como en otros poemas aparece la rosa como emblema de vida.

De la llegada del amor se deriva otro sueño, aquel emparentado con la maravilla, con lo increíble. La fiesta surge, “es como una eternidad”. Nuevamente el amor y el bien, gracias a Corazón, ganaron la batalla en esta fantástica historia de muerte y renacimiento.

#### 4.7.4 La Cenicienta

«La Cenicienta» “fue publicado en lecturas Dominicales” del diario *El Tiempo de Bogotá*, el 26 de diciembre de 1926.<sup>625</sup> Este cuento cuya versión original se supone es de los hermanos Grimm, toma un viraje: la elipsis, pues Mistral no habla de la muerte de la madre de la protagonista ni de que el padre vuelve a casarse. Mistral inicia con una anáfora para presentarnos el ambiente de maltrato y explotación de nuestra personaje: “Cenicienta, Cenicienta/ pegada al fogón se pasa/ y el hollín la va cubriendo / como penitente saya.”<sup>626</sup>

Las hermanastras y la madrastra entran en escena, una vez que la autora nos presenta la situación de Cenicienta, a la que con un ingenioso juego de palabras también llama “Encenizada”. Las hermanas tienen voz y esto sirve para saber cómo maltratan a Cenicienta.

La historia principal gira en torno a una fiesta que realiza un príncipe. La trama “original” se sostiene cuando a Cenicienta no le es permitido ir al festejo. La creatividad poética de Mistral se hace patente cuando, una vez que las hermanastras han partido, Cenicienta llora en medio de la noche, de nuevo el corazón como ícono aparece: “¡Ay que callada la noche para oírse el corazón”. Noche y corazón derivan en el llanto del personaje.

---

<sup>623</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>624</sup> *Idem.*, Puntos suspensivos de Mistral.

<sup>625</sup> Manuel Peña Muñoz, “La Cenicienta: un personaje mistraliano”, en Gabriela Mistral, *La Cenicienta*, (Ilustraciones de Bernardita Ojeda. Comentario crítico de Manuel Peña Muñoz), Santiago de Chile, Amanuta, 2014, (Col. Poesía Ilustrada), p.31.

<sup>626</sup> *Ibid.*, p. 4.

Sin embargo, la desolación se rompe fantásticamente cuando aparece un hada llamada Esplendor. Es en este sentido que no debemos obliterar que Mistral da nombres a las hadas; nombres que además tienen que ver con la parte vital. En este caso Esplendor significa, “lustre y nobleza”. Para llevar a cabo la preparación y transformación de la Encenizada, el hada le pide que le abra su corazón, lo cual significa abrirse a la vida, y mostrar los sentimientos. Mistral no olvida agradecer a Dios que nuestro personaje tenga un hada. ¿Las hadas acaso son un prodigio de Dios, en el discurso mistraliano? Leamos:

Pero Cenicienta tiene  
(¡ay! ¡Bendito sea Dios!)  
Hada que fue su madrina y que se llama Esplendor.  
Cuando los criados duermen  
Con silencio de ilusión,  
va abriendo puertas y puertas  
y llegando hasta el fogón.  
-¡Ah! mi Cenicienta –dícele-,  
Ábreme tu corazón.  
¿No quieres ir a la fiesta?  
¿Lloras por eso mi amor?  
Dícele la pobrecilla:  
-Soy la hija del Tizón  
y la ceniza me cubre hasta el mismo corazón.<sup>627</sup>

Es con base en estos versos que nos parece importante recordar que Carmen Lyra, (como podemos ver en el capítulo 3 de esta tesis), también recreó “La Cenicienta”. Hacemos el recordatorio porque llama la atención cómo las dos autoras recurren a seres fantásticos; en el caso de Lyra, la virgen, en el caso de Mistral, la tradicional hada, pero con nombre Esplendor.

La transformación de Cenicienta en una bella mujer equivale al nacimiento: “Mi ahijada Cenicienta/ ¡acabaste de nacer! En el final, entenderemos este nacimiento, ya que María Cenicienta como es nombrada al final, es la encarnación de la orfandad “terrestre”. De lo único que es hija es de Dios. El hada madrina, fungió entonces como la intermediaria del padre celestial.

Una vez que el rey renueva el convite, quien ahora llega para ayudar a la Encenizada es “Resplendor” (ya no Esplendor); llega para “empezar a hermosarla”. Una vez que Cenicienta está nuevamente en el palacio y baila con el príncipe se introduce, como las

---

<sup>627</sup> *Ibid.*, pp. 12 y 13.

protagonistas de los otros cuentos, a un sueño, y en este caso la presencia divina se hace nuevamente presente al comparar la perfección del sueño con Dios.

Cenicienta tiene miedo  
de oírse la propia voz,  
porque está viviendo un sueño  
tan perfecto como Dios.<sup>628</sup>

Después se mantiene la anécdota de la búsqueda de las mujeres pobladoras para saber a quién corresponde la zapatilla encantada. Se usa una hipérbole para mencionar cuán pequeño era el zapato. “el zapato más menudo/ que la ampolla de la sal”/<sup>629</sup> La zapatilla, como se sabe, pertenece a Cenicienta a quien desposa el rey. En la versión de Mistral se omite el final en el que de una u otra manera se ve la desgracia en la que caen las hermanastras. Por ejemplo la Editorial Anaya, de acuerdo a la versión de Grimm, dice que las hermanastras quedaron ciegas por malas y falsas.<sup>630</sup>

La versión de Mistral, como hemos dicho, termina diciendo que la Cenicienta es una hija de Dios. Dios la protegió, la acunó y la premió por su humilde comportamiento.

---

<sup>628</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>629</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>630</sup> *Cfr.* Jacob y Wilhelm Grimm, “La Cenicienta”, en *Los mejores cuentos de nuestros días*, (Ilustrado por Enrique Flores), España, 2001, Edit. Anaya, p. 147.



Portadas de los cuentos de Mistral

Para finalizar el apartado de los cuentos recreados por Mistral, nos parece importante que el lector tome en cuenta que éstos no fueron publicados como libros. Hemos dicho que aparecieron en periódicos de Colombia. Este hecho nos lleva a preguntarnos: ¿cuál fue el alcance de la difusión de los textos? ¿Las escuelas colombianas darían a conocer entre los alumnos las versiones mistralianas? ¿Qué estudiosos de la obra de la chilena habrán considerado estos cuentos versificados como parte del *corpus* de la obra de Mistral? Estas son preguntas que pueden volverse ejes de otra investigación. Lo cierto es que las adaptaciones no se reducen a transformar simplemente la prosa en verso, sino en la labor de renovación que representó versificar las prosas con las que tradicionalmente se daban a conocer lo que se creyó era el canon de la literatura infantil.

Si recurrimos a los términos de Martí con respecto a la traducción podemos decir que Mistral “transpensó” e “impensó” los cuentos “originales. En su caso no pasó del francés o del alemán al español los cuentos, lo que hizo fue impensar, penetrar en la diégesis para que ésta no se perdiera, pues quien lea los cuentos versificados de Mistral reconocerá los textos, pero se encontrará, también, con elementos propios de la poiesis de la autora. Hallará aquello por lo que tanto bregó, la donosura del idioma español.

Lo anterior, lamentablemente, es prácticamente desconocido, pues con base en la búsqueda acerca de estudios y análisis de dichos cuentos, inferimos que han permanecido como material desconocido u olvidado. Es, como señala Peña Muñoz, una suerte que la editorial chilena Amanuta los publique casi noventa años después de su aparición.<sup>631</sup> Sin embargo, aun con esta edición su conocimiento queda restringido a los lectores chilenos y colombianos, que es donde Amanuta tiene una filial.

Creemos difícil que en México los encargados de las bibliotecas públicas, los maestros, los promotores de lectura o los mismos padres puedan adquirir los libros, debido a su alto costo.

Nosotros los adquirimos pidiéndolos a la editorial. El pago fue mediante transferencia bancaria. El costo de los cuatro libros fue de mil pesos mexicanos.

---

<sup>631</sup> Manuel Peña Muñoz, “La Cenicienta: un personaje mistraliano”, en Gabriela Mistral, *La Cenicienta*, *op. cit.*, p. 31.

Sólo “Caperucita Roja” se halla en *Ternura*. Los demás poemas parecen no existir ni en el mundo de la internet. Si los cuentos no se conocen es explicable que no haya análisis ni estudios sobre ellos. Tal situación nos permite reafirmar que hace falta un trabajo de historia literaria de los textos infantiles.

Podríamos creer, si desconocemos las políticas editoriales, que la obra de una autora que ganó el Premio Nobel

de Literatura continúa siendo publicada, hecho que en este caso no es tal. ¿La razón? A Gabriela Mistral la Academia Sueca le otorgó el premio, en 1945, simulando no ver que una de sus mayores aportaciones como maestra-escritora era, precisamente, sus textos para niños. De acuerdo con el trabajo de Pedro Pablo Zegers Blachet, Hjalmar Gullberg pronunció las siguientes palabras en el acto de premiación:

Señora Gabriela Mistral:

Habéis hecho un viaje demasiado largo para un discurso tan corto. En el espacio de algunos minutos, he contado, como un cuento, a los compatriotas de Selma Lagerlöf, la extraordinaria peregrinación que habéis realizado para pasar de la cátedra de maestra de escuela al trono de la poesía. Para rendir homenaje a la rica literatura iberoamericana es que hoy nos dirigimos muy especialmente a su reina, la poetisa de Desolación, que se ha convertido en la grande cantadora de la misericordia y la maternidad.

Os suplico, señora, tengáis a bien recibir de manos de Su Majestad real el premio Nobel de Literatura que la Academia Sueca os ha otorgado.<sup>632</sup>

Se le premia, entonces, no como se supone debe ser, por el conjunto de su obra, sino por la misericordia y la maternidad vistos como los elementos plausibles para considerarla como una mujer apropiada en el mundo de las letras. Se le podía premiar porque había dejado la cátedra y se coronaba por el trabajo que se entendía como propiamente letrado: ser poeta. No poeta maestra. No maestra-escritora.

---

<sup>632</sup> Pedro Pablo Zegers Blachet “Gabriela Mistral: Premio Nobel de Literatura 1945 (a sesenta años)” en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2007. s/p.

[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gabriela-mistral-premio-nobel-de-literatura-1945-a-sesenta-aos-0/html/018d6cd0-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gabriela-mistral-premio-nobel-de-literatura-1945-a-sesenta-aos-0/html/018d6cd0-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

Fecha de acceso 5 de abril del 2015.



En tanto ella se presentaba como heredera de una raza nueva:

Por una venturanza que me sobrepasa, soy en este momento la voz directa de los poetas de mi raza y la indirecta de las muy nobles lenguas española y portuguesa. Ambas se alegran de haber sido invitadas al convivio de la vida nórdica, toda ella asistida por su folklore y su poesía milenarias.

Dios guarde intacta a la Nación ejemplar su herencia y sus creaciones, su hazaña de conservar los imponderables del pasado y de cruzar el presente con la confianza de las razas marítimas, vencedoras de todo.<sup>633</sup>

Acaso tal circunstancia explique la ausencia de ediciones de sus cuentos, que desde luego, merecen ser propalados y estudiados.

#### **4.8 La infancia y las letras: más allá de los cuentos de hadas**

Un día después de que Mistral había recibido el Premio Nobel de Literatura, el periódico mexicano *El Universal* daba a conocer que un grupo de maestras y educadoras becadas por la SEP había presentado con éxito, el “Examen de teatro de muñecos”. Esta nota nos da una pauta para acercarnos a los repertorios literarios que las maestras de aquella época manejaban. “Los números presentados fueron: Los aficionados, Danza Holandesa, El conejito y su guitarra, La Bamba; Caperucita Roja; El renacuajo paseador, La gallina mentirosa; tristes jardines, Periquito, lávate los dientes, Un día en la feria”.<sup>634</sup> ¿En alguna escuela se daba a conocer *La Edad de Oro*, los poemas de Mistral, algún cuento de Lyra? Podemos suponer que no era divulgada, precisamente, porque como no fue conformado un canon literario infantil.

---

<sup>633</sup> “Discurso de Gabriela Mistral ante la Academia Sueca al recibir el Premio Nobel de literatura, el 12 de diciembre de 1945”, en el Portal de la Universidad de Chile. <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/grandes-figuras/premios-nobel/8962/discurso-de-gabriela-mistral>

Fecha de acceso 5 de abril del 2015.

<sup>634</sup> “Examen del teatro de Muñecos, Ayer”, en *El Universal*, Segunda sección, p. 2, miércoles 12 de diciembre de 1945.

Ahora bien, frente a los repertorios literarios también se daba a conocer en *El Universal* que en México eran insuficientes las escuelas y que por ello el gobierno arrendaría casas para adecuarlas como escuelas.<sup>635</sup> Otras noticias referentes a la infancia dan cuenta de la alta mortalidad infantil también en México.<sup>636</sup>

En el ámbito internacional, un año después, el 11 de diciembre de 1946 era creado el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Se erigía, así, un organismo internacional que avalaba la existencia de los niños, más aún, de los niños vulnerables, pues la institución nacía para atender a la infancia que padecía las secuelas de la guerra.

En 1945 y aún hoy en día se habla de la protección a la infancia; de premios literarios para escribir textos infantiles; se habla de la necesidad de fomentar la lectura en los niños; pero casi nadie aludió ni alude a que en 1928, una pedagoga y literata presentaba un artículo titulado “Los Derechos del niño”. La presentación fue en la Primera Convención Internacional de Maestros, en Buenos Aires, Argentina. Años después, en 1945, aquella maestra escritora ganaría el Premio Nobel de Literatura. Su nombre acaso sea pronunciado por varios, pero su obra ha sido valorada por muy pocos: Gabriela Mistral.

Gabriela Mistral, igual que Martí y que Carmen Lyra, debe ser sacada de la vitrina donde algunos la han colocado. Cuando dejemos libres a estos escritores, quizá sea menos difícil que un estudiante de literatura, un joven escritor de textos infantiles y por qué no, uno dos tres, muchos niños conozcan los cuentos, los poemas de estos autores que cada vez son más olvidados.

No desearíamos usar ahora el adverbio cuando, porque podría parecer que hemos caído en la trampa del muro de lamentaciones; sin embargo esta investigación ha sido un brega para difundir la obra como la de Mistral quien, en uno de sus puntos de los Derechos del niño, afirmaba:

La infancia servida abundantemente y hasta excesivamente por el Estado, debería ser la única forma de lujo – vale decir de derroche que una colectividad honesta se diera, para su propia honra y su propio goce. La infancia se merece cualquier privilegio. Yo diría que es la única entidad a que puede recibir sin rezongo de los mezquinos eso, tan odioso, pero tan socorrido de

---

<sup>635</sup> “Necesidad de más escuelas”, en *El Universal*, primera sección, 13 de diciembre de 1945, p. 10.

<sup>636</sup> Dr. Alfonso Rojas Pérez Palacios, “Protección a la infancia”, en *El Universal*, 1ª sección, jueves 13 de diciembre de 1945, p. 3.

esta sociedad nuestra, que se llama EL PRIVILEGIO, y vivir mientras sea infancia, se entiende, en un estado natural de acaparamiento de las cosas excelentes y puras del mundo , en el disfrute completo de ellas.[...]

Cada niño trae una esperanza llena de fuerza y de misterio, a las colectividades caducas que son nuestras, hasta en esa fresca América. No hay ninguna entidad de adultos que contenga sugestión semejante a la de la infancia de vida superiormente pura. Y ninguna sugiere con más fuerza que ella organizaciones nuevas del mundo.<sup>637</sup>

Esta es una muestra de que el discurso pedagógico indudablemente es un discurso político. En el caso de Mistral, el abanico de la escritura se abre, pues tal actividad, como hemos visto se extendió al campo de una renovada práctica letrada: escribir para la infancia y escribir acerca de la infancia.

El pronunciamiento en defensa de la infancia, la retórica oficialista que habla una y otra vez de la “promoción de la lectura” no son actos novedosos; pero lamentablemente sólo en algunos ámbitos universitarios se recuerda que hubo maestras – escritoras como Mistral y Lyra que ora escribiendo, ora dando discursos, ora viajando, llevaban a cabo tareas pedagógicas y literarias para que los textos infantiles ganaran un espacio en la República de las Letras.

He aquí una noticia acerca de la inauguración, en México, de la Biblioteca Gabriela Mistral, (en la colonia San Rafael del D.F.) El diario que dio cuenta de este acontecimiento fue *El Universal* que entre otros hechos relata: “El poeta Ortiz de Montellano dio lectura a varios de sus poemas para niños, siendo calurosamente aplaudido”. La noticia es acompañada de una fotografía en la que se ve sentada a Gabriela Mistral leyendo a varios niños.<sup>638</sup>

Se trataba de aquella mujer que en 1945, luego de recibir el Nobel, le comentaba a Mujica Láinez:

[...]Lo que Suecia deseaba es que la alta recompensa recayera en la América del Sur. Otros hubo que pudieron recibirla con tantos o más méritos que yo... Si a alguno creo

---

<sup>637</sup> Gabriela Mistral, “Los Derechos del niño”, en *Toda Gabriela Mistral en Repertorio Americano*, Tomo II. (Francisco González Alvarado, Marybel Soto y Mario Oliva), Costa Rica, EUNA, 2011, p. 88.

<sup>638</sup> “Ayer tuvo efecto la inauguración de la Biblioteca Gabriela Mistral”, *El Universal*, Segunda sección, 5 de agosto de 1922.

celebrar es a esa multitud de niños de ayer que son los hombres de hoy y que en todo el continente me conocieron y me quisieron, porque yo los conocí y los quise». <sup>639</sup>

Dos décadas más tarde, Mistral siguió bregando, a través de los viajes y de la escritura, por la defensa de los niños, y aunado a ello luchaba también por seguir colocando en un lugar visible a Latinoamérica. El tiempo había hecho su labor de cambio. La poeta se asumía ya acaso, como una autoridad, y eso era la autora que escribió para los niños de lo que designó una raza: la latinoamericana.

---

<sup>639</sup> Citado por Pedro Pablo Zegers Blachet “Gabriela Mistral: Premio Nobel de Literatura 1945 (a sesenta años)” en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2007. s/p.  
[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gabriela-mistral-premio-nobel-de-literatura-1945-a-sesenta-aos-0/html/018d6cd0-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gabriela-mistral-premio-nobel-de-literatura-1945-a-sesenta-aos-0/html/018d6cd0-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

Fecha de acceso 5 de abril del 2015.

## V CONCLUSIONES

La literatura infantil parece seguir ocupando un lugar menor sin ser considerada un material valioso que merezca investigaciones sistemáticas. En nuestro caso nos dimos a la tarea de encaminarnos a la realización de esta tesis porque deseamos mostrar la riqueza histórica y literaria de los textos infantiles escritos por tres autores latinoamericanos: José Martí, Gabriela Mistral y Carmen Lyra.

Reconocemos que de no habernos acercado durante los estudios de Licenciatura y Maestría a algunas revistas culturales mexicanas como *El Maestro*, *Revista de Cultura Nacional*, *La Falange*, *El Libro y el Pueblo* y *Educación*, y a sus secciones infantiles, hubiéramos tenido una visión obtusa del campo literario para niños. Tales revistas son un ejemplo de los tantos proyectos literarios para niños, proyectos que en muchos casos formaron parte de programas intelectuales mayores, como el propio latinoamericanismo en la década de 1920.

Las revistas constituyeron un material fundamental para la presente tesis. Como tratamos de probar las revistas infantiles como *San Selerín*, *Triquitraque*, *Farolito* y la misma *Edad de Oro* de José Martí, además las revistas misceláneas costarricenses *Athenea* y *Repertorio Americano* fueron señeras en la difusión de autores para niños y en la formación y consolidación del público lector a partir de la infancia. Eso hace concluir que en América Latina, la literatura infantil no estuvo precisa o exclusivamente ligada al llamado “orden de los libros”. Asimismo las revistas fungieron como difusoras de los textos infantiles más allá sus los países de publicación.

No tenemos duda que la escritura de la literatura infantil es una construcción cultural e histórica que no es ajena a los circuitos intelectuales. De ahí que la aceptación tanto de autores como de los propios textos para niños está ligada al tamiz del tiempo y de los referentes culturales. Hemos visto que la literatura infantil, como todo discurso, ha pasado por el filtro de los campos culturales y de los proyectos editoriales de varios momentos y de varias regiones de América Latina.

Lo planteado se une fuertemente a la existencia y al afianzamiento de la concepción de la infancia que ya existía, tanto en el siglo XIX, cuando Martí echó a andar su empresa literaria, como en las primeras décadas del siglo XX, cuando Mistral y Lyra escribieron y trabajaron como maestras. Ello, sin embargo, no ha significado que la difusión tanto de proyectos como de textos haya tenido la misma repercusión ni el

mismo reconocimiento en los países latinoamericanos. Así, pudimos ver a lo largo de este trabajo que mientras en la década de 1920 se promovía a Martí, a Mistral y a Lyra en Costa Rica y México, en Chile los textos infantiles eran poco valorados.

Ésta es una pauta para hacer un ejercicio de ilación y entender por qué a diferencia de lo que sucedió con la literatura para adultos, no se logró conformar un canon literario infantil en Latinoamérica.

Tal hecho podemos entenderlo porque, como hemos señalado, la construcción de la noción de infancia también ha sido histórica. Las lecturas ex profeso para niños, en gran medida, quedaron unidas al nacimiento de la escuela. Podemos decir, entonces, que la literatura infantil quedó estrechamente unida a los procesos de alfabetización de los niños. Por ello es el mismo Martí quien coloca su esperanza en que el Congreso Pedagógico realizado en México, en 1889, apruebe la distribución de *La Edad de Oro* en las escuelas mexicanas. En el caso de Mistral y Lyra fue desde su trinchera de maestras-escritoras que elaboraron su proyecto literario y sus textos infantiles. De esto desprendemos que culturalmente se fundó una ecuación entre escuela y literatura infantil. Fue mediante las prácticas escolarizadas de la lectura, que nuestros autores coincidieron en formar al *homo legens* latinoamericano. Ello aun cuando *La Edad de Oro*, *Ternura* y *Cuentos de mi tía Panchita* no fungieron como libros escolares. Nuestros autores trataron de formar al futuro hombre latinoamericano instruido, trataron de hacerlo no sólo mediante sus escritos infantiles, también a través de sus programas de trabajo que eran a la vez culturales y políticos en el caso de Martí y Lyra, y llenos de un cariz evangélico en el caso de Mistral. Los tres coincidieron en que la educación era el correlato de un mejor país y continente, y que la educación elevaría el espíritu. Por ello no sólo era importante que los niños aprendieran a leer textos “amenos”. En el caso de Martí, también era fundamental que, en el caso de *La Edad de Oro*, conocieran la necesidad de formar parte de un pueblo libre; en el caso de Lyra era importante que conocieran el folclor de su tierra e incluso que aprendieran a cuidar físicamente un libro. Finalmente en el caso de Mistral la labor mayor estaba en la actuación de las maestras, quienes eran vistas por ella como un desdoblamiento de las enseñanzas y actos cristianos.

Es de suma importancia, también, considerar que Mistral, Lira y Martí amplificaron el universo infantil, a los huérfanos, a los enfermos, a los vendedores de los vendedores de periódicos, los niños mal alimentados. Los tres colocaron en el

escenario de las letras la contraparte de la infancia feliz *per se*. La infancia vulnerable fue convertida en personaje tanto de los textos propiamente literarios como de los escritos que cada uno de los autores produjo sobre la infancia. Así, hallamos traducciones de Lyra aparecidas en *San Selerín* en las que denuncia la situación de los niños mineros de Inglaterra; en Martí encontramos en el cuento “Bebé y el Señor don Pomposo” a los niños que, para ganarse la vida venden periódicos en París; en Mistral tenemos el poema “Piececitos”, en el que alude a los niños descalzos y sin recursos, cuyos pies sangran a causa de los guijarros

Un punto de encuentro básico entre Lyra y Mistral (además de que son contemporáneas) fue su trabajo de revalorización del folclor como instrumento para enriquecer el *corpus* literario infantil. Las dos escritoras coincidían en que eran las madres y abuelas las proveedoras de las historias, cantos y rondas, que constituían una producción que debería rescatarse. Lyra lo hizo mediante los cuentos, en tanto que Mistral escribió poesía. El rescate del folclor fue lo que nos permitió extrapolar la noción de transculturación narrativa acuñada por Ángel Rama al ámbito de la literatura infantil. Asimismo es importante mencionar que fueron los planteamientos de Lezama Lima con respecto al viaje de historias, los que nos dieron la pauta para entender la dinámica de la producción de Lyra. Así, pudimos observar que en su obra los cuentos conocidos como de hadas se convierten en cuentos maravillosos costarricenses. Lyra, como vimos, además de insertar elementos geográficos propios de su tierra a los cuentos, incorporó a la narración los llamados tiquismos. Esto contribuyó para darle mayor verosimilitud a cuentos clásicos como “Hansel y Gretel” o “La Cenicienta”.

Mistral enfatizó en el rescate que se debería hacer de las canciones de cuna cantadas por las mujeres para arrullar a sus hijos. Por ello, lo que hizo fue escribir canciones de cuna que no estaban dirigidas a los niños, sino a las madres que serían quienes fungirían como mediadoras entre el escrito de la poeta y el niño. Otra situación resultaba con las rondas infantiles, pues éstas sí estaban dirigidas expresamente a los escolares, quienes mediante el ritmo y la musicalidad aprenderían lo que la chilena llamaba la donosura del lenguaje.

El rescate del folclor no es causa de que nuestras autoras se distanciaran de Martí, pues los tres enriquecieron su propuesta literaria con traducciones y recreaciones de los llamados cuentos clásicos infantiles. “Pulgarcito” se vuelve “Meñique” para

Martí; “La negra y la rubia” es, gracias a Lyra, la versión tica de “La Cenicienta”; Mistral reducirá el título “Blanca Nieves” a “Blanca Nieve” y llamará a La Cenicienta, María Cenicienta. Cada autor tendrá una visión de las implicaciones de la traducción y de la recreación de historias. En este sentido el planteamiento más conocido y estudiado es el de Martí, “Transpensar e impensar” como ejercicios para explicar la traducción.

El viaje de nuestros autores por esta veta nos da la pauta para valorar que no tuvieron una visión obtusa con respecto a la literatura clásica infantil, por ello no circunscribieron su escritura a textos propios. Su labor como escritores y promotores de literatura infantil los encaminó a rescatar textos que sí habían logrado ser parte del canon literario infantil. Sin embargo ninguno de los tres se conformó con realizar una traducción plana y simple de los cuentos, cada uno los recreó, de suerte que los niños latinoamericanos tuvieron adaptaciones de textos de Laboulaye, de los hermanos Grimm, de Hans Christian Andersen, entre otros. En el caso de Mistral, por ejemplo, los textos que adaptó los convirtió en lo que Manuel Peña llama cuentos versificados.

La relación entre la política y la literatura también constituyó, como vimos, un elemento importante para estudiar y comprender la obra de los tres autores. Nadie niega el lugar de Martí en el panteón de los hombres ilustres de Nuestra América. Nadie tampoco puede olvidar la militancia latinoamericanista que Mistral ejerció a partir del conocimiento público de sus labores como maestra. En el caso de Lyra vale la pena destacar que una vez que ingresó al Partido Comunista de Costa Rica, en 1931, dejó de publicar textos propiamente infantiles. Sin embargo, su libro *Cuentos de mi tía Panchita* siguió siendo editado. Hay que observar que fue la misma institución escolar la que impidió que Lyra siguiera trabajando como maestra. La maestra cuentista se había vuelto subversiva y peligrosa para formar a los alumnos. En efecto, como lo plantea una de sus estudiosas, Isabel Ducca: “La tía Panchita se volvió pensadora”<sup>640</sup> En México tenemos en su trabajo de militante una veta por explorar, pues en 1948 Lyra es exiliada a este país. Muere un año después, sin que pudiera regresar a Costa Rica. En su caso

---

<sup>640</sup> Cfr. Isabel Ducca, “De cómo la Tía Panchita resultó pensadora”  
[http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2118/recurso\\_214.pdf?sequence=1](http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2118/recurso_214.pdf?sequence=1)  
Fecha de



como en el de Mistral notamos las ambigüedades del sistema cultural. En el caso de la chilena recordemos la crítica que se le hizo en su país por fomentar los juegos florales infantiles.

En el caso de Lyra sólo en 1976 cuando ya tenía muchos años de fallecida (seguramente Lyra ya no representaba un elemento “peligroso”) la Asamblea Legislativa de Costa Rica la nombró “Benemérita de la Patria”. No está por demás decir que actualmente el billete de más alta denominación en Costa Rica tiene impreso el rostro de la autora.

Una de las conclusiones a que pudimos llegar en esta tesis fue que la escritura hecha por hombres y mujeres se ha enfrentado a los imaginarios en torno a lo que es aceptable y reconocible entre unos y otras. Con nuestros autores no podría suceder algo distinto. Aun cuando Martí fue criticado por algunos escritores al aceptar editar *La Edad de Oro*, esto no implicó que lo desacreditaran como el gran cronista y poeta que era, en cambio el lugar que adquirieron tanto Mistral como Lyra las coloca en un espacio de subjetividad en el que social y culturalmente se les permite escribir porque no son vistas como grandes letradas, son percibidas como maestras cuya labor pedagógica está en escribir textos que se creían, muchas veces, inocuos para los niños. La razón de esta percepción está relacionada íntimamente con la creencia de que ser maestra de niños equivalía, como ya lo ha dejado sentado Luz Elena Lafarga, a extender la labor maternal que se creía propia de las mujeres. Aunado a ello, como lo deja asentado Mistral, se creía que las mujeres por su falta de experiencia en la escritura no podrían devenir buenas poetisas. Existió una gran brecha entre el hombre letrado y la mujer intelectual a la que no se le reconocía como tal, sino como un remedo de escritora. Esta situación explica por qué tanto Lyra como Mistral ganaron visibilidad y posicionamiento en las redes intelectuales una vez que editores, intelectuales y funcionarios hombres les dieron cabida en su círculo letrado. En el caso de Lyra queda bien perfilada la figura de Joaquín García Monge, en tanto Gabriela Mistral pudo catapultarse como la gran maestra-escritora a partir de la invitación que José Vasconcelos le hace para venir a México y enrolarse en la construcción cultural del México posrevolucionario.

Lo contrario sucedió con José Martí, quien además de abundantes sitios en internet dedicados a la difusión de su obra, es llamado por un sinnúmero de adjetivos que

enarbolan su labor ya como luchador social, ya como escritor. Es así que leemos adjetivos como apóstol, maestro, héroe, periodista, mártir. La historia cultural olvida o desconoce que la propia Lyra también fue una maestra que bregó contra el régimen de Tinoco. De Mistral, aun cuando parezca poco verosímil es mínima la gente que sabe que es la única mujer latinoamericana en haber recibido el Premio Nobel de Literatura. Las pautas culturales enuncian, pero también pueden opacar personajes, lo que deviene falta de equidad en la historia literaria.

Gabriela Mistral, además, ha sido olvidada en su quehacer de mujer de letras para niños. El ejemplo más inmediato de lo que decimos es la escasa difusión de sus versiones poéticas de los cuentos clásicos y los exiguos estudios sobre estos textos. Recordemos que fue apenas en el 2014 cuando la editorial Amanuta se dio a la tarea de editarlas.

Nuestros autores no son reconocidos cabalmente como intelectuales preocupados por posicionar sus proyectos literarios para la infancia del continente. Si son reconocidos y nombrados, sobre todo en el caso de Martí y Mistral, es porque se les concibe como escritores de textos para adultos. Hay que saber que otro es el caso de Carmen Lyra, quien al contrario, es más conocida y difundida en su país por *Los cuentos de mi tía Panchita* que por su trabajo literario para adultos. En el caso de Lyra, parece que se ha tratado de “dulcificar” su figura de maestra militante, pues en Costa Rica se le asocia inmediatamente con sus textos infantiles. Pocos trabajos hay que rescaten sus escritos y su labor como docente que bregó por las condiciones políticas de fines de la década de 1910. También son pocos los trabajos en los que se analizan los textos que escribió como militante del Partido Comunista. De esta forma, los que no son estudiosos de su obra ignoran que aun cuando era maestra y dirigía la *Revista Renovación*, estaba relacionada con el anarquista Ricardo Falcó, quien financiaba dicha publicación.

En el caso de Mistral fue de gran ayuda la recopilación de textos en prosa (donde se halla gran parte de su proyecto literario y pedagógico) que hizo Roque Esteban Scarpa. Otro texto de gran ayuda es el que conseguimos en Costa Rica, *Toda Gabriela Mistral en Repertorio Americano*. El problema con el que nos enfrentamos en el caso de los escritos de la chilena, fue la imposibilidad de conseguir en México *Blanca Nieve*, *La Cenicienta* y *La Bella Durmiente*. Como hemos dicho fue en 2014 que la editorial Amanuta los editó. Otra es

la suerte que corren los escritos de Martí, pues en México es fácil adquirir *La Edad de Oro*, texto básico en nuestra investigación. Además, abundan ya sea en bibliotecas o en librerías de viejo textos editados por Letras Cubanas. Una ayuda más en el trabajo de investigación es la abundancia en internet de páginas dedicadas a este escritor. Tales datos que pueden ser tomados como simple anécdota, nos dan la pauta para reafirmar que aun en el presente hay una brecha en la difusión tanto de los textos de nuestros autores como de ellos mismos vueltos personajes. En este sentido vale la pena decir que en México, aunque no sean leídos los textos de Martí y Mistral, existe mayor posibilidad de que sus nombres sean conocidos, ya porque existe alguna calle (en el caso de Martí) con su nombre, alguna escuela o porque existe algún recuerdo de una lectura incluida en algún libro texto. Esto no ocurre con Carmen Lyra. En varias ocasiones cuando en la misma universidad mencionaba el título de mi investigación, varios creían que se trataba de la periodista mexicana Carmen Lira Sade.

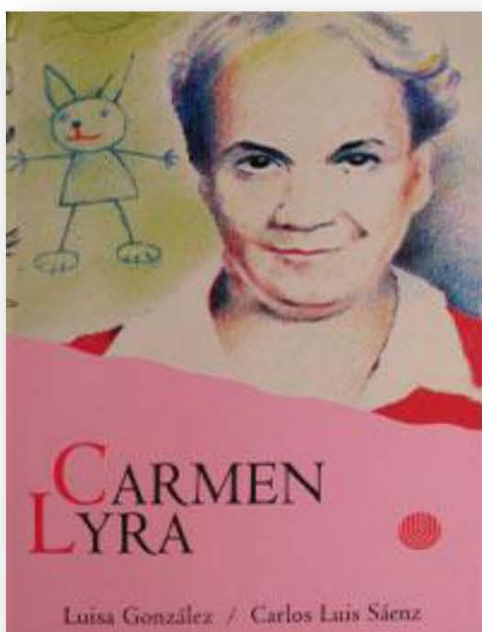
Lo expuesto anteriormente nos hace enfrentarnos a la gran pregunta ¿qué niños contemporáneos, al menos mexicanos, podrán conocer la obra de nuestros autores? ¿Cuántos de ellos podrán disfrutar la musicalidad de “Los zapaticos de Rosa”? ¿Quiénes podrán conocer mediante los tiquismos, que las formas de hablar en Latinoamérica no son homogéneas? ¿Dónde podrán leer a María Cenicienta de Mistral? Estos cuestionamientos no son únicamente nuestros, forman parte de varios colegas que aunque no se dedican a la literatura infantil, manifiestan la inquietud de saber las respuestas a estas preguntas, que se unen a querer saber si los niños del presente entenderán los textos de nuestros autores. Nosotros concluimos, al respecto, que los textos sólo podrán ser divulgados y difundidos si las políticas editoriales valoran la historia de la literatura infantil latinoamericana. Aunado a ello no podemos soslayar que la lectura en los primeros años necesita ser acompañada de una labor de promoción que esté basada en el conocimiento didáctico de la misma. De estas preguntas y reflexiones se desprendió el ejercicio que hice llevando a cabo un taller de lectura con pequeños. (Vea anexo 2)

Nuestra investigación representó un periplo por el cúmulo de ideas en torno a la infancia latinoamericana y en torno a las lecturas que Martí, Mistral y Lyra redactaron como parte de la gran lucha que para ellos representaba dotar a la infancia del continente de textos propios.

Finalmente afirmamos que esta investigación no la damos por concluida, pues estamos convencidos de que es la continuación de un recorrido para explorar un campo fértil y harto importante, sin el cual la historia y el análisis literario no pueden asumirse completos.

No dudamos, además, que el siglo XXI reclama nuevas formulaciones, nuevas explicaciones y sobre todo espera el relato pendiente que explique que la literatura infantil es un amplio abanico de riquezas por descubrir.

## NUESTROS AUTORES



Caricatura de Gabriela Mistral por F. Amighetti, *Repertorio Americano*, 24 de setiembre de 1932, p. 186

## Anexo 1

### Los Derechos del Niño, de Gabriela Mistral

Francisco González A. / Marybel Soto R. / Mario Oliva M.

**Repertorio Americano.** (18-08-1928). *Los derechos del niño*. T. XVII, N° 7, pp. 106-107.

#### Los Derechos del Niño

Presentados en la Primera Convención Internacional de Maestros, celebrada en Buenos Aires en enero de 1928.

1.— *Derecho a la salud plena, al rigor y a la alegría*— lo cual significa derecho a la casa, no solamente salobre, sino hermosa y completa; derecho al vestido y a la alimentación mejores.

La infancia servida abundante, y hasta sucesivamente por el Estado, debería ser la única forma de lujo—vale decir derroche— que una colectividad honesta se diera, para su propia honra y su propio goce. La infancia se merece cualquier privilegio. Yo diría que es la única entidad que puede recibir sin rezongo de los mezquinos eso, tan odioso, pero tan socorrido de esta sociedad nuestra, que se llama el *privilegio*, y vivir mientras sea infancia, se entiende, en un estado natural de acaparamiento de las cosas excelentes y puras del mundo, en el disfrute completo de ellas. Ella es una especie de préstamo de Dios hecho a la fealdad y a la bajeza de nuestra vida, para excitarnos, con cada generación, para edificar una sociedad más equitativa y más hincada en lo espiritual.

Cada niño trae una esperanza llena de fuerza y de misterio, a las colectividades caducas que son las nuestras, hasta en esa fresca América. No hay ninguna entidad de adultos que contenga sugestión semejante a la de la infancia de la vida superiormente pura. Y ninguna sugiere con más fuerza que ella organizaciones nuevas del mundo.

Cuanto se ha hecho hasta hoy dentro de nuestros sistemas para salvar a la infancia en conjunto de la miseria y la degeneración, aun por los mejores, resulta pobre, vacilante y débil, y es un baluceo. Habría que tentar iniciativas más totales y valerosas, yo diría más radicales, en limpio sentido de esta palabra. *No se resuelve el problema de la infancia sin resolver en su mitad el problema social*. Eso no importa; habría que atreverse. Que los hombres indiquen los medios más enérgicamente completos y que las mujeres ayudemos al mejor plan. Yo descarto el comunismo porque todavía creo en la familia y no hay un extraño, ni el más maravilloso, que me convenza de arrancar un hijo a su madre para que ésta sea reemplazada por una máquina inhumana y por esa horrible rueda fría que se llama el funcionario oficial de cualquier país. Por otra parte, yo abomino de la educación en masa y siento aversión por las aglomeraciones brutales y brutalizantes de los internados y los cuarteles. Yo estoy diciendo siempre: "la mayor suma del individualismo, dentro de una norma colectivista".

Debería atribuirse un salario especial —repite la palabra "privilegiado"— al fundador, o a la fundadora, de familia. Son los seres más

acreedores a la dignidad material y moral dentro de un estado que se respeta. Esto, por lo menos.

Es posible que en el conflicto social que vivimos, y que es inútil negar, sea la cuestión de la infancia la única que pueda unir a los adversarios en la aceptación de reformas en grande. Muchas veces pienso que por este asunto podría empezar, y no por otro alguno, la organización nueva del mundo, porque hasta los peores levantan la cabeza, oyen, se vuelven un momento nobles y acogedores, cuando se nombra al niño. El pudor más tardío acude a la cara cuando a cualquier individuo sin conciencia social se le habla de la miseria de los niños, ofensa a Dios por excelencia, que hace día por día en nuestra vergonzante sociedad cristiana.

2.—*Derecho a los oficios y a las profesiones*— pero no en la forma empequeñecida en que se dan en nuestros países los primeros maestros inferiores que no han dominado el lote maravilloso de una artesanía o de un arte mecánica; ni en la forma en la que se abren las profesiones liberales, que están desprestigiándose rápidamente por la falta de selección de alumnos.

Derecho de la inteligencia, que salga ella de la casta que salga, a actuar, a dirigir, a gobernar las sociedades. Derecho de la inteligencia ser defendida, protegida, excitada, confortada y acatada por un estado sagaz y atento que no la abandone ni la desperdicie.

Y como consecuencia de esto, derecho del estado, ejercido por medio de sus educadores, a cerrar las profesiones superiores a los incapaces, por economía y sentido común, debiendo encaminarlos hacia las funciones y oficios que no necesiten de la creación ni impongan las altas responsabilidades efectivas de la inteligencia.

Derecho a la tierra de todo niño que será campesino, derecho natural, sobre todo en nuestra América de territorio generoso. Nuestro latifundismo corresponde a una barbarie rural que Europa ha dejado atrás hace un siglo.

3.—*Derecho a lo mejor de la tradición, a la flor de la tradición, que en los pueblos occidentales es, a mi juicio, el Cristianismo.*—Derecho a la herencia de Jesucristo, de la que ninguna criatura de nuestra raza puede quedar desposeída.

4.— *Derecho del niño a la educación maternal*, a la madre presente, que no debe serle arrebatada por la fábrica o por la prostitución a causa de la miseria. Derecho a la madre a lo largo de la infancia, a su ojo vigilante, que la piedad vuelve sobrenatural, a su ímpetu de sacrificio que no ha sido equiparado ni por el celo de la mejor maestra. O cuando menos, si la madre debe trabajar, derecho a que el niño la tenga a su alcance por medio del trabajo en el hogar.

Creación por el Estado de las cooperativas que permiten adquirir la pequeña máquina manual y doméstica, posible, dentro de muchas industrias. Formación por las llamadas clases dirigentes, de fuertes instituciones públicas de mujeres que impongan al comercio la manufactura doméstica.

Y si ni aún esto fuera viable en nuestros países mal organizados que no quieren crear tradiciones nuevas por respeto a tradiciones perversas, derecho

a que la madre trabaje fuera del hogar en faenas suaves que no hagan de ella antes de los treinta años la bestia cansada y triste cuyo tercer hijo ya nos recibe una leche vigorosa.

Legislación que divida el trabajo por sexos, para evitar la brutalización de la mujer que estamos conociendo. Nuestra cultura está deshonrada con la incorporación de la mujer a las faenas inmundas y de formadores que jamás conoció en las apodadas "épocas oscuras".

5.—*Derecho a la libertad, derecho que el niño tiene desde antes de nacer a las instituciones libres e igualitarias.*—Los adultos que en nuestros países están en este momento alquilando con la riqueza nacional la independencia del territorio, y que a la vez aceptan y afianzan cada día que pasa los regímenes de tiranía, comprometen, inconsciente o conscientemente, la suerte de los niños que vienen, del hijo propio como del ajeno, y van a entregar a la nueva generación una patria disminuida en el espíritu y con su honra menguada delante de los demás pueblos soberanos de sí mismos.

6.—*Derecho del niño sudamericano a nacer bajo legislaciones decorosas, que no hagan pesar sobre él durante toda su vida la culpa de sus padres, sino bajo códigos o profundamente cristianos o sencillamente sensatos, como los de Suecia, Noruega y Dinamarca, en que el estado acepta al hijo de la madre desgraciada como un miembro más cual espera, al igual que los otros, cooperación y enriquecimiento. Así y recibió Chile ni más ni menos, que el don de su independencia de don Bernardo O'Higgins.*

7.—*Derecho a la enseñanza secundaria y a parte de la superior, en forma semi autodidáctica, la que debe ser facilitada y provocada por el Estado, a fin de que la cultura del obrero y del campesino sean posibles. Con esto podría buscarse en las democracias que están en peligro el que el ciudadano dotado de criterio más rico mejore la calidad de sus representantes, salvando así el sistema de gobierno popular que comienza a envilecerse y a perder consideración en la América.*

Gabriela Mistral.

Del N°1 y tomo I del *Boletín de la I.M.A.* Órgano de la Internacional del Magisterio Americano-Buenos Aires. París, diciembre de 1927.



## ANEXO 2

### CANTANDO EL VERSO / ROMPIENDO EL CANON

¿Cuál es la labor de una doctorante en letras, cuya investigación versa sobre literatura infantil? ¿Cuál es su “deber”, además de leer, escribir, conceptualizar en torno a su objeto de estudio? Estas preguntas surgieron en mí, luego de que en varios Congresos y Coloquios me preguntaban ¿Crees que los niños de este tiempo entiendan los textos que estás trabajando? ¿Le has dado a leer a algún niño los cuentos que estás estudiando? Preguntas que me hicieron reflexionar en torno al papel que yo podría desempeñar para intentar romper el canon literario infantil.

En agosto y septiembre del 2014, implementé un modesto taller “piloto” para que niños alfabetizados se acercaran a textos de Martí, Mistral y Lyra. La duración fue de cuatro sesiones de 2 horas y media cada una. El lugar: el Centro independiente de Salud y Cultura, “Hrusibani”, ubicado en la colonia Salvador Díaz Mirón, de la Delegación Gustavo A. Madero.

El taller llevó el nombre tomado de un poema de Mistral (“Doña Primavera”): “El mismo verso cantaremos”. Logramos reunir a seis niños, cuyas edades fluctuaban entre los 6 y los 12 años. Los pequeños, hay que reconocerlo, tenían un bagaje como lectores. Ello fue de gran utilidad para que siguiéramos en voz alta los textos, lo cual también implica otra forma de acercarse a los textos.

Fueron seis textos los trabajados: “La casita de las torrijas”, de Carmen Lyra; “Doña Primavera”, “Estrellita” y “Piececitos”, de Mistral; “Los zapaticos de Rosa” y “Nené traviesa”, de Martí. Cada texto era leído en voz alta, en el caso de los poemas, éstos fueron musicalizados por los niños con ayuda de un xilófono. Echamos mano, también, de un pequeño teatrino para que representaran algunos cuentos e incluso poemas. A algunos textos les dieron continuidad, es decir, continuaron la historia después del final dado por el autor.

Cada sesión acudí con entusiasmo, asombro, pero también con un dejo de preocupación, pues pensaba ¿Y si les aburre este cuento? ¿Y si no entienden este poema? Mi sorpresa fue grata, cada clase los niños alzaban la mano para pedir leer, tocar el xilófono. En el caso de “Los zapaticos de Rosa”, todos estuvieron de acuerdo en que la personaje había hecho “bien” en ayudar a la niña enferma. Lo único que no entendieron fue que la niña

enferma al final había muerto, aun así su reacción fue natural: “Um, pues entonces, la niña ya estaba muy enferma.”

Además de las actividades descritas, hacíamos de la pequeña salita, un espacio dialógico. Comentaban, daban su punto de vista de los cuentos. Iluminaban el mapa que utilizaban para ubicar el país de cada autor. Cuando leímos *piecitos*, la pequeña Regina, de siete años, de inmediato dijo: “Habla de los niños de la calle”. El más pequeño, de seis años, sin que se lo pidiera, se puso frente al teatrino y dijo: “Vamos a hacerle unos zapatos”.

Los textos se volvieron no sólo material de lectura, también material lúdico que los invitaba a escribir o a hacer dibujos para representar alguna escena del cuento o poema.

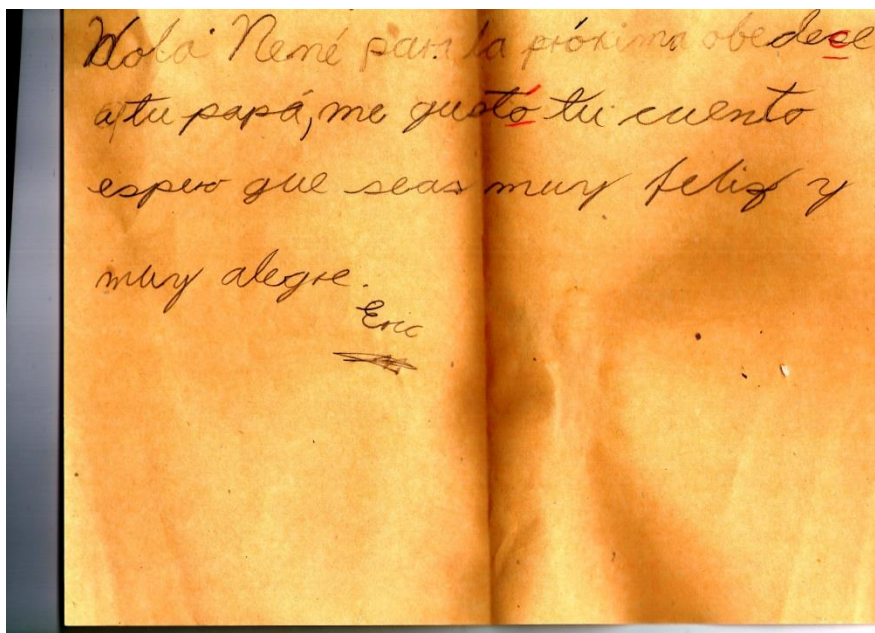
Los niños nunca dijeron no entiendo o me aburro. Cuando les decía que los escritores que leíamos habían vivido “hace muchos, muchos años”, algunos preguntaban: “¿Cómo mis abuelitos?”

El cuento que despertó más comentarios fue “Nené traviesa”: se reían de lo que hacía la pequeña personaje. Pero, a diferencia de los adultos, con quienes en otro taller trabajé el mismo cuento, no se espantaron que al final el personaje cree que por desobedecer no irá a la estrella azul cuando muera. Al contrario, los niños hicieron suyo el personaje y aconsejaban qué debía hacer.

Los participantes hallaron el ritmo, la musicalidad y se atrevieron, incluso, a cantar algunos poemas. Cuando finalizamos el taller, me atreví a preguntarles ¿qué habían aprendido? “Que hay un país que se llama Costa Rica”; “Leímos historias divertidas como la de los chacalincitos (se referían a “La casita de las torrejitas”) y aprendimos a hacer poemas. Habían, aprendido todo lo que yo nunca hubiera imaginado.

El taller que duró cuatro sesiones, me dio la pauta para creer que el canon puede ser roto y nuestros niños pueden acercarse, disfrutar y dialogar con aquellos textos que muchos maestros y promotores de lectura verán como “pasados de moda”. Se trata de reposicionar en el campo de las letras de nuestros niños aquellos textos ricos en el tratamiento del lenguaje, en la musicalidad. Los pequeños, sin ser *tabula rasa*, están dispuestos a leer, a comentar e incluso a recontar historias, siempre y cuando el andamio para llegar a tales lecturas no tenga relación con la obligación.

He aquí una carta que Eric –niño de 9 años- le escribió a Nené Traviesa.



Niños del taller trabajando después de leer los textos. Fotografía Rocío García Rey

Esta actividad, estamos conscientes, no forma parte de los objetivos de la tesis; sin embargo creo importante darla a conocer como un posible ejemplo del rescate que podemos hacer de los textos olvidados de nuestros autores.

## FUENTES GENERALES

Albentosa Hernández, y Moya Guijarro, Arsenio Jesús, *Narración infantil y discurso (Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés)*, España, Ediciones de la Universidad de Castilla/ La Mancha, 2001.

Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz *Literatura / Sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.

Ariès, Philippe *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, (Traducción de Naty García Guadilla), Madrid, Taurus, 1987.

Babar, ¿Quiénes somos? en <http://revistababar.com/wp/quienes-somos/>  
Fecha de acceso 13 de junio 2012.

<sup>1</sup> <http://www.ibbymexico.org.mx/nosotros/misi%C3%B3n-y-visi%C3%B3n.html>.  
Fecha de consulta 15 de noviembre del 2014.

Cañamares, Cristina, “Algunos roles sexistas en los álbumes ilustrados infantiles: ¿Un nuevo sexismo?”, en Yubero, Santiago, Larrañaga, Elisa y Cerrillo, Pedro (Coordinadores), *Valores y lectura, estudios multidisciplinares*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2004.

Colasanti, Marina, *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*, México, Norma, 2004, (Catalejo).

*Diccionario de Ciencias de la Educación*, volumen II, I-Z, México, Santillana, 1987.

Ferreiro, Emilia, “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”, en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, FCE, 2002, (Col. Popular 590),

Ferro, Marc *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE, 2007 (Col. Popular 441).

Fundación Cuatrogatos “¿Quiénes somos?”, en <http://www.cuatrogatos.org/index.php>  
Fecha de acceso 30 de agosto 2012.

Gadotti, Moacir *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI, 2004.

Galván Lafarga, Luz Elena y López Pérez, Oresta, (coordinadoras), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS/ UNAM/ PUEG/ El Colegio de San Luis, 2008.

Medina, María Beatriz, (coordinadora), *Giros y reveses. Representaciones de la infancia a través de la historia*, México, CONACULTA, 2012.

Negrín, María Eugenia, *La letra encantada. Rincones oficiales de literatura infantil*. México, Universidad de Campeche, 2014.

Pasternac, Nora, “Estudio preliminar” de Pasternac, Nora, Domenella Ana Rosa y Gutiérrez de Velasco Luzelena (compiladoras) *Escribir la infancia. Narradoras mexicanas contemporáneas*, México, COLMEX, 1996, (Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer).

Padilla Medina, Rocío, “Breve historia de la ilustración de libros infantiles en México”, en <http://reflexionesmarginales.com/3.0/22-breve-historia-de-la-ilustracion-de-libros-infantiles-en-mexico/>

Fecha de consulta 29 de mayo del 2015.

Piglia, Ricardo, “La literatura y la vida.” Entrevista de Ana Inés Larre, en *Crítica y ficción*, Barcelona, Anagrama, 2001.

Pratt, Mary Louise, “La poética de la per-versión: Poetisa inubicable devora a su maestro. No se sabe si se trata de aprendizaje o de venganza” en Schmidt-Welle, Friedhelm (ed.), *Ficciones y silencios fundacionales. Literaturas y culturas poscoloniales en América latina (siglo XIX)*, España, Vervuet, 2003, (Nexos y Diferencias 8).

Sosenski, Susana, (coordinadora) *Espejos de la infancia. Pasado y presente de los derechos de niñas, niños y adolescentes* [http://www.uam.mx/cdi/pdf/noticias/libro\\_espejos.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/noticias/libro_espejos.pdf)  
Fecha de consulta 25 de marzo del 2015.

Spivak, Gayatri, “Historia”, en Araujo, Nara y Delgado, Teresa, (Selección y apuntes introductorios), *Textos de teorías y críticas literarias (del formalismo a los estudios poscoloniales)*, México, Universidad de la Habana / UAM-I, 2003.

Troncoso, Alberto del Castillo, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880-1920*, México, El Colegio de México, Instituto Mora, 2006.

## FUENTES PARA JOSÉ MARTÍ

### OBRAS DE JOSÉ MARTÍ

*La Edad de Oro*, La Habana, Ediciones Cubanas/ Centro de Estudios Martianos, 2011.

*Correspondencia a Manuel Mercado*, México, Centro de Estudios Martianos / DGE Ediciones, 2001.

*Cuadernos de Trabajo*, Tomo II, Cuba, Casa de las Américas.

*José Martí, Páginas Escogidas*, España, Espasa – Calpe, 2001, (Col. Centenario II).  
*Escritos sobre Educación*, México, (Selección de textos y edición, Pedro Álvarez Tabío), Editorial de Ciencias Sociales, la Habana, 1976.

*Obra Literaria*, Edición Ayacucho, s/f. Versión en PDF.  
*Ismaelillo*, Madrid, Mondadori, 1999.

*Sobre las Antillas*, (Selección, Prólogo y notas Salvador Morales), Cuba, Casa de las Américas, 1981.

“Traducir «Mes fils»”. Versión PDF. La reproducción tiene la siguiente nota:  
Ambos textos están tomados del tomo 20 de: José Martí, *Obras completas. Edición crítica*, realizadas por el Centro de Estudios Martianos en La Habana, actualmente en proceso de impresión y para presentarse en la Feria del Libro de La Habana en 2011.

### FUENTES GENERALES

Ainsa, Fernando, *De la Edad de Oro a El Dorado. Génesis del discurso utópico americano*, México, F.C.E., 1988.

Almendros, Hermino *A propósito de “La Edad de Oro” de José Martí. Notas sobre literatura infantil*, Cuba, Universidad de Oriente /Departamento de Extensión y Relaciones Culturales, 1956.

Andersen, Hans Christian, “El ruiseñor”, en *Los mejores cuentos de nuestra vida*, España, Edit. Anaya

Arencibia Rodríguez, Lourdes, “Las categorías “impensar/transpensar” en la reflexión de José Martí sobre la traducción literaria”. Versión PDF.

Arias, Salvador “Martí como escritor para niños. (A través del análisis de dos textos de *La Edad de Oro*)”, en *Acerca de la Edad de Oro*.

Bhahba, Homi *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial, 2002.

Barthes, Roland, *El grado cero de la escritura*, México, S. XXI, 2009.

Beristáin, Helena, *Diccionario de Retórica y Poética*”, México, Porrúa, 2004.

Bourdieu, Pierre, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo intelectual*. ANAGRAMA, España, 2011, (Col. Argumentos).

Bravo- Villasante, Carmen “La literatura infantil hispanoamericana, en *Ensayos de literatura infantil*, España, Universidad de Murcia, 1989.

Chartier, *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, España, Gedisa, (Col. *LeA*).

Clark de Lara, Belem y Zavala Díaz, Ana Laura *La construcción del modernismo (Antología)*, México, UNAM, 2011, (Biblioteca del Estudiante Universitario, 137).

Eagleton, Terry “Hacia una ciencia del texto”, en Nara Araújo y Teresa Delgado, (Selección y apuntes introductorias), *Textos de teorías y críticas literarias (del formalismo a los estudios postcoloniales)*, México, UAM/ Universidad de la Habana, 2000, (Libros de texto, manuales de prácticas y antologías).

Echeverría, Bolívar “*Homo Legens*” en *Vuelta de siglo*, México, ERA, 2010.

Fernández Retamar, Roberto “Edición crítica, anotada y prologada” de *La Edad de Oro*, México, F.C.E. 1994.

González-Stephan, Beatriz *Fundaciones, canon, historia y cultura nacional. La historiografía literaria del liberalismo hispanoamericano del siglo XIX*, España, Iberoamericana Vervuert, 2002, (Nexos y Diferencias 1).

González, Aníbal, *Abusos y admoniciones. Ética y escritura en la narrativa hispanoamericana moderna*, México, Siglo XXI, 2001.

Gutiérrez Girardot, Rafael, *Modernismo*, España, Montesinos, 1983.

Gutiérrez, José Ismael, “José Martí y la traducción de cuentos para niños: Tradición y originalidad”, Versión PDF.

Henríquez Ureña, Max, *Breve historia del modernismo*, México / Buenos Aires, F.C.E. 1954.

Herrera Moreno, Alejandro, “Meñique, algo más que una traducción”, en *Los Jóvenes hablan de José Martí*, Cuba, Edit. Ciencias Sociales, 1985 (Ediciones Políticas),. Versión PDF.

Hunt Jackson, Helen *Verses*, Boston, Roberts Brothers, 1887, Versión PDF.

Laboulaye, Édouard, *Contes bleus*, Quatrième édition, París, Charpentier, Libraire Éditeur, 1869.

Montes, Graciela “La sociedad victoriana”, *El corral de la infancia*, México, F.C.E., 2001 (Espacios para la Lectura).

Ramos, Julio *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*, México, F.C.E. 2003, (Tierra Firme).

Ricœur, Paul. “Hacia una hermenéutica de la conciencia histórica”, en Françoise Perus (Compiladora), *Historia y Literatura*, México, Instituto Mora, 1997 (Antologías Universitarias)

Robin, Régine “Para una sociopoética del imaginario social”, en Perus, Françoise *Historia y Literatura*, México, Instituto Mora, 1997, (Antologías Universitarias).

Rotker, Susana, “El lugar de la crónica”, *La invención de la crónica*, México, FCE/FNPI, (Manuales).

Rousseau, Juan Jacobo, *Emilio o de la educación*, (Estudio preliminar Daniel Moreno), México, Porrúa, (Col. Sepan Cuántos).

Schulmann, Ivan, *El proyecto inconcluso del modernismo*, México, Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ *Génesis del Modernismo. Martí, Nájera, Silva, Casal*, México, COLMEX/ Washington University Press, 1968.

\_\_\_\_\_ *Símbolo y color en la obra de José Martí*, Gredos, España, 1970

\_\_\_\_\_ “José Martí frente a la modernidad hispanoamericana: los vacíos y las reconstrucciones de la escritura modernista.” Versión PDF

Steiner, George *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*, México, F.C.E.

Varios, *Acerca de la Edad de Oro, La Habana*, 1995, Centro de Estudios Martianos, / Editorial Letras Cubanas.

Vargas Araya, Armando *La huella imborrable. Las dos visitas de José Martí a Costa Rica*, EUNED, 2008, p. 127.

Zambrano, María, *Persona y democracia. La historia sacrificial*, Barcelona, Antrophos.

## REVISTAS

Cassigoli Salamón, Rossana, “Prácticas culturales y politización de la “pertenencia”, en revista *Líder*, Vol. 14, año 1, Universidad de los Lagos, Chile, 2005.

## PÁGINAS ELECTRÓNICAS

Aguiar, Fernando “El modernismo republicano de José Martí”, Versión PDF [digital.csic.es/bitstream/10261/10557/1/MartíRepublicano.pdf](http://digital.csic.es/bitstream/10261/10557/1/MartíRepublicano.pdf)  
Fecha de consulta 13 de diciembre 2012.

Bonfiglio, Florencia, “La máscara involuntaria de José Martí: la construcción del sujeto a través de la lectura de los Otros”, *Orbis Tertius*, 2005, X (11), Versión PDF.  
[www.orbistertius.unlp.edu.ar/.../6-bonfiglio-la-mascara-involuntaria-](http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/.../6-bonfiglio-la-mascara-involuntaria-)

González-Stephan, Beatriz “¡Con leer no basta! Límites de la Ciudad Letrada (La cultura de las Exposiciones), en *Revista Iberoamericana*, Vol. LXXII, Núm. 214, Enero-Marzo 2006, 199-225, p. 1. Versión PDF  
[revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/.../73](http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/.../73)

Herrera, Alejandro (2009). “La Edad de Oro: universo de cultura”, Fundación Cultural Enrique Loynaz, República Dominicana.  
Sitio Web <http://www.freewebs.com/laedaddeoro/universodecultura.htm>. Fecha de

“Maestros ambulantes” en [http://www.jose-marti.org/jose\\_marti/obras/articulos/maestrosambulantes/maestrosambulantes2.htm](http://www.jose-marti.org/jose_marti/obras/articulos/maestrosambulantes/maestrosambulantes2.htm)

“La polémica económica”, publicado en *Revista Universal*. México, Septiembre 23 de 1876. Tomo 6. Páginas 334 a 337, reproducido en



La página de José Martí, en [jose-marti.org/...marti/.../polemicaeconomica/lapolemicaeconomica0..](http://jose-marti.org/...marti/.../polemicaeconomica/lapolemicaeconomica0..)

## FUENTES PARA CARMEN LYRA

### TEXTOS DE CARMEN LYRA

Lyra, Carmen, *Cuentos de mi tía Panchita*, San José, Edit. Costa Rica, 2010.

\_\_\_\_\_ “Carne de miseria”, *Narrativa de Carmen Lyra*, (Selección, nota y edición de Marianela Camacho Alfaro, Prólogo de Isabel Ducca), Costa Rica, 2011.

### TEXTOS GENERALES

Abreu Gómez, Ermilo, (Selección, prólogo y notas), *Escritores de Costa Rica. Joaquín García Monge, Roberto Brenes Mesén, Carmen Lyra.*, Panamericana Washigton, 1950.

Alvarado Vega, Óscar Gerardo, *Literatura e identidad costarricense*, Costa Rica, Editorial Universidad Estatal a Distancia, 2008.

Burgos, Fernando, *Antología del cuento hispanoamericano*, México, Porrúa, (Sepan Cuantos 606).

Bravo-Villasante, Carmen, *Ensayos de Literatura Infantil*, España, Universidad de Murcia, 1997.

Cándido, António, “Literatura y subdesarrollo”, en *América Latina en su literatura*, México, Siglo XXI.

Cantillano, Odile, *El pozo encantado. Los cuentos de mi tía Panchita de Carmen Lyra*, Costa Rica, EUNED, 2006.

Chartier, Anne- Marie en *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, FCE, 2005, (Espacios para la lectura)

Darnton, Robert, “Los campesinos cuentan cuentos: El significado de Mamá la Oca”, en *La gran matanza de los gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, (Trad. Carlos Valdés), México, FCE, 2011 (historia).

Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez, (coordinadoras), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS/ UNAM/ PUEG/ El Colegio de San Luis, 2008,

Lemistre de Pujol, Annie, *Carmen Lyra. El cuento de su vida*, San José de Costa Rica, Alma Mater, 2011.

Lezama Lima, José, “Imagen de América Latina” en *América latina en su literatura*, México, Siglo XXI, 1989.

*Los mejores cuentos de nuestra vida*, España, Anaya, 2001.

López Austin, Alfredo, *El conejo en la cara de la luna. Ensayos sobre mitología de la tradición mesoamericana*, México, INAH / CONACULTA / ERA, 2012, pp. 19 y 24.

Ong, Walter, “La oralidad del lenguaje”, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, FCE, 1987.

Propp, Vladimir, *Raíces históricas del cuento*, México, Colofón, 2008.

Ricœur, Paul, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI / Universidad Iberoamericana, 1995.

Robin, Régine, “Para una sociopoética del imaginario social”, en Perus Françoise *Historia y Literatura*, México, Instituto Mora, 1997, (Antologías Universitarias).

Skidmore, Thomas E. y Smith, Peter H., “Costa Rica: una democracia frágil”, en *Historia contemporánea de América Latina*, Barcelona, Crítica, 1999.

Zan Julio de, “Moralidad y eticidad. Una disputa contemporánea de Kant y Hegel”, en *Panorama de la ética continental contemporánea*, Madrid, AKAL, 2002.

## REVISTAS

Carmen Lyra, “La Cucarachita Mandinga”, *La Falange, sección ABC*, México, 1 de febrero de 1923.

Revista *Nuestra América*, México, CCYDEL / UNAM, año IV, número 12, septiembre-diciembre de 1984.

San Selerín, Costa Rica, varios años.

Triquitraque, Costa Rica varios años.

Pandemonium, Costa Rica, varios años.

Repertorio Americano

## ARTÍCULOS EN PÁGINAS WEB

Federico Álvarez, ¿“Romanticismo en Hispanoamérica”?”, en Actas III del Centro Virtual Cervantes, 1968, p. 68.

[http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/03/aih\\_03\\_1\\_009.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/03/aih_03_1_009.pdf)

Fecha de consulta 3 de mayo del 2015.

Gilda Pacheco, “Cuentos de mi tía Panchita como una manifestación del género denominado literatura infantil”, en *Revista de Filología lingüística*, XXX (2): 33- 46, 2004, ISSN: 0377 - 628X, PDF.

<http://www.latindex.ucr.cr/descargador.php?archivo=rf1007-04>. Fecha de acceso 23 de septiembre 2013.

Flora Olivares, Crónicas de lo efímero. Revista literarias de Costa Rica. Versión digital.

[http://book.google.com.mx/books?id=X30mawdl\\_0Yc&pg=PA](http://book.google.com.mx/books?id=X30mawdl_0Yc&pg=PA). Fecha de acceso 13 de octubre 2013.

Margarita Rojas González, “Las aventuras de Tío Conejo en Libros y Revistas costarricenses de la primera mitad del siglo XX”, Ponencia presentada en el Coloquio sobre literatura costarricense, Universidad de Costa Rica, mayo 2004, publicada en las actas en el número extraordinario de la revista filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica. (XXX, 2005) 105-113. Versión PDF, p. 2.  
[www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/.../recurso\\_299.pdf?...](http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/.../recurso_299.pdf?...) fecha de acceso 4 de septiembre 2013.

Flora Ovaes y Seydy Araya, Ensayo y relato en Carmen Lyra, Universidad Nacional (Heredia, Costa Rica), Versión PDF.

[www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/download/3925/3769](http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/download/3925/3769). Fecha de acceso 23 de septiembre 2013.

Luis Ferro, *Mil y tantos tiquismos (costarricensismos)*

[http://books.google.com.mx/books?id=St\\_cw-ETw3oC&pg=PR17&lpg=PR17&dq=diccionario+de+tiquismos&source=bl&ots=IqJ\\_2JNUOK&sig=BW41jOZ534vfrQq\\_tF0TNWBTUiw&hl=es-419&sa=X&ei=xXpfUu3ZHcbK2AXkiIDYDA&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q=diccionario%20de%20tiquismos&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=St_cw-ETw3oC&pg=PR17&lpg=PR17&dq=diccionario+de+tiquismos&source=bl&ots=IqJ_2JNUOK&sig=BW41jOZ534vfrQq_tF0TNWBTUiw&hl=es-419&sa=X&ei=xXpfUu3ZHcbK2AXkiIDYDA&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q=diccionario%20de%20tiquismos&f=false)

Magdalena Vásquez Vargas, “La negra y la rubia”: reescritura, discurso colonial y literatura infantil, en *Káñina*, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. XXX (2): 181-187, 2006 / ISSN:0378-0473, p. 186. Versión en PDF. Consultado 13 de octubre 2013.

Dennis F. Arias, *Carmen Lyra: escenarios políticos, culturales y subjetivos en la era antifascista*, Rev. Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica, 120: 65-79/2008 (II). (ISSN: 0482-5276)  
[www.redalyc.org/pdf/153/15312721007.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/153/15312721007.pdf)

- 
- 

## FUENTES PARA GABRIELA MISTRAL

### OBRAS DE MISTRAL

Mistral, Gabriela, *Croquis mexicano*, Chile, Edit. Nacimiento, 1979, citado por Berkin Corona, Sarah y Santiago Gómez Arnulfo Uriel, *Para la infancia*, México, Ediciones de la SEP, s/a de edición p.32. Versión mecanografiada.

\_\_\_\_\_, *Magisterio y Niño*, (Selección de prosas y Prologo de Roque Esteban Scarpa), Chile, Edit. Andrés Bello, 1979.

\_\_\_\_\_, *Toda Gabriela Mistral en Repertorio Americano*, k Tomo II. (Francisco González Alvarado, Marybel Soto y Mario Oliva), Costa Rica, EUNA, 2011, p. 88.

Gabriela Mistral, *Ternura*, en *Desolación, Ternura, Tala, Lagar*, México, Porrúa, (Col. Sepan Cuantos... No. 250).

\_\_\_\_\_, *Caperucita Roja*, (Ilustraciones de Paloma, Valdivia. Comentario Crítico de Manuel Peña Muñoz), Santiago de Chile, Amanuta, 2014, (Col. Poesía Ilustrada).

\_\_\_\_\_, *Blanca Nieve en la casa de los enanos*, (Ilustraciones de Carles Ballesteros. Comentario crítico de Manuel Peña Muñoz), Santiago de Chile, Amanuta, 2014, (Col. Poesía Ilustrada),

\_\_\_\_\_, *La Bella Durmiente del Bosque*, (Ilustraciones Carmen Cardemil. Comentario Crítico de Manuel Peña Muñoz), Santiago de Chile, Amanuta, 2014, (Col. Poesía Ilustrada).

## TEXTOS GENERALES

Bourdieu, Pierre, *Intelectuales, política y poder*, Argentina, EUDEBA, 2000.

Cassirer, Ernst, Capítulo II “El lenguaje en la fase de la expresión sensible” en *Filosofía de las formas simbólicas. I El lenguaje*, México, FCE, 1971.

Certeau, Michel de “Leer una cacería furtiva”, en *La invención de lo cotidiano. I Las artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2010.

Cue, Alberto (editor), *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas, conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre, Jesús Anaya, Daniel Goldin y Antonio Saborit*, México, FCE (Espacios para la lectura).

Díaz Plaja, Aurora, (Selección y prólogo). *Gabriela Mistral para niños*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1994 (Colección Alba y Mayo. Serie Poesía no. 35).

Earle, Peter “Gabriela Mistral: los contextos críticos”, en Díaz Casanueva, H; Earle, Peter; Rivero Eliana, *et .al. Gabriela Mistral*, (Introducción de Mirella Servodidio y Marcela Coddou), México, Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias/ Instituto de Investigaciones Humanísticas/ Universidad Veracruzana, 1980.

Fiol-Matta, Lici, “‘Raras’ por mandato: la maestra, lo queer y el Estado en Gabriela Mistral”, en *Debate Feminista*, año 15, Volumen 29, abril 2004.

Fell, Claude. *José Vasconcelos los años del águila (1920-1925, educación, cultura e Iberoamericanismo en el México posrevolucionario)*, México, UNAM, 1989.

Girardet, Raoul, *Mitos y mitologías políticas*, Buenos Aires, Nueva Visión (Col. Claves), 1999.

Grimm, Jacob y Wilhelm, “La Cenicienta”, en *Los mejores cuentos de nuestros días*, (Ilustrado por Enrique Flores), España, 2001, Edit. Anaya.

Hernández Ruiz, Santiago *Nosotros. Libro de lectura para tercer año*, México, Luis Fernández G, editor, 1958.

Lagos B. Ramona Tres aspectos significativos en “Ternura” de Gabriela Mistral, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1972, (Sobretiro de HUMANITAS, Número 13

Lozada León, Guadalupe, (introducción, selección y notas), *José Vasconcelos, hombre, educador y candidato*, México UNAM, 1998, (Biblioteca del estudiante universitario).

Maturo, Graciela, *La razón ardiente. Aportes a una teoría literaria latinoamericana*, Buenos Aires, Biblos, 2004.

Moreno Castillo, Gloria, *El correlato objetivo y el texto literario*, Edit. Pliegos, Madrid, s/a (ca. 1994).

Pellegrino Soares, Gabriela *Semear horizontes. Uma historia de formação de leitores na Argentinas e no Brasil, 1915-1954*, Brasil, Belo Horizonte, Editora Universidad Federal de Minas Gerais.

Quezada, Jaime, (selección, prologo y notas). *Gabriela Mistral, escritos políticos*, Chile, F.C.E., 1995, (Tierra Firme

Rama, Ánge, *La ciudad letrada*, Montevideo, Arca, 1998.

Rodríguez Valdés, Gladys (Exégesis y compilación), *Gabriela Mistral (1889-1989)*, México, Casa de Chile en México, CONACULTA, 1989.

Rojo, Grínor, *Dirán que está en la gloria...(Mistral)*, Chile, F.C.E., 1997.

Sommer, Doris *Abrazos y rechazos. Cómo leer en clave menor*, Colombia, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Schmidt-Welle, Friedhelm (ed.), *Ficciones y silencios fundacionales. Literaturas y culturas poscoloniales en América latina (siglo XIX)*, España, Vervuet, 2003, (Nexos y Diferencias 8).

Schneider, Luis Mario, *Gabriela Mistral, itinerario veracruzano*, México, Universidad Veracruzana, 1999.

Steiner, George, *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. España, Gedisa, 1991 (Grupo: Ciencias Sociales/ Subgrupo Filosofía).

Tello, Nerio, (compilador), *Diccionario de símbolos*, Argentina, Kier, 2009.

Vasconcelos, José, *El Desastre*, (Prólogo de Luis González), México, Trillas, 2000, (Linterna Mágica).

## **MATERIAL HEMEROGRÁFICO**

*El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, octubre 1921.

*El libro y el Pueblo*, México, no. 6, septiembre de 1922.

*El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, diciembre 1922,

*El Universal*, 5 de julio de 1922, primera plana.

*El Universal*, 22 de julio de 1922, segunda plana.

*El Universal*, Segunda sección, 5 de agosto de 1922.

## PÁGINAS WEB

“La mujer que fue escritor y best seller”,

<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-5570-2010-03-10.html>

Fecha de acceso 30 de enero del 2015.

Gabriela Mistral, “Pasión de leer”, en revista Anales, Séptima Serie, No. 6, junio de 2014, p. 229. Versión PDF. <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/31839/33634>

Fecha de consulta 10 de diciembre 2014

Gabriela Mistral, “Pasión de leer”, en revista Anales, Séptima Serie, No. 6, junio de 2014, p. 229. Versión PDF. <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/31839/33634>

Fecha de consulta 10 de diciembre 2014.

Guillén, Palma “Gabriela Mistral”, Archivo Chile. Historia Político Social- Movimiento Popular, Centro de Estudios Miguel Enriquez, p. 4. Puntos suspensivos de Guillén.

<http://www.archivochile.com> Versión en PDF. Fecha de acceso 4 de septiembre del 2009.

Laura Rodig, “Presencia de Gabriela Mistral (Notas de un cuaderno de memorias), Anales de la Universidad de Chile, No. 106, 1957, p. 286.

<http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/index>

Fecha de consulta 08 de febrero del 2015.

Jorge Urrutia Blondel, “Gabriela Mistral y los músicos chilenos”. en “Revista Musical”, Chile, No. 11, 1957, pp. 11-20. Versión PDF.

<http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/747/641>

Fecha de consulta 23 de abril del 2015.

Zegers Blachet, Pedro Pablo “Gabriela Mistral: Premio Nobel de Literatura 1945 (a sesenta años)”, Biblioteca Virtual Cervantes. [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gabriela-mistral-premio-nobel-de-literatura-1945-a-sesenta-aos-0/html/018d6cd0-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gabriela-mistral-premio-nobel-de-literatura-1945-a-sesenta-aos-0/html/018d6cd0-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html) Fecha de acceso 2 de abril del 2015.

“La editorial Calleja: Saturnino Calleja Fdez.”, en Todo libro antiguo,

<http://www.todolibroantiguo.es/personajes-historicos/editorial-saturnino-calleja.html>

Fecha de acceso 12 de abril del 2015.

Fidel Sepúlveda Llanos, “Gabriela Mistral: Aportes a una estética del folklore”, Número especial del taller de letras. “Revista del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Número 9, 1996. Versión PDF, en

[www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0052223.pdf](http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0052223.pdf)

Fecha de consulta 3 de abril del 2015.

Julio Molina Müller, “Naturaleza americana y estilo en Gabriela Mistral”, en Anales de la Universidad de Chile, enero de 1957, No. 106, p. 112. Versión PDF

<http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/rt/captureCite/1891/1966/AbntCitationPlugin>

fecha de acceso 22 de febrero del 2015.

Manuel Peña Muñoz, “Cuentos infantiles clásicos en versiones poéticas de Gabriela Mistral: Una lectura interpretativa.” En Revista “Cuatrogatos”. Versión PDF, s/p.

[www.cuatrogatos.org/articulos.php?letra=P](http://www.cuatrogatos.org/articulos.php?letra=P)

Fecha de acceso 14 de noviembre del 2014.

