



# UNIVERSIDAD VERACRUZANA

---

**Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias**

## **DE LA INOCENCIA AL DESAFÍO: PERSPECTIVA INFANTIL EN LA CUENTÍSTICA HISPANOAMERICANA DEL SIGLO XX**

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO  
DE DOCTOR EN LITERATURA HISPANOAMERICANA

PRESENTA:

**XÓCHITL PARTIDA SALCIDO**

ASESORA:

**DRA. MARTHA ELENA MUNGUÍA ZATARAIN**

Xalapa, Veracruz, México

mayo 2016

## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincera gratitud:

A la Dra. Martha Elena Munguía Zatarain, por dirigir y acompañar con paciencia este trabajo de tesis; pero además, a ella le debo el haber estudiado el programa de doctorado, pues fue quien me animó a emprender este reto.

A quienes me ayudaron a conseguir bibliografía importante para mi investigación: Martha Elena Munguía Zatarain, Silvia Alicia Manzanilla Sosa, Amy Hunt Partida, Fernando Partida Salcido y Alfonso Colorado.

A las instituciones que me facilitaron bibliografía para el desarrollo de esta tesis: la Universidad Veracruzana y la Universidad de Texas en Austin.

A Silvia, Karla, Lupe, Dahlia y Judith por su amistad y por compartir esta etapa de formación y de gratos momentos.

A Esther, Fernando, Carmen, Elena, Claudia, Fer, Gely y Weris porque siempre están ahí, en los buenos y malos momentos.

A Óscar Terán por su apoyo incondicional.

A Sebastián y Julia, por su hermosa existencia que me impulsa a perseguir mis metas.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I INFANCIA Y REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA EN OCCIDENTE .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO II LA REPRESENTACIÓN DE LA INFANCIA EN LA LITERATURA .....</b>	<b>51</b>
II.1 PRIMEROS INTENTOS: LA PICARESCA .....	53
II.2 “LA CULPA ES DE ROUSSEAU” .....	54
II.3 INFANCIA Y POESÍA ROMÁNTICA.....	59
II.4 INFANCIA COMO “PARAÍSO PERDIDO” O TRÁNSITO HACIA LA PUBERTAD.....	62
II.5 NIÑO POS PSICOANÁLISIS O INFANCIA COMO INFIERNO.....	64
II.6 NIÑO REBELDE, NIÑO CREATIVO: PERSONAJE INFANTIL Y RENOVACIÓN LITERARIA.....	66
II.7 NIÑO COMO VÍCTIMA DE LOS ABISMOS ENTRE LAS CLASES O ESTÉTICA DE LA MISERIA.....	72
II.8 NIÑO EN LA FRONTERA ENTRE DOS MUNDOS.....	76
<b>CAPÍTULO III PERSPECTIVA INFANTIL .....</b>	<b>83</b>
III.1 MIRADA DE NIÑO: TEXTURA POÉTICA DEL CUENTO. “LA HONRA” DE SALARRUÉ .....	99
III.2 DEL NIÑO INDÍGENA AL MESTIZO BUSCANDO SU IDENTIDAD: “LOS ESCOLEROS” DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS .....	111
<b>CAPÍTULO IV JULIO CORTÁZAR Y JOSÉ MARÍA ARGUEDAS: PUGNAS Y COINCIDENCIAS</b>	<b>139</b>
IV. 1 EL PERSONAJE INFANTIL COMO SÍMBOLO DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA EN “FINAL DEL JUEGO” DE JULIO CORTÁZAR.....	143
<b>CAPÍTULO V NIÑOS Y MUJERES: MIRADAS MARGINALES .....</b>	<b>167</b>
V.1 “LA SEMANA DE COLORES” DE ELENA GARRO: TRANSGRESIÓN DEL TIEMPO OCCIDENTAL .....	167
V.2 RELACIONES DE LENGUAJE Y PODER EN “LA REBELIÓN DE LOS NIÑOS” DE CRISTINA PERI ROSSI ....	182
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>205</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>215</b>



## INTRODUCCIÓN

En Occidente el descubrimiento del niño como un ser diferenciado del adulto pertenece a la época moderna. En la Edad Media el menor pronto se incorporaba a la vida de los adultos, por lo que no había espacios ni actividades exclusivas para los infantes; lo cual no quiere decir, necesariamente, que en dicha época los niños no contaran para nada o que los padres vieran morir a sus hijos sin experimentar ningún sentimiento.

Fue alrededor del siglo XVII cuando surge nuestro actual concepto de la infancia; es decir, el niño como un ser con rasgos propios, diferente del adulto. Este cambio convirtió al infante en objeto de reflexión para los pedagogos, quienes concluyeron que si bien el niño es un individuo con características especiales, aún es un ser en formación que requiere de una educación acorde con sus necesidades. Al no existir en la cultura el concepto de niñez antes de la modernidad, es muy difícil encontrar personajes infantiles en la literatura antes de este periodo. Por lo que podríamos decir que la infancia literaria es también un fenómeno moderno que está estrechamente ligado a una construcción cultural.

A partir del reconocimiento de que la percepción del niño es diferente a la del adulto, el término infancia comenzó a volverse polisémico, mucho más que los de adolescencia y madurez. Una de las primeras ideas asociaba al menor con la simplicidad, la inocencia y la ignorancia. Idea que aún está vigente en algunos sectores de la sociedad occidental, pero que desde la literatura se rebate, como veremos en los cuentos que elegí para estudiar en esta tesis: “La honra” (1933) de Salvador Salazar Arrué, mejor conocido como Salarrué, “Los escolares” (1935) de José María Arguedas, “Final del juego” (1956) de Julio Cortázar, “La

semana de colores” (1964) de Elena Garro y “La rebelión de los niños” (1988) de Cristina Peri Rossi.

Para el Romanticismo europeo el término se cargó de significados positivos y algunos poetas tomaron la figura del niño como estandarte de su lucha por encontrar nuevas posibilidades creativas y una identidad propia. En otras palabras: el niño se convirtió en un mito desde donde es posible, entre otras cosas, hablar del propio fenómeno literario. Se cree que el infante siente un gusto especial por lo lúdico, que en la etapa infantil se ejerce la imaginación, la fantasía y todavía se tiene capacidad creativa, lo que ha provocado que se equipare al niño con el poeta. Éste es sólo un ejemplo para destacar que la infancia literaria es mucho más que un tema.

Es preciso aclarar que esta tesis no se enfoca en la literatura infantil. Los cuentos que aquí estudio no son relatos para niños. Se trata de cuentos literarios en los que la mirada infantil guía la enunciación, pero están escritos por y para un adulto. Ciertamente hay personajes niños, cuya mirada orienta la voz narrativa, pues es la perspectiva infantil la que selecciona lo que se ve y, por lo tanto, lo que se convierte en relato<sup>1</sup>.

El problema literario que identifiqué y que atrapó mi interés para emprender esta tesis es el de la perspectiva infantil como una mirada autónoma frente a la del personaje adulto, conflicto que, considero, tiene incidencias en la comprensión estética del cuento. La

---

<sup>1</sup> Aunque valdría la pena realizar un estudio serio sobre los cuentos infantiles, ya que en muchos de ellos se narran historias protagonizadas por personajes aparentemente inocentes (desde sapos y ranas hasta líneas rectas y puntos), pero que no son tal, pues reproducen estereotipos y roles tradicionales de la cultura patriarcal que sería pertinente advertir y analizar antes de entregarlos sin más a las nuevas generaciones. Considero importante reflexionar sobre esto porque los mensajes de este tipo de cuentos para niños fomentan la inmovilidad de la mujer y de las costumbres heredadas de una tradición cultural en la que las relaciones entre hombres y mujeres se basan en la desigualdad. Sólo por poner un ejemplo cito *La recta y el punto: un romance matemático* de Norton Juster y Tomás Granados Salinas editado por el Fondo de Cultura Económica en el 2005.

oposición entre lo que ve y entiende el niño y lo que ve y comprende el adulto origina una tensión dentro de la trama. El relato nos va llevando por lo que se ve desde un horizonte, para luego confrontarlo con lo que se ve desde el otro punto, dilatando el desenlace pero, sobre todo, expulsando a los lectores de su área de seguridad en la que sólo existe una forma correcta de interpretar los sucesos.

Otorgarles a las miradas marginales, como en este caso la del menor, el lugar principal en la narración renueva el género, pues al contar desde otro ángulo se están construyendo historias diferentes y se están perfilando estilos novedosos. Me parece importante que los estudios literarios se fijen en este tipo de obras que están buscando, a través de la narración desde miradas periféricas, salidas a formas tradicionales de narrar.

La mirada de los personajes infantiles en las obras analizadas en este trabajo da paso a la extrañeza ante situaciones que para el adulto pasan desapercibidas. De tal modo que el niño no es un personaje decorativo, no es algo gracioso para ser contemplado, sino el elemento esencial que hace, con su peculiar percepción del mundo, que lo que parecía seguro no lo sea más. Los niños literarios cuestionan las creencias, las convenciones sociales, los razonamientos lógicos, el lenguaje anquilosado; en otras palabras: para los niños el mundo y la verdad no son realidades inquebrantables, sino que se pueden descubrir sus falsedades, que por comodidad o costumbre, los adultos no quieren ver.

La mirada del niño es marginal porque el mayor es el que tiene el poder y el control, el que cree tener la verdad que dan los años; pero el menor pone en tela de juicio ese poder y conocimiento adquiridos, supuestamente, con el paso del tiempo. Por lo tanto, la perspectiva infantil nos muestra lo que se ve desde un horizonte periférico o desde la “otredad” frente a un adulto que se ubica al centro.

Gracias a la mirada de los personajes infantiles, los cuentos que estudié ponen a prueba ciertos prejuicios: la inocencia infantil como simple desconocimiento (“La honra” de Salarrué); conflictos de identidad tanto individuales como colectivos (“Los escolares” de José María Arguedas); convenciones como la medir el tiempo (“La semana de colores” de Elena Garro); otros exponen los abismos entre un mundo supuestamente racional frente a uno artístico signado por la imaginación y la forma (“Final del juego” de Julio Cortázar); también evidencian las carencias y los abusos cometidos por un sistema de gobierno opresor (“La rebelión de los niños” de Cristina Peri Rossi).

Es cierto que desde el siglo XIX y con mayor fuerza en el siglo XX podemos encontrar una importante cantidad de obras donde los protagonistas son los niños u obras narradas desde la voz y la mirada infantil, pero en los cuentos escogidos para esta tesis, además de que ocurre tal, la elección del punto de vista tiene implicaciones estéticas. Por ejemplo en “La honra”, gracias a la mirada de niño, el cuento adquiere tonos poéticos. Los hechos violentos se presentan mediante un lenguaje basado en figuras poéticas y no mediante descripciones realistas o naturalistas que bien podrían ser utilizadas para mostrar un mundo de injusticias, violencia, pobreza y marginación como el que construye el relato; pero, además, el corpus sigue una línea que inicia con la inocencia del personaje infantil (“La honra”), y termina con un protagonista niño nada inocente, incluso capaz de desafiar un régimen autoritario (“La rebelión de los niños”).

A simple vista el corpus podría parecer limitado, pero en realidad, cada uno de los cuentos es una ventana al volumen completo. La mayoría de los cuentos que analizo en esta tesis dan título al libro del que forman parte, lo que para mí significa que de alguna manera son una clave de lectura para toda la obra y que contienen algunos de los elementos



fundamentales que se repetirán a lo largo del libro; aunque era necesario elegir los relatos que mejor mostraran el problema que me interesa estudiar.

La razón por la que tomé cuentos de Julio Cortázar, Elena Garro, Salarrué, José María Arguedas y Cristina Peri Rossi es porque estos autores encontraron en la perspectiva del personaje infantil una posibilidad de contar desde otra mirada, una mirada marginal y, acaso, por ello renovadora del mundo. No es sólo que estos escritores sean grandes narradores hispanoamericanos, sino que a partir de sus cuentos observé un fenómeno literario en el que la perspectiva infantil desde la que están narrados rompe lo establecido, lo muchas veces afirmado, lo autorizado, lo absoluto, dando la posibilidad de que en el cuento convivan por lo menos dos realidades y que surja, a partir de ellas, una tercera, procedimiento que recuerda el de la metáfora.

Ya Françoise Perus y Martha Elena Munguía hablaron de la estructura del cuento como una metáfora. Perus en términos de “metáfora narrativizada” (38) y para Munguía el cuento crea un mundo nuevo a partir de la oposición entre el mundo representador y el mundo representado<sup>2</sup>. En los cuentos que seleccioné, el oponer una visión infantil a una adulta, que también se puede entender en términos de una visión marginal frente a una central o de una visión libre de prejuicios racionales y una supuestamente racional, el enfrentamiento produce necesariamente una tercera situación o realidad que hace del cuento un mundo nuevo, a mi

---

<sup>2</sup> Para Munguía Zatarain (2002) el cuento es “un espacio de contradicción y pugna”:

en el acercamiento conflictivo de dos universos semánticos opuestos para generar un nuevo sentido, un mundo nuevo, el cuento puede recordar el proceder de la metáfora, no entendida ésta en los términos trabajados por la retórica y la neoretórica, de sustitución de un nombre por otro o de transposición de un nombre extraño –desviación–, o aun, de una comparación abreviada, sino entendida en un amplio sentido, en principio recuperando su potencial capacidad referencial de ‘poder redescubrir la realidad’. (102)

juicio, para el lector, que es el que enriquece su horizonte al contemplar la pugna entre perspectivas que se da dentro del cuento.

Al tratarse de personajes infantiles puede parecer, a primera vista, que los cuentos estudiados versan sobre la añoranza del paraíso de la infancia; pero, detrás de esa historia encontramos otra, más profunda, que hace que esos relatos se vuelvan inolvidables, no por sus anécdotas, sino por la gravedad de lo que muestran, por su capacidad para evidenciar que existen muchas formas de entender y de vivir la vida. Detrás de su aparente puerilidad, estos relatos encierran asuntos significativos no sólo para el personaje que los vive, sino para muchos otros. Por ejemplo, en “Los escolares” el protagonista-niño está en pugna con su identidad, ocupa su tiempo reflexionando sobre las injusticias que comete el hacendado con los comuneros, los indígenas, y ese odio del niño, ese deseo de venganza, de cambiar la situación de abuso no es sólo una aspiración individual, sino el anhelo de todos los personajes explotados del cuento; pero también de una buena parte de los hispanoamericanos. De esta manera el relato de un niño huérfano abandonado en la hacienda del principal, encarna la lucha de todo un pueblo por obtener su libertad e independencia.

Hay una historia atrás de esas anécdotas de niños y niñas que juegan en el jardín o que se hacen grandes en medio de las peores condiciones sociales, como la dictadura, el cacicazgo o la guerra. Lo anterior me recuerda que contraria a la idea de muchos teóricos de que el cuento narra sólo una historia o un solo hecho, se encuentra la de que el cuento narra siempre dos historias. Antón Chéjov fue uno de los primeros en anunciar la duplicidad de historia en el género; pero Jorge Luis Borges la desarrolló de esta manera: “el cuento deberá constar de dos argumentos; uno, falso, que vagamente se indica, y otro, el auténtico, que se mantendrá secreto hasta el fin” (40). Ricardo Piglia continúa la idea con estas palabras: “el

cuento es un relato que encierra un relato secreto. ¿Cómo contar una historia mientras se está contando otra? Esa pregunta sintetiza los problemas técnicos del cuento” (57). Y esa historia secreta se “construye con lo no dicho, con el sobreentendido y la alusión” (Piglia, 58).

A mediados de la década de los años setenta del siglo XX se comenzó a estudiar la voz y la conciencia del personaje infantil como “otredad”<sup>3</sup>, desde donde se cuestiona a la institución literaria por la falta de representación de los sujetos marginales. Esta tesis puede ubicarse en ese camino, no sólo con la intención de reivindicar los discursos marginales, sino, sobre todo, de mostrar que narrar desde una mirada “otra”, desde una perspectiva excéntrica, tiene consecuencias estéticas en el cuento. No se narra desde una mirada ajena o extraordinaria sólo para representar esas perspectivas, sino que esta visión se opone a otra u otras para estructurar el cuento como un espacio de conflicto.

El conflicto se puede entender como tensión, que es un concepto en el que vale la pena detenerse porque ha servido para pensar estéticamente el cuento. Incluso, es posible hablar de diversos niveles de tensión en el relato. Desde una visión crítica como la de Cortázar, la significación del cuento está sostenida por lo que él llama intensidad y tensión. La primera se refiere a: “la eliminación de todas las ideas o situaciones intermedias, de todos los rellenos o fases de transición que la novela permite e incluso exige” (1971, 404). Sobre la tensión, Cortázar precisa: “es una intensidad que se ejerce en la manera con que el autor nos va acercando lentamente a lo contado” (1971, 404). Para el argentino, lograr en el relato la intensidad de la acción así como la tensión interna del relato es posible sólo si se tiene el oficio de escritor. A decir de Cortázar, el estilo y el contenido del cuento no son significativos

---

<sup>3</sup> Pueden servir de ejemplos la tesis doctoral de Ana María Ferran, *El niño narrador en la literatura hispanoamericana del siglo XX* (1976).

en sí mismos, fueron significativos en su momento para el autor que los eligió debido a sus valores y habilidades, pero transformar el contenido en algo significativo para el lector depende de la capacidad del escritor para tratar artísticamente ese contenido.

Un primer nivel de la tensión del cuento es la que se establece entre el mundo del creador y el mundo del lector, pero este encuentro sólo es posible a través del relato mismo. El cuento es el mundo de los seres ficcionales que lo habitan, de tal manera que los seres del mundo narrado entran en contacto con el lector ampliando su horizonte.

Elegí cuento y no novela primero por una preferencia personal. En segundo lugar porque en dicho género encontré una tensión entre diversas perspectivas que se ponen en juego en el cuento otorgándole a éste significación y sentido, lo que atrapó mi interés y me pareció digno de analizar. Además, porque la extensión del cuento me permite elegir un corpus más variado que lo que podría hacer con la novela. Y finalmente porque considero que aunque el cuento sí ha sido objeto de reflexión teórica desde diferentes ángulos, todavía espera más estudios que nos ayuden a entender mejor la naturaleza de un género tan antiguo:

que ha servido de vehículo de expresión de los valores más profundos de la tradición –los valores de la integración del individuo en la comunidad–, se ha reciclado después para transmitir los valores de la civilización emergente –los valores de la seriedad de la sociedad jerarquizada y diversa– y se ofrece hoy como instrumento de crítica de los valores de la civilización contestados por los de la tradición. (Beltrán, 2000, 555)

El cuento es un género vital y vigente en Hispanoamérica. Tal vez por su abundante creación, por la independencia y originalidad que ha alcanzado frente a modelos europeos y estadounidenses de los que partió; quizás porque en nuestra región todavía están muy presentes las dinámicas de la oralidad y el cuento literario es heredero del relato oral. Lo cierto es que en Hispanoamérica, el género ha alcanzado finura en su creación y profundidad en su reflexión teórica; pero todavía hace falta mayor investigación. Yo no pretendo subsanar

ninguna carencia, pero sí comparto la idea de Luis Beltrán que señala que al aceptar la diversidad del cuento, contribuimos a su estudio, pues muchas veces, a la gran diversidad del cuento literario se le encierra en sólo algunas etiquetas, como por ejemplo la de fantástico o realistas entre otras, etiquetas que no permiten ir mucho más allá (2000, 556).

También habría que reflexionar sobre algunos prejuicios que recaen sobre el género, por ejemplo, muchos siguen afirmando que su característica principal es la brevedad y hasta cuentan las páginas de un texto para saber si es novela o cuento. Todavía es muy frecuente escuchar que el personaje del cuento es apenas un esbozo, como si esto fuera una carencia del género, olvidando por completo que el personaje, aun apenas dibujado, es quien orientará la construcción del mundo representado, pues éste deberá estar en concordancia con la manera de ver y vivir de esa conciencia que es el protagonista del relato, a partir del cual se definen también el tono, el espacio-tiempo, los acontecimientos y la enunciación. Munguía Zatarain señala que:

El héroe del cuento es, al fin de cuentas, el verdadero objeto de la representación artística; es él la medida de las coordenadas espacio-temporales, es él quien encarna el acontecer, es él el que va a marcar el cruce del umbral, es a él a quien se dirige todo el discurso de la voz creadora y es, a la vez, portador de su propio discurso –puede ser configurado como el desdoblamiento de un yo que, silenciosa pero eficazmente, interpela al poseedor de la palabra–; en esa medida es él un elemento fundamental del tono del cuento, porque se concibe como un sujeto pleno con su propia conciencia y su propio horizonte valorativo que entra en tensión con los contextos valorativos del autor y del lector. (2002, 116)

A través de la visión del personaje del cuento y de su conciencia, podemos penetrar en la poética de un género, pero si nos limitamos a decir que el personaje del cuento no está bien delineado en sus rasgos psicológicos, nos perdemos de algo que es esencial: el hecho de que los personajes del cuento son seres parados en la disyuntiva de seguir con el ritmo cotidiano de su vida o darle una vuelta completa. Son seres al límite, que se enfrentan a un momento que cambiará para siempre el curso de su vida. Y aquí resulta interesante observar que a pesar

de la idea generalizada de que los niños no enfrentan situaciones de importancia o que nunca se ven envueltos en situaciones límite, los cuentos analizados en esta tesis nos demuestran que los niños son seres que padecen batallas trascendentales porque eso que viven en la infancia y que representa un conflicto para ellos, delinearán el rumbo del resto de su vida. Estos personajes infantiles son mucho más complejos de lo que nos gusta aceptar a los adultos en relación con la vida de los niños.

Pero no se piense que esta tesis es un estudio de las características de los personajes en el cuento; aunque considero que el personaje es fundamental para el género, lo que aquí me interesa es observar qué repercusiones estéticas y de sentido tiene la construcción ficcional de la perspectiva infantil; por ejemplo la tensión que se da entre el punto de vista infantil y el del narrador o del personaje niño con otros personajes del cuento, por ejemplo, los adultos, y observar qué consecuencias tiene esto.

Lo anterior se debe a que dichas tensiones evidencian efectos de sentido, con lo que podemos entrar en la poética de cada cuento y no sólo quedarnos en sus rasgos estilísticos. En algunos casos, el enfrentamiento de la visión de los niños con los adultos revela que no siempre podemos explicarnos los hechos a través de una lógica racional. En los textos escogidos, los menores, gracias a su imaginación y fantasía, muestran las fisuras de ese orden rígido y autoritario de los adultos. En otros casos, debido a que el niño es un ser en construcción, siempre cambiante, su mirada apuesta a una estética de la fragmentación que pone en tela de juicio la propia identidad del sujeto y lo acabado de su conciencia. Si, en general, el personaje del cuento no puede ser cosificado, determinado, cerrado, mucho menos cuando se trata de un personaje infantil, porque los niños están en constante cambio y siempre dispuestos al aprendizaje, a la reflexión, la crítica, la búsqueda de nuevos caminos y

significados para lo que aparentemente ya está dicho; por ejemplo, el sentido de las palabras y de otras convenciones sociales como el matrimonio o la forma de medir el tiempo, entre otras.

Más de una vez el cuento ha estado en los márgenes del canon. Luis Beltrán señaló que Aristóteles no considera dicho género en su *Poética*, no porque los relatos no existieran, sino porque desde entonces, el cuento es considerado un género menor, más cercano a la oralidad y a la vida de la comunidad y no tanto a los canones literarios (Beltrán, 1995, 21). Además, muchas veces al cuento se le ha visto como el hermano menor de la novela, olvidando las diferencias y relaciones entre los dos. Esa marginalidad, por lo menos en los cuentos que aquí estudio, está en concordancia con la marginalidad de las miradas de los personajes infantiles. Niños y cuento están fuera del centro. Tal vez, una voz desautorizada como la del menor sea la más idónea para narrar desde un género al margen del canon. Esta tesis es un intento por darle un sitio a esas miradas y horizontes que han permanecido marginales por mucho tiempo en la literatura, como dije, no sólo con un afán de reivindicación de sujetos alternativos, sino, sobre todo, para mostrar que narrar desde otras miradas tiene efectos literarios de sentido, estético-poéticos, que este es un problema literario que, en una pretensión muy alta, nos ayudaría a entender la literatura misma o, por lo menos, un tipo de literatura, podríamos decir, contestataria. Al hablar de la voz y la mirada de los niños estoy destacando un universo en donde estas voces tienen cabida.

En este estudio analizo cuentos de diversos autores y libros porque considero que la obra literaria no está aislada o encerrada en sí misma, sino que de ella emana una fuerza de vida que hace que mantenga diálogos con otras obras, con ideas culturales, como la de infancia, corrientes psicológicas, históricas, etcétera. La obra literaria se entiende aquí como

producto ético, no porque quiera enseñarnos preceptos morales, sino porque en ella se ponen en juego valores y habilidades significativas para al autor y que pasan, en su forma estética, al lector a través del relato. Estos cuentos nos hablan de un mundo posible en donde las voces y miradas marginales tienen mucho que decir.

La tesis está dividida en cinco capítulos. En el primero, “Infancia y representación<sup>4</sup> artística en Occidente”, hago un breve recuento de los momentos históricos en los que el concepto de infancia y la idea generalizada de la inocencia infantil han dado un giro. Parto de la concepción de niño en la Edad Media, que entendía al menor como un hombre en potencia, sólo como un proyecto a futuro y no por lo que era en su etapa infantil. Llego hasta los siglos XVII y XVIII donde, como dije, nace nuestro actual concepto de la infancia: el niño como un ser importante que tiene sus propias necesidades y al que hay que ayudar para que se desarrolle. Finalmente, considero las propuestas del psicoanálisis y otras del siglo XX que también sacudieron nuestras ideas sobre la infancia y su pureza. Este es sólo un repaso, pues no es el objeto de la tesis abarcar el estudio de la infancia desde todas las disciplinas y épocas; pero era necesario detenerse, aunque sea brevemente, en el concepto cultural de infancia, ya que en los cuentos y en todo mi estudio se está entablado un diálogo con ciertas ideas culturales sobre la niñez tales como la de inocencia, pureza, ambigüedad, falta de conocimiento de aspectos de la vida como el sexual, entre otros. Los cuentos seleccionados cuestionan ideas tradicionalmente asociadas al niño, con las que se intenta ignorar la potencia creadora y desmitificadora de los infantes.

---

<sup>4</sup> Evidentemente esta noción remite, en primera instancia a la propuesta de mimesis formulada por Aristóteles. Sin embargo, a lo largo de este trabajo estaré acudiendo en distintos momentos a este vocablo para aludir al proceso de las tres mimesis como lo plantea Paul Ricoeur, prefiguración, configuración y refiguración; con la cual se implica la presencia de un lector que colabore en el proceso de construcción de los sentidos. De esta suerte, y para efectos prácticos, con representación aludo a este proceso de creación que construye una imagen artística de un mundo, imagen que es cambiante y que sólo se completa en la recepción.



En el segundo capítulo, “La representación de la infancia en la literatura”, aparecen algunas de las principales versiones del niño literario; sobre todo aquellas que me sirven para demostrar una gama de niño literario que va del personaje infantil como el ser puro e inocente, hasta un personaje niño consciente de su realidad, de las bajezas humanas y capaz de desafiar el orden que le imponen los adultos y las situaciones extremas como la dictadura o la guerra. Parto de los primeros intentos por representar la etapa infantil del protagonista en la picaresca, después la invención de la infancia literaria atribuida a Rousseau, el niño idealizado por algunos poetas ingleses decimonónicos, hasta diferentes versiones planteadas en diversas obras del siglo XX. Apunto algunos caminos esenciales por los que ha transitado la figura del niño literario. Arriba mencioné que la representación de la infancia en la literatura se puede considerar como un fenómeno de la modernidad; quiero decir que se puede ubicar en cierta época, pues el niño en la literatura no ha estado desde siempre, por eso consideré necesario marcar esos derroteros a fin de poder observar algunas de sus transformaciones hasta llegar a los personajes infantiles que hoy nos ocupan.

En el tercer capítulo aclaro algunas nociones teóricas como la de perspectiva narrativa, focalización, punto de vista, narrador y personaje. También en este capítulo se encuentra el análisis de dos de los cuentos: “La honra” de Salarrué y “Los escolares” de José María Arguedas. A pesar de que cada uno de los cuentos que conforman el corpus presenta una perspectiva infantil particular, he colocado en el mismo capítulo los cuentos de dos autores, como en este caso, cuando considero que los textos coinciden en algún punto y que juntos, de alguna manera, completan una línea de una determinada visión de la infancia o de una misma realidad vista desde diferentes ángulos. Por ejemplo, en “La honra” entramos a un mundo representado que evoca el universo rural indígena, con su lenguaje de registro

campesino, con su pobreza y marginación, y en medio un niño, gracias a cuya mirada se resuelve artísticamente el relato. En “Los escolares” también un mundo de campesinos, de indígenas explotados por el principal es el espacio en el que un niño, en este caso no indígena sino mestizo, entabla una lucha con su identidad, porque a pesar de que nació entre los blancos, ha crecido entre los indígenas y quiere ser uno de ellos, hablar como ellos, sentir lo que ellos. Me parece que observar juntos estos dos textos me da un panorama más rico de los conflictos de ese universo rural, marginal, que recuerda la vida de los indígenas latinoamericanos, en ambos casos visto desde una mirada de niño.

El capítulo cuarto inicia con la revisión de la pugna que entablaron José María Arguedas y Julio Cortázar, lo que nos sirve para marcar las diferencias de sus proyectos artísticos, pero también da pie para observar que estos dos escritores le dieron importancia a la representación de la infancia como un punto de vista desde donde se pueden construir historias literarias. Este capítulo contiene el análisis del cuento “Final del juego” de Cortázar.

En el quinto y último capítulo expongo la mirada infantil, junto con la de las mujeres, como marginal y, al mismo tiempo, como transgresora. Analizo “La semana de colores” de Elena Garro y “La rebelión de los niños” de Cristina Peri Rossi. Estos dos cuentos aparecen al final porque en ellos, los personajes infantiles están muy lejos de la inocencia que comúnmente se les atribuye a los niños, y esta tesis también es un acercamiento a ese concepto de inocencia infantil pero desde la literatura. ¿Cómo presenta la literatura la pureza o la ausencia de la misma en los niños? Ya mencioné que considero que desde las obras de arte verbal es posible entablar un diálogo con las ideas culturales. Al final, apunté algunas consideraciones a manera de conclusión y la lista de la bibliografía consultada.

Espero que esta tesis contribuya en algo para el trabajo de aquellos que se ocupan del problema de las voces y miradas marginales en la literatura y sus consecuencias estéticas. Me dirijo a los que reflexionan en el mundo infantil como construcción cultural, como mito desde donde es posible hablar de diversos problemas humanos y la representación de la infancia en la literatura como una posibilidad de enriquecer los universos narrativos. Me gustaría que alguna idea encuentren aquellos que estén interesados en el cuento como género y sus posibilidades y variedad, cualidades no siempre reconocidas.



## CAPÍTULO I Infancia y representación artística en Occidente

No es fácil aclarar qué es un niño y cómo se le ha representado en el imaginario social a lo largo del tiempo. Una de las razones de este problema radica en que en un mismo periodo y espacio conviven diversas concepciones e imágenes de la niñez, pero esto a veces ni siquiera se percibe. El infante y su imagen es un tema complejo, inagotable y, por lo tanto, actual. La infancia tiene muchas caras, escurridizas, mitificadas, incomprensibles, generalmente, desde la mirada adulta que las estudia. En este capítulo no intento hacer un repaso histórico de las diferentes conceptualizaciones que sobre la infancia ha hecho la cultura de Occidente, sino, más bien, destacar los momentos en los que el paradigma de la infancia ha dado un vuelco. Quiero llegar a entender cómo esta complejidad y riqueza del mundo infantil y su construcción ha aportado nuevos e interesantes puntos de vista a nuestra literatura hispanoamericana, especialmente en el cuento.

A pesar de que las ciencias naturales y sociales han estudiado la niñez y de que ésta ha sido una preocupación constante de los pensadores desde el siglo XVIII hasta los gobiernos de la actualidad, aún se nos olvida que en un mismo espacio y periodo coexisten diversos tipos de niñez o que nunca ha sido lo mismo ser un niño que una niña, por ejemplo. No se consideran las diferencias entre ser un menor de edad con familia que sin ella, con acceso a la escuela o no, viviendo en la miseria o dentro de un ambiente con suficientes recursos económicos. Tal vez, por comodidad o por descuido, pasamos por alto estas diferencias y pensamos que no importa qué situación buena o mala, clara o sórdida vivan los niños del mundo o los de nuestra región; no importa porque todos ellos son “inocentes”, por lo tanto, no son conscientes de la miseria material y emocional en la que viven. Creemos que

los niños no se percatan del contexto de violencia, abuso o marginación en el que muchos de ellos se encuentran. No queremos ver que los niños son vulnerables, que no se pueden defender no sólo de las amenazas que el mundo tiene para ellos, sino que no se pueden defender ni siquiera de los seres que tienen alrededor: padres, tíos, maestros, etcétera. Los adultos responsables de la seguridad de los niños son, en ocasiones, sus victimarios o explotadores. Para expresar este atropello que con frecuencia se comente contra los niños, tomo las palabras de Julia Tuñón, para quien “La infancia es una especie de monstruo que devora niños de carne y hueso y los devuelve convertidos en figuritas de azúcar, caracterizados por la inocencia y el candor” (660).

Julio Ruiz Berrio se sorprende de que todavía no se tengan en cuenta los diversos tipos de infancia que coexisten a la vez, de que no se advierta “la complejidad de la infancia en una época y en un país determinado, empezando por las diferencias entre las niñas y los niños” (51). Ruiz Berrio presenta en su artículo distintos tipos de niños que él encontró en la España del “Antiguo Régimen”, por ejemplo: el niño rico que aparecía en los cuadros de familia o el aprendiz de oficio que sufría toda clase de abusos y maltratos por parte del maestro del taller; o el de las niñas, a quienes en la escuela se les enseñaban actividades manuales como la costura o espirituales como los cantos y oraciones religiosas, pero no a leer y escribir<sup>5</sup>. Ruiz Berrio observa que la gama de infancias en cada país o época es amplia, por ello considera un error el “informar y valorar a todas las infancias por un modelo único

---

5 En las niñas, el servicio doméstico era visto como el paso necesario para aprender las labores propias de una esposa, papel social casi único al que podían aspirar las mujeres. Philippe Ariès señala que desde el siglo XVII a las niñas francesas se les comenzaba a adiestrar en las labores de la casa desde los diez años para que practicasen “los desempeños propios de una madre de familia, pues tal había de ser su estado” (438). Algunas recibían educación religiosa en los conventos, pero fuera de ésta y del aprendizaje doméstico, “las muchachas no recibían, por decirlo así, ninguna educación. En las familias donde los muchachos iban al colegio, ellas no aprendían nada” (438).

y determinado” (69). Tal vez deberíamos comenzar a hablar de infancias y no de infancia, como un primer intento de aceptar que los niños son diferentes y que no viven la misma realidad o que su supuesta “inocencia” no los exime de experimentar miserias materiales y emocionales. Evidentemente no es fácil dar este paso, pues al hacerlo, estaríamos afirmando que el hombre no cuenta con ninguna etapa de la vida que sea idílica o feliz, eso que proclamaban los poetas románticos de Inglaterra: la infancia como la edad de oro del hombre, no sería más que una aspiración. No obstante, la literatura, tal vez el arte en general, sí ha sido capaz de captar las diferencias, incluso de advertir sobre los atropellos que se cometen contra los niños. Cuadros, películas y obras literarias muestran diversas caras de la infancia.

Uno de los problemas que ha originado esta falta de agudeza en la percepción de la vida de los niños, es que no ha sido fácil determinar qué es un niño o hasta cuándo deja de serlo. ¿En qué momento aparece el concepto de adolescencia y qué representó el nacimiento de este término para los de infancia y adultez? Y por otro lado, ¿cómo y desde cuándo el arte representa al infante?

Responder estas preguntas serviría de base para comprender el paradigma de infancia desde el cual los autores de los cuentos que estudio en esta tesis están representando literariamente la infancia o dialogando con ella, incluso parodiando; y cómo esto se convierte en una estrategia que va mucho más allá de una técnica narrativa, pues se erige como un constructo de sentido, de visión de mundo, como el elemento articulador que pone en movimiento las diferentes visiones ideológicas en el cuento.

La perspectiva infantil es un problema literario que tiene su trayectoria en la literatura y que está en diálogo con las construcciones de la infancia que ha hecho la cultura. Cada época ha tenido sus concepciones sobre los niños y la literatura ha intentado apoyar algunas

de ellas, contradecir otras o, a veces, burlarse de propuestas que al paso del tiempo lucen caducas. Incluso, en la literatura han nacido ideas sobre la infancia que después se trasladan a la vida de los niños de carne y hueso. Pero además de esa relación entre las consideraciones culturales sobre los niños y su representación en las obras de arte verbal, incluir la perspectiva del infante en la literatura ha servido para incorporar un punto de vista especial: el de un individuo que es siempre periférico, porque no es el adulto que ordena y decide, sino el niño, el que debe obedecer.

En los relatos escritos por adultos, pero en los que se ficcionaliza la mirada excéntrica del menor, los mundos ficcionales son acordes con ese universo de la infancia, de lo íntimo, de lo familiar, pero también de las tensiones entre nuevos y viejos sistemas, entre lo absurdo y frágil de un orden adulto, racional, frente a uno que pone en evidencia las fisuras de esa estructura. En seguida resaltaré algunas de las ideas culturales sobre la niñez que posteriormente se han representado artísticamente en la literatura a través de los personajes-niños, su voz y su mirada.

La infancia tal como la conocemos ahora, es decir, como una etapa fundamental en la vida del humano y a la que hay que dedicarle atención y recursos, es una construcción cultural que se afianza en el siglo XVIII. Antes de este periodo una de las concepciones más comunes sobre la niñez la comprendía únicamente como un paso necesario para llegar a la edad adulta y cuanto más rápido se dejara atrás, mejor. En otras épocas, el infante era sólo un escalón más del ciclo de la vida, y acaso el más frágil, pues la mortalidad infantil era muy alta y la



única manera de garantizar la descendencia era teniendo muchos hijos, pues cuantos más se tuvieran, más posibilidades había de que alguno de ellos sobreviviera<sup>6</sup>.

En la Europa occidental anterior al siglo XV las sociedades eran altamente rurales, lo que quiere decir, entre otras cosas, que el concepto de familia nuclear, la pareja con sus hijos, no existía. La familia era un grupo numeroso que vivía en espacios colectivos en donde sus miembros no tenían privacidad, realizaban las actividades de la vida a la vista unos de otros. Todos dependían de todos, por lo que el individuo no era lo importante, sino el colectivo. En ese contexto, el niño, como todos los demás, sólo cumplía su función en el ciclo de la vida familiar y de la naturaleza, no tenía rasgos propios. Tampoco una relación exclusiva con los padres, sino que parientes y miembros de la comunidad intervenían en su cuidado y primera educación. La comunidad entera enseñaba al niño a desempeñar su papel dentro del grupo.

Bajo estas condiciones no es difícil comprender por qué el menor no fue protagonista en la literatura hasta muy tarde. Recordemos que en la literatura griega clásica y en la novela medieval de aventuras, los héroes se encuentran en plena juventud, tienen ya desarrolladas todas sus cualidades físicas y morales al momento en que suceden los acontecimientos narrados. En este tipo de obras la infancia del protagonista se menciona muy brevemente, sólo se hace alusión a su nacimiento y su educación, proporcionada por un

---

<sup>6</sup> Es a fines del siglo XIV, en los medios más acomodados, cuando los padres comienzan a preocuparse por preservar la vida de sus hijos; mientras que antes de este siglo, nadie lloraba por la muerte de un recién nacido, ya que los altos índices de mortalidad infantil dificultaban la relación afectiva entre niños y adultos. “Será en el siglo XVII cuando los esfuerzos y rechazos de los padres ante la muerte de sus hijos se haga evidente” (Gélis, 15). Al mismo tiempo una práctica convive y se opone a dicha preocupación de los padres por cuidar de sus hijos: el infanticidio. Al no tener la posibilidad de controlar los nacimientos, era común que los padres regularan la natalidad ayudándoles a morir a algunos de sus hijos, lo que era disfrazado de accidente. Se decía que los niños fallecían ahogados en las camas de sus padres, quienes los asfixiaban sin darse cuenta mientras dormían. Ariès señala que todavía a fines del siglo XVII el infanticidio era tolerado (18).

pariente o tutor, pero el foco no está sobre la primera etapa del personaje. Recordemos que en este tipo de literatura, el personaje es héroe, es decir, un hombre con cualidades que lo hacen superior al común de los hombres, y si la infancia era entendida como debilidad, como un momento de fragilidad humana, entonces no tenía cabida en una literatura que representaba al hombre como héroe, con características extraordinarias.

Los estudios sobre la vida privada indican que fue gracias al progresivo desarrollo de los espacios íntimos para la familia que se dio una nueva relación entre los padres y el hijo. La imagen del niño dejó de ser la del primer eslabón de una cadena y se convirtió en un ser frágil y querido por sí mismo al que había que cuidar para garantizar su sobrevivencia. Gélis señala que las ciudades italianas, en particular Florencia, fueron las primeras en organizar un espacio para la vida privada ya desde el siglo XIV; en el siglo XV y sobre todo en el XVI, Inglaterra, Flandes y Francia le seguirían en esa evolución (320). Por su parte, Philippe Ariès apunta que en Francia fue a fines del siglo XVII y durante el XVIII cuando la familia diseñó habitaciones independientes que se comunicaban entre ellas por un pasillo, en lugar de dar las unas en las otras, en hilera, gracias a lo cual los espacios se especializaron según su función, salón, comedor y dormitorio (25).

El investigador francés subraya que destinar un espacio de la casa para la vida privada de las familias permitió el desarrollo de una intimidad en la relación familiar, lo que fue objeto de representación pictórica. “No se puede explicar de otra manera la fascinación, casi obsesión, por los niños y por la relación madre-hijo, que es quizás el único tema verdaderamente esencial del Renacimiento, con sus *putti*, sus niños y sus adolescentes, sus madonas secularizadas, sus retratos de mujeres” ( 27-28).

Según Ariès, recién en el siglo XVII aparece la imagen del niño en la pintura, pues “el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia” (57). Las figuras de niños que se representaban durante los siglos XI y XII eran sólo adultos en miniatura: “[...] hasta finales del siglo XIII no aparecen niños caracterizados por una expresión particular, sino hombres de tamaño reducido. Por otra parte, esa resistencia a aceptar en el arte la morfología infantil se encuentra en la mayoría de las civilizaciones arcaicas” (58).

Fue el arte griego el que representó a un niño más real:

Parece como si la representación realista del niño, o la idealización de la infancia, de su gracia, de su armonía, fueran propias del arte griego. Los pequeños Eros proliferan con exuberancia en la época helenística. La infancia desaparece de la iconografía con los otros temas helenísticos y el románico volvió a ese rechazo de los rasgos específicos de la infancia que caracterizaba ya las épocas arcaicas, anteriores al helenismo. Los historiadores de la literatura han hecho la misma observación a propósito de la epopeya, donde los niños prodigio se conducen con el mismo arrojo y fuerza física que los valientes. (Ariès, 59)

Es decir, en la epopeya, los niños no son débiles, aún en construcción, sino que tienen los mismos rasgos que los héroes. En el siglo XIII encontramos imágenes, todavía no de niños, pero sí de ángeles que se parecen mucho a los infantes, imágenes que se vuelven frecuentes hacia el siglo XIV y que aun perdurarán “a finales del *Quattrocento* italiano: los ángeles de Fra Angélico, de Botticelli y de Ghirlandajo pertenecen a dicha variedad” (Ariès, 60).

En el siglo XIII, además de los ángeles, la infancia del Niño Jesús, vinculada a la ternura de la madre, también es objeto de representación:

[...] el tema de la Santa Infancia no dejará, a partir del siglo XIV, de amplificarse y diversificarse: su éxito y su fecundidad atestiguan el progreso, en la conciencia colectiva, de ese sentimiento de la infancia que sólo una atención especial puede aislar en el siglo XIII, y que no existía en absoluto en el siglo XI. (Ariès, 61)

Durante los siglos XV y XVI se desprenderá de la iconografía religiosa de la infancia, una iconografía laica:

El niño se convierte en uno de los personajes más frecuentes de estas historietas, el niño en la familia, el niño y sus compañeros de juegos, que son frecuentemente adultos, niños entre la multitud, pero bien «compaginados», en los brazos de su madre, o sujetos por su mano, o jugando, o a veces orinando; el niño en medio de la multitud asistiendo a los milagros, a los martirios, escuchando las predicaciones, siguiendo los ritos litúrgicos como las presentaciones o las circuncisiones; o el niño aprendiz de orfebrería, de pintura, etc.; o, finalmente, el niño en la escuela, tema frecuente y antiguo, que remonta al siglo XIV y que no dejará de inspirar las escenas de costumbres hasta el siglo XIX. (Ariès, 62-63)

Sin embargo, en estas escenas, el niño no es el protagonista, no lo vemos al centro de la pintura, porque “La gente se interesaba por representar una infancia que era considerada como graciosa o pintoresca y a todos les agradaba notar a los niños entre la multitud” (Ariès, 63), pero casi ninguno notó las diferencias con el adulto, ni las necesidades particulares del menor.

En el siglo XV surgen dos nuevos tipos de figuración de la infancia: el retrato y el *putto*. En los retratos de los siglos XV y XVI el infante aparecía acompañando a su familia<sup>7</sup>, muchos de ellos ya habían fallecido, pero en los retratos de familia eran tomados en cuenta. Ariès señala que el hecho de que los infantes sean retratados indica que ya no se les considera “como una pérdida inevitable, aunque eso no elimina la idea del despilfarro de procreación necesario, eso ocurrirá en el siglo XVIII con la extensión de las prácticas anticonceptivas” (66).

En el siglo XVI también irrumpirán los niños desnudos, los *putti*, en los que Ariès ve la recuperación del Eros helenístico. Es tal la expansión de esta imagen que ni siquiera la pintura se librará de ellos “gracias a la transformación del ángel-monaguillo medieval en

---

<sup>7</sup> Será en el siglo XVII cuando las imágenes de niños solos sean numerosas.

*putto*. La desnudez del *putto* se extiende incluso al Niño Jesús y a los otros niños sagrados (Ariès, 70).

Pero este niño despojado del vestido no fue un niño histórico, ya que los pequeños que aparecían en los cuadros familiares de la misma época, no aparecen desnudos. Desnudar a los niños para el retrato fue una práctica que inició en el siglo XVII y que todavía podemos ver en los álbumes de familia. Retratar la desnudez del niño sigue siendo una de las prácticas preferidas para recordar la infancia, o tal vez, su inocencia, pues la desnudez del infante, se supone, no despierta sentimientos sexuales, sino de ternura y gracia. Nótese cómo el concepto de inocencia asociado a la ausencia de instintos sexuales en el niño o a la incapacidad de éstos para despertar esos instintos en los adultos, ha marcado tendencias en las representaciones y el trato que se les da a los niños en diversos momentos de la historia cultural.

Lo que parece importante destacar es que el niño, de no significar, de prácticamente no existir en las preocupaciones ni en la imaginación de las sociedades antiguas, pasó a ocupar un lugar importante dentro de la familia; aunque, como mencioné, el niño se vuelve realmente significativo para los adultos a fines del siglo XVII y durante el XVIII, lo que podemos comprobar nuevamente con las huellas que nos dejó el arte.

A finales del siglo XVIII, Francisco de Goya y Lucientes, uno de los genios de la pintura, retrató una gama de niños españoles de la época no sólo para adornar sus cuadros, sino para hacer una crítica sobre el estado de los niños de su época, para representar las miserias de la infancia y no su idealización. El artista pintó no sólo a los hijos de la nobleza, sino que consiguió ofrecernos, por fin, una representación de “«los niños verdaderos, los que corren, gritan, riñen y juegan, en libre expresión de su vitalidad poderosa y prometedora»,

como dijo en su día el historiador y crítico de arte Alfonso Pérez Sánchez” (Ruiz Berrio, 67). Goya supo observar y representar las diferencias entre los niños de su tiempo y, con ello, denunciar los maltratos, la mala educación y los abismos entre las clases sociales a las que pertenecían los niños retratados<sup>8</sup>.

Sin duda, la realidad y su estetización en el arte comparten una influencia que va de ida y vuelta. Pero en ese proceso, el artista selecciona los aspectos que le interesan de esa realidad. Por ejemplo, en las obras literarias escritas por adultos se ficcionaliza el habla del niño, su mirada, su conciencia, su visión del mundo, su inocencia o, en algunos casos, su crueldad.

Otro de los elementos vinculados a la niñez y que vemos con frecuencia en la literatura de perspectiva infantil es la ambigüedad que rodea al propio término infancia y a los sentimientos de los adultos en relación con los niños. La primera versión de dicha ambigüedad se encuentra entre una naciente actitud en los padres del siglo XVI por mantener vivos y sanos a sus hijos y la contraria y simultánea de controlar la natalidad disfranzando el infanticidio de accidente. En ese sentido Gélis afirma que:

Es difícil de creer que a un periodo de indiferencia ante la infancia sucediera otro en el que, con el concurso del «progreso» y de la «civilización», fuera el interés lo que prevaleciera [...] El interés o la indiferencia no son en realidad las características de tal o cual periodo histórico. Ambas actitudes coexisten en una misma sociedad, prevaleciendo una sobre la otra en un momento determinado por razones culturales y sociales que no siempre es fácil discernir. La indiferencia medieval ante el niño es una invención: y en el siglo XVI, como hemos visto, los padres se preocupan de la salud y de la curación de sus hijos. (328)

---

<sup>8</sup> Ariès advierte que aún hay grandes lagunas sobre la imagen o concepto de la infancia en épocas anteriores, pues la mayoría de los estudios que sobre el tema existen parten del siglo XVI al XVIII, pero hace falta investigación de la Edad Media y la Antigüedad, periodos sobre los que se tiene poca información. Obviamente no es el objetivo de mi tesis cubrir tales carencias ni siquiera profundizar en el tema, sólo lo apunto porque es un atractivo campo de investigación aún por explorar. En este capítulo sólo centraré mi atención en las imágenes y motivos que han delineado la representación literaria de la infancia.

Gélis concluye:

En consecuencia, la afirmación del «sentimiento de la infancia» en el siglo XVIII, es decir, de *nuestro* sentimiento de la infancia, ha de interpretarse como síntoma de una profunda transformación de las creencias y de las estructuras mentales, como signo de una mutación sin precedentes de la conciencia de la vida y del cuerpo en Occidente. (328)

Esta diversidad de niños, de perspectivas y de prácticas que atañen a la niñez permite construcciones artísticas variadas y complejas de la infancia. Pero habría que partir de la definición de niño. ¿Qué significa la palabra “niño”?

En la mayoría de las lenguas romances el término infante ha estado relacionado con la incapacidad para hablar. En el volumen dos del *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, Corominas define Infante, del lat. INFANS, como “incapaz de hablar, niño de mantilla, niño pequeño, derivado de FARI hablar” (997). De lo que se desprende que el infante es aquel que aún no tiene voz.

Ariès señala que el francés del siglo XVII encontró dificultades en sus esfuerzos por hablar de los niños pequeños, debido a la falta de palabras que los distinguieran de los mayores: “[...] esta insuficiencia del vocabulario no se remediará hasta el siglo XIX, cuando se adopte del inglés el término *baby*, que designaba durante los siglos XVI y XVII a los niños en edad escolar. Es la última etapa de esta historia; en adelante, con el francés *bebé*, el niño chiquito tiene así su propio nombre” (Ariès, 52).

El estudioso francés advierte que “Aunque aparece y se difunde un vocabulario de la primera infancia, persiste la ambigüedad entre niñez y adolescencia, por una parte, y esta categoría que se llama juventud, por otra” (16). Pues no sólo no había en el francés una palabra para definir al niño pequeño, sino que la confusión se extendía hasta el vocablo juventud: “Incluso en latín, aún cercano, no facilitaba la discriminación” (17).

En la actualidad la pertenencia a etapas como infancia, adolescencia, juventud o vejez, está ligada con la edad, cuya exactitud es muy importante para el Estado. Tanto que el registro civil se encarga de asentar en el acta de nacimiento la fecha precisa en la que el nuevo ciudadano vino al mundo. Edad Media no faltaron los tratados “seudocientíficos” que hablaban ampliamente de las “Edades de la vida”, lo que era una manera de concebir la biología humana. Ariès afirma que los textos de la Edad Media sobre el tema son numerosos, como *Le grand propriétaire de toutes choses* que trata de las edades y éstas corresponden a los planetas, por lo tanto, según este texto, las edades de la vida son siete, comenzando por la infancia:

[...] que fija los dientes, y esta edad va desde el nacimiento del niño hasta los siete años; en ella, el recién nacido se le llama niño (*infans*), que es lo mismo que decir no hablante, porque en esta edad no puede hablar bien ni formar sus palabras perfectamente, ya que no tiene todavía sus dientes bien dispuestos y consolidados. (41)

Después viene la *pueritia* (hasta los catorce años). En tercer lugar la adolescencia (hasta los veintiún años). Sigue la juventud (“hasta los cuarenta años y otros dicen que hasta los cincuenta”) (Ariès 41). Después la senectud y la vejez. La última etapa es la denominada “*senies* en latín y en francés sólo tiene el nombre de vejez” (42). Ariès señala que ante esta visión cíclica de las edades de la vida nos enfrentamos hoy con grandes problemas de interpretación pues ya no tenemos ese sentimiento de la vida como un fenómeno biológico (44), que sin embargo “en la época fue tan popular que se convirtió en uno de los temas frecuentes de la iconografía profana. Se le puede ver en los capiteles historiados del siglo XII, en el baptisterio de Parma” (Ariès, 44). Otra relación entre las edades de la vida humana es la que la equipara con las estaciones del año; así la infancia corresponde a la primavera, la juventud al verano, la madurez al otoño y la vejez al invierno. Esta es otra forma cíclica de entender la biología humana como integrante de un todo más amplio: el de la naturaleza.



Volvamos a la tan difundida idea de la inocencia infantil, para decir que el propio concepto de infancia, así como el de su inocencia, ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Dicho movimiento, que implica transformaciones en el paradigma de la infancia y la relación entre los niños y los adultos, tiene su propio vaivén en los textos literarios. En la literatura la representación de la niñez es, a veces, una respuesta ante ciertos discursos del poder sobre los niños; otras, una afirmación de esos discursos; también puede ser una metáfora de diversas situaciones, políticas o sociales; o, simplemente, una posibilidad distinta de concebir la primera etapa de la vida, que desde la Roma imperial hasta nuestro días ha venido preocupando al Estado, la familia, la sicología, la filosofía, la educación, la biología, la medicina, a los individuos que ejercen la paternidad, etcétera.

Pero, ¿en qué radica la inocencia infantil? Una de las respuestas fue dada por el Cristianismo de la Edad Media, horizonte desde el cual los niños son inocentes porque ignoran el aspecto sexual de la vida. Recordemos que, según el Cristianismo, las personas debían “hacerse como niños” para entrar al reino celestial. Los adultos que no estuvieran bajo el sacramento del matrimonio debían ser puros como los menores, sin conocimiento carnal; sin embargo, señala DeMause:

Por desgracia, la idea de que los niños son inocentes e inmunes a la corrupción es un argumento defensivo utilizado con frecuencia por quienes abusan de los niños para no reconocer que con sus actos les hacen daño, de manera que la ficción medieval de que el niño es inocente sólo sirve para que nuestras fuentes sean menos reveladoras y no demuestra nada en relación con lo que realmente sucedía. (82)

Por el contrario, para los griegos y romanos de la Antigüedad el comercio carnal practicado con sujetos de corta edad no era mal visto. El niño era frecuentemente utilizado como objeto sexual. No se concebía la idea de mancillar su “inocencia” porque tal cosa no existía.

Los abusos eran menos frecuentes entre los muchachos romanos de la aristocracia, pero la utilización de los niños con fines sexuales era visible de alguna forma en todas partes. En todas las ciudades había burdeles de muchachos, y en Atenas se podía incluso contratar el uso de un servicio de alquiler de muchachos. Aun allí donde la ley no fomentaba la homosexualidad entre muchachos libres, los hombres tenían esclavos con tal fin, de modo que incluso los niños que nacían libres veían a sus padres dormir con muchachos. (DeMause, 77)

Los estudios sobre el tema apuntan que no sólo se abusaba de los infantes en los burdeles<sup>9</sup>, hay datos que señalan que pedagogos y maestros perturbaban sexualmente a menores generalmente a partir de los once años de edad y que, incluso, los padres, quienes en esa época ejercían un control absoluto sobre los hijos, lo permitían.

La introducción del concepto inocencia infantil en la cultura occidental no representa, ni de lejos, el final de los problemas de la infancia, pero sí mayor control en el uso del lenguaje y actividades relacionadas con el sexo, pues antes de la época moderna no se cuidaba el lenguaje referente a lo sexual frente a los niños, por considerar que no tenían instintos sexuales.

Un testimonio de cómo en épocas anteriores no se le ocultaba al niño el trato sexual lo tenemos en el diario de Luis XIII, escrito por Héroard, su médico de cabecera, quien registra desde el nacimiento del rey hasta sus veintiséis años. Héroard narra que los que visitaban al pequeño Delfín se permitían acariciarle los genitales; mientras que en palacio sus sirvientes le explicaban lo que haría en la intimidad cuando se casara con la Infanta de España, con quien estaba comprometido desde sus primeros años. DeMause destaca una de las descripciones de Héroard sobre El Delfín: “(a los doce meses) llama al paje y con un ¡eh!,

---

9 “Se decía con frecuencia que la cópula con niños castrados era especialmente excitante: los niños castrados eran los «voluptantes» preferidos en la Roma imperial y a los niños se les castraba «en la cuna» y se les llevaba a lupanares para que gozaran de ellos hombres que gustaban de la sodomía con niños castrados” (DeMause, 81).

se levanta la falda para enseñarle la verga [...] a todos les hace besarle el pene [...] cuando está con la niña se levanta la falda, le enseña la verga con tal ardor que se pone totalmente fuera de sí” (44).

Al respecto, Philippe Ariès anota que todavía el hombre del siglo XVI y de principios del XVII “permitía, conservando la conciencia tranquila y públicamente, gestos, caricias que se prohibían en cuanto el niño entraba en la pubertad; es decir, poco más o menos en el mundo de los adultos” (150). Ariès atribuye lo anterior a dos razones:

En primer lugar, porque se creía que el niño impúber permanecía ajeno e indiferente a la sexualidad. Así, los gestos y las alusiones no le traían ninguna consecuencia, se convertían en actos gratuitos y perdían, neutralizándose, su carácter específico [...] Además, porque no existían aún el sentimiento de que las referencias a la sexualidad, incluso despojadas prácticamente de segunda intención, pudieran mancillar la inocencia de la niñez, en la realidad o la opinión que se hacía la gente, a nadie se le ocurría pensar que esta inocencia existiera realmente. (Ariès, 150)

Sin embargo, DeMause asegura que los abusos que sufrían los menores de edad en épocas pasadas eran enormes y de naturaleza tanto psicológica como física. El autor encontró en sus fuentes una gran cantidad de casos en los que se exponen las constantes pesadillas y alucinaciones infantiles, lo que él considera indicios de los abusos que sufrían los niños.

Por otro lado, contraria a la idea de la pureza infantil, el niño recién nacido fue visto como producto del pecado de los padres. Esta creencia permaneció vigente mucho tiempo e incluso convivió con la de la inocencia infantil. De ahí que, como indica Lloyd DeMause, “El bautismo solía incluir el exorcismo del demonio” (28).

Por ser considerados engendros del diablo, a los niños se les ataba con todo tipo de fajas y corsés; se restringía a tal grado su movimiento que incluso se les amarraba a sillas para “impedir que se arrastraran por el suelo «como un animal»” (DeMause, 29). Pues se

creía que si no se sujetaba al lactante, éste “se arrancaría las orejas, se sacaría los ojos, se rompería las piernas o se tocaría los genitales” (DeMause, 29).

Cualquier expresión de las necesidades básicas u otras exigencias de los niños pequeños eran entendidas como manifestaciones del diablo. Incluso se llegó a pensar que el demonio poseía a los infantes o que se los robaba para dejar en su lugar engendros.

Ejemplifico lo anterior con esta cita:

Hay una abundante literatura sobre el robo de niños y su sustitución por engendros pero no siempre se advierte que no sólo se mataba a los niños deformes considerados suplantadores de los niños normales robados, sino también a los que, como dice san Agustín, ‘están poseídos por un demonio [...] sometidos al poder del Diablo [...] algunos niños mueren en esa situación [...]’. Algunos padres de la Iglesia declararon que si un niño pequeño simplemente lloraba cometía un pecado [...] Lutero está de acuerdo: ‘Es cierto: es frecuente que tomen a los niños recién nacidos y se pongan en su lugar, y son más aborrecibles que diez niños con sus excrementos, su avidez y sus gritos’. (DeMause, 29)

En la cita anterior, DeMause señala que a los niños “deformes” se les mataba y me parece importante destacar esto porque ahí encontramos otro tipo de infancia, mucho menos estudiada que la niñez convencional. Pero sería un error creer que en el pasado todo fue malo para los niños; si bien es cierto que antes del siglo XVIII reinaba un desconocimiento de la pediatría, la puericultura y la sicología infantil, también es verdad que:

[...] los textos de fines del siglo XVI y del XVII están llenos de observaciones de psicología infantil. Todos se esfuerzan en penetrar la mentalidad de los niños, testigos de la inocencia bautismal, parecidos a los ángeles, próximos a Cristo que les ha amado tanto; no obstante, ese interés exige que se desarrolle en ellos la razón, aún frágil, que se les convierta en hombres razonables y cristianos. (Ariès, 185)

Según Ariès, en el XVI hay un interés por respetar a los niños evitando el uso de algunos términos y cuidando la castidad. Esta preocupación por cuidar las palabras y gestos frente a los menores se consolida en el siglo XVII, cuando se modifican profundamente las costumbres, pues en esta época ya no es sólo el esfuerzo de unos cuantos moralistas por tratar

con pudor a los infantes, sino que estamos frente a “[...] un gran movimiento, cuyos signos se perciben por todas partes, tanto en la numerosa literatura moral y pedagógica como en las prácticas de devoción y en una nueva iconografía religiosa” (Ariès, 155). El investigador francés asegura que casi un siglo después, la idea de la inocencia infantil se había convertido en algo común (156). El tema se vuelve tan importante que el Cristianismo llegó a equiparar los ángeles con los niños. Además, los cristianos mitificaron la infancia, pues a ésta:

Se la interpretaba como símbolo de humillación a la que había descendido Cristo, adoptando no solamente la naturaleza humana, sino la condición de niño, inferior a la del primer Adán, según San Bernardo. Hay, por el contrario, niños santos: los Santos Inocentes, los santos niños mártires que se negaron a honrar a los ídolos, el niño judío de San Gregorio de Tours, a quien su padre quiso quemar en un horno porque se había convertido. (Ariès, 159)

Esta mitificación de la pureza infantil que toma forma en el siglo XVIII y que aún tiene sus remanentes, no fue un proceso que se diera de un día para otro, ni siquiera de un siglo a otro, sino que fue madurando muy lentamente. Tanto, que mucho antes del siglo XVIII se pueden encontrar en la historia ejemplos de niños dispuestos a morir por Cristo<sup>10</sup>, mismos que se vuelven ejemplo y leyenda. Se logra así implantar la idea de que en la niñez se carece de vicio y pasión, pero también de razón.

Se forma entonces una concepción moral de la infancia que hace más hincapié en su debilidad que en su «ilustración», como decía M. De Grenaille, pero que asocia su debilidad a su inocencia, verdadero reflejo de la pureza divina y que coloca la educación en el primer plano de las obligaciones. Dicha concepción reacciona simultáneamente contra la

---

10 En 1212, un adolescente de nombre Esteban de Cloyes le presentó al rey Felipe una carta que, según él, le había entregado Jesucristo en persona, en la que le pedía organizar una cruzada. El rey lo ignoró, pero el adolescente no se dio por vencido; por el contrario, anunció fervoroso que organizaría una cruzada de niños para rescatar de los infieles a Jerusalén, la ciudad santa. Cerca de treinta mil niños franceses emprendieron una marcha rumbo a Marsella en la que muchos de ellos perdieron la vida. Inspirado por Esteban, en Alemania, un muchacho llamado Nicolás formó un ejército de niños que emprendieron un viaje en el que esperaban que el mar les abriera paso para llegar a la ciudad santa. De este intento pocos regresaron con vida. El Cristianismo les brindó a los niños la importancia que no les había dado ningún otro discurso ni religioso ni político. Tanto es así, que los infantes llegan a extremos de protagonismo histórico en un arrebato religioso como el de 1212 en Francia. Hecho trágico que inspiró dos versiones literarias: *La cruzada de los niños* (1896) de Marcel Schwob y *Las puertas del paraíso* (1968) de Jerzy Andrzejewski.

indiferencia hacia la infancia, contra un sentimiento demasiado sensible y egoísta que hace del niño un juego para adultos y cultiva sus caprichos, contra el sentimiento opuesto a este último, el desprecio del hombre racional. Esta concepción domina la literatura pedagógica desde finales del siglo XVII. (Ariès, 160)

En el siglo XVIII se incrementa notoriamente la preocupación por la higiene y la salud del niño, y no sólo por la pureza de su alma. La familia y el infante al centro se convierten en algo digno de atención y de estudio ya no sólo para la Iglesia, sino también para filósofos y pedagogos. En esta centuria interesa el porvenir de los niños, pero también “su presencia y su mera existencia” (Ariès, 187). El concepto del menor en este periodo tiene que ver tanto con su falta de juicio como con la necesidad de cuidar de su cuerpo físico. Al niño de este periodo se le ayudará, a través de la educación, a suplir su debilidad con el fomento de la razón.

El más grande ejemplo de este paradigma de niñez es el *Emilio, o de la educación* (1762) de Jean-Jacques Rousseau, quien introdujo la idea de que el niño es bueno por naturaleza, pero necesita educación. Lo que implicó un cambio en esa parte de la visión medieval sobre la infancia que la entendía como una etapa carente de importancia, como un residuo, el niño como un homúnculo. Juan Villoro, en el prólogo a la edición de la Universidad Veracruzana del *Emilio, o de la educación* atribuye a dicha obra la “invención cultural de la infancia”, ya que el francés cambió la percepción que se tenía de la niñez (el niño como adulto en potencia, pero aún incompleto), por la de “el niño ya está formado; es su propia meta” (24). Sin embargo, a pesar de que Rousseau reprobó los conceptos y descuidos que recaían sobre los infantes de su época, él mismo abandonó a sus cinco hijos en el orfanato de la Inclusa y “Contradictorio hasta el final, se considera víctima de su decisión: los hijos serán felices en su rústica educación y él se privará del placer de verlos”

(Villoro, 27). Este ejemplo muestra claramente la ambigüedad que ha rodeado a la infancia en todas las épocas. Para Rousseau, el niño era digno de ser estudiado y ayudado, pero prefirió tener lejos a sus hijos.

Inocente o perverso, el menor sigue despertando interés porque aún estamos lejos de sujetarlo a una definición que no dé cabida a las ambigüedades. El niño sigue siendo el incomprendido porque es analizado y controlado por el adulto, un ser con más poder que entiende al menor como ajeno, como un otro que representa más preguntas que respuestas. El menor no habla de sí mismo, es el adulto el que lo define, lo estudia, lo clasifica, y esos intentos de entender la niñez no son fijos, sino que van cambiando según quién lo defina, en qué época, desde qué perspectiva, por eso el estudio de la niñez no es necesariamente una evolución o una mejoría en cuanto a la vida real de los infantes.

Por ejemplo, en el siglo XIX el movimiento es hacia atrás, en el sentido de que el niño comienza a trabajar en las fábricas. Philippe Ariès apunta que durante la primera mitad del siglo XIX, la industria textil tuvo necesidad de mano de obra infantil, por lo que el trabajo de los niños en esta época representó un retroceso en la duración de la infancia, pues el trabajo de los menores contribuyó a mantener ese carácter de la sociedad medieval en el que la infancia duraba sólo hasta los siete años, edad después de la cual al niño se le ingresaba sin transición al mundo de los adultos. Pero la situación no era igual para todos los niños, ya que mientras el niño burgués decimonónico asistía a los colegios, el niño popular trabajaba en la fábrica textil.

Conviene aclarar que el trabajo infantil es anterior al siglo XIX. El mismo Ariès apunta que desde la época romana, niños y niñas servían a sus padres a la mesa, de sirvientes, en sus hogares o en casas ajenas (41). Los niños “realizaban una gran parte de las faenas del

mundo, mucho antes de que el trabajo infantil se convirtiera en un problema en el siglo XIX, por lo general, desde los cuatro o cinco años” (Ariès, 41). El rastreo de lo anterior puede partir de uno de los significados que la palabra infante tiene en castellano. El diccionario de Corominas señala que el término “soldado de infantería” se tomó del italiano *fante*, que además de muchacho, mozo, significaba servidor, criado y de ahí pasó al significado militar. Corominas apunta que en la Edad Media “se miraba a los soldados de infantería como criados de los caballeros<sup>11</sup>” (997).

El periodo decimonónico vio otra cara de la infancia y la entendió como una de las grandes promesas del progreso y la razón. El bienestar de la niñez, proporcionado éste en primer lugar por el Estado, luego por la beneficencia y a últimas por las familias, sería el indicador del grado de modernidad alcanzada por las naciones. A decir de Alberto del Castillo Troncoso fue durante el siglo XIX cuando “se desarrolló una percepción cada vez más elaborada, compleja y diversificada en torno a los fenómenos de la niñez” (203). En nuestro país, el porfiriato sentó las bases para la contrucción de una visión moderna de la infancia:

[...] por medio de dos ejes: la educación y la medicina e higiene infantil, que tuvieron alcances muy limitados en un país que continuaba con un nivel de analfabetismo cercano a 85% y con un índice de mortalidad infantil de 45%, sin embargo, proporcionaron referencias conceptuales básicas muy importantes, que habrían de ser retomadas por los gobiernos revolucionarios en el siglo XX. (204)

---

<sup>11</sup> Pese a lo anterior, es difícil encontrar al niño trabajador en el discurso de la ley o el de la historia del trabajo; pero sí lo encontramos representado en la literatura del siglo XX. Por ejemplo en *Las puertas del paraíso* (1968) de Jerzy Andrzejewski, novela en la que los personajes niños se dedican a cuidar a las ovejas y éstas quedan abandonadas cuando los protagonistas emprenden la cruzada con el sueño de liberar Jerusalén de manos de los infieles turcos. Para poner un ejemplo latinoamericano, traigo a cuenta el relato “Los gallinazos sin plumas” (1954) de Julio Ramón Ribeyro, en el que dos jóvenes hermanos son víctimas del abuso y maltrato de su abuelo, hasta que llegan al límite y huyen, no sin antes enfrentar a su explotador. Esta imagen del niño de las periferias de las ciudades, pobre, indigente, sin educación y a veces abusado por su propia familia, es frecuente en las representaciones de la infancia latinoamericana del siglo XX, no sólo en la literatura. Hay películas que muestran también esta cara de la infancia latinoamericana, *Los olvidados* (1950) de Luis Buñuel me parece un buen ejemplo.



De tal modo que el niño comienza a ser importante para el Estado, pues representa al futuro ciudadano, soldado, al servidor público y gobernante. A comienzos del siglo XX, afirma Milanich, los niños “revisten una gran importancia para el Gobierno, en términos de la construcción del futuro de la nación” (596). Los menores ya no se deben a sus familias sino a los Estados revolucionarios. Milanich pone el ejemplo de Plutarco Elías Calles, quien en 1934 estaba convencido de que el niño y el joven no pertenecen a la familia, sino a la comunidad y este cambio tenía que ver con la construcción de la nueva alma nacional que buscaba la Revolución. Sin embargo, las buenas intenciones de los gobiernos no impactaron sobre la realidad de los infantes, pues “las prácticas sociales informales, extralegales e ilegales que se dan con los niños, continuán coexistiendo simultáneamente con los más elaborados marcos de referencia” (Milanich, 597).

Los gobiernos positivistas y revolucionarios pretendían salvar al infante de sus peores enemigos: la enfermedad, la ignorancia y la pobreza. El Estado se propuso proteger al menor incluso de sus propias familias, a los que las tenían, y de las calles, a los que no. Por lo que se abrieron los reformatorios para menores de edad y los médicos al servicio del gobierno incluyeron en sus preocupaciones la salud y la higiene infantil.

Lo anterior permite observar cómo la infancia adquirió un lugar importante en el discurso del poder, pues se concibió la idea de que una sociedad refleja parte de lo que es en el trato que le da a la infancia. En palabras de Antonio Padilla Arroyo “lo que acontezca con la infancia, el lugar que le demos en nuestro quehacer cotidiano, influirá de manera decisiva en nuestra sociedades y culturas” (18). Los gobiernos del XIX y del XX comprendieron que una manera de tener ciudadanos “ejemplares”, era modelarlos desde los primeros años en la escuela.

A principios del siglo XX la idea de la inocencia infantil comienza a cuestionarse. ¿El niño tiene o carece de instintos sexuales? ¿Hay que orientarlo o castigarlo? Ambigüedad en la relación entre adultos y niños que se puede apreciar en algunos textos literarios, por eso consideré indispensable detenerse en el horizonte cultural que presentó al niño como un ser inocente y también en el que hizo tambalear esta creencia (el psicoanálisis), ya que estos discursos van a tener diversas respuestas y manifestaciones en la literatura que para este estudio interesa. Lo veremos en su momento, por ahora baste decir que una constante en los cuentos de los que me ocuparé en esta tesis es precisamente la ambigüedad en relación a la inocencia de los niños protagonistas o, en otras palabras, en dichos relatos el término inocencia infantil se entiende desde diferentes ángulos, no sólo como ignorancia o desconocimiento.

Así como el *Emilio* de Rousseau provocó incomodidad entre sus contemporáneos, entre otras razones por definir ya no al niño como un ser inacabado, sino completo en sí mismo y bondadoso, pero al que había que educar, en el siglo XX *Sexualidad infantil y neurosis* de Sigmund Freud causó gran debate. La publicación del primer análisis de un niño en 1909 despertó gran interés, pero más indignación. Las hipótesis del padre del psicoanálisis que indican que el organismo busca el placer desde la cuna, de que los menores son dueños de una sexualidad propia y la afirmación de que el primer objeto de deseo es la madre por ser la que satisface las necesidades, así como la hipótesis de que los niños fantasean con la muerte del padre para ver libre el camino hacia la intimidad con la madre, quebrantaron el concepto del supuesto desconocimiento sexual en los niños, tan difundido por el Cristianismo.

Freud establece una relación entre sexualidad, placer erótico y las funciones orgánicas indispensables para que el ser humano sobreviva. Por ejemplo, el lactante siente placer al mamar y por ello busca succionar el pecho de la madre, lo que le permite satisfacer su necesidad de alimentarse y con ello sobrevivir. Al asegurar que desde la primera infancia el humano busca el placer, Freud rompe con el mito de la inocencia infantil como desconocimiento del goce de los sentidos, lo que cambia la propia representación social de la infancia y el rumbo de los estudios posteriores sobre el niño. Pero también sobre el análisis de la psicología del adulto, pues en el psicoanálisis, la superación del contenido incestuoso, que aparece en la fase edípica, determina la personalidad y la salud del adulto.

Para Freud, el olvido de los recuerdos infantiles es fundamental para entender otras amnesias que son la base de los síntomas neuróticos. De ahí que el análisis de los recuerdos infantiles sea esencial para la cura del paciente que se somete al tratamiento psicoanalítico. Habría que pensar cuál es la relación entre el recuerdo de la infancia y el sueño. Pues así como la memoria ha sido clave para interesantes análisis literarios, el sueño es otra manifestación que ha servido para entender una orientación de la literatura.

Ahora, si bien para los padres y las madres de la época no fue fácil aceptar un discurso en el que sus hijos están dotados de sexualidad e incluso son capaces de soñar con la muerte de uno de sus progenitores, conviene aclarar que el concepto de sexualidad en Freud es amplio, tiene que ver con todo aquello que proporciona placer, no únicamente con las pulsiones sexuales relacionadas con los órganos genitales. Lo novedoso de la teoría del psicoanálisis es que afirma que no sólo los adultos poseen instintos sexuales, sino que éstos se presentan desde la infancia en varias etapas de desarrollo: fase oral, anal, fálica (en la que se produce el complejo de Edipo), de latencia y genital.

Al igual que Rousseau, Freud concibió la infancia como una etapa determinante, en este caso, para la salud mental del sujeto adulto. El padre del psicoanálisis entendió la niñez como un momento de la vida que podía llevar a la enfermedad si el niño atravesaba por determinadas situaciones; mientras que los opositores a dicha teoría freudiana no creían que el factor infancia tuviera importancia en el tratamiento del paciente adulto. Estos últimos consideran que es fingida la relevancia que el sujeto pone en su etapa infantil; pero Freud sí le otorgaba plena importancia a esta primera etapa de la vida de sus pacientes durante el análisis.

Aunque algunas de las teorías del psicoanálisis estén superadas, su propuesta es punto partida para estudiar nuevas interrogantes sobre la etapa infantil, por ejemplo, qué pasa con los niños varones que crecen sólo con su madre, ¿no desarrollan el complejo de Edipo? Recordemos que Freud se centró en el estudio de la sexualidad del niño, puso menos atención en el caso de las niñas<sup>12</sup>, y, además, partía de familias tradicionales conformadas por padre, madre e hijos. Hoy la realidad familiar de muchos es distinta; no obstante, el psicoanálisis es importante porque pone en tela de juicio la creencia de la inocencia infantil como desconocimiento o ausencia de los instintos sexuales en el menor, idea tan difundida y arraigada en la cultura occidental.

Por otro lado, es innegable la trascendencia de las ideas psicoanalíticas en una diversidad de discursos y disciplinas, como en la educación. Sirva de ejemplo la polémica que se dio en 1933 en la escuela básica mexicana sobre si se debía incluir o no la educación sexual. El debate, que fue intenso entre el secretario de educación Bassols y las

---

12 Es Jung quien en 1913 introduce el concepto complejo de Electra, para hablar del sentimiento incestuoso de la niña, complejo que es desaprobado por Freud (Delahanty, 86).

organizaciones de padres de familia católicas, no se hubiera presentado de no existir el antecedente del psicoanálisis que, como dije antes, aceptaba la existencia de instintos sexuales en los niños, tema que había permanecido oculto en el país.

Como indica Alberto del Castillo, la primera traducción al español de *Tres ensayos para una teoría sexual* se hizo en 1922 y “para principios de los treinta el corpus psicoanalítico estaba consolidado” (217). Sin embargo, para los padres de familia católicos del México de entonces, la sexualidad era un elemento “externo y corruptor, mientras que los niños eran percibidos como seres asexuados cuya esencia radicaba en su inocencia” (Del Castillo, 217). La pureza infantil se asociaba a valores católicos y la educación a las perversidades del Estado y a los intereses extranjeros (del Castillo, 219). Pese a que la iniciativa de incluir la sexualidad en el plan de estudios de los niños mexicanos de principios del siglo XX fracasó, en palabras de Alberto del Castillo:

[...] el plan de educación sexual representaba una propuesta modernizadora que proyectaba una imagen secular de la niñez, en la que por primera vez en nuestra historia se reconocía el derecho de la infancia a la información sexual, una prerrogativa que hasta ese momento no se había formulado en términos institucionales, a la vez que se conceptuaba al niño en sí mismo, como un ser dotado de instintos sexuales que requerían algún tipo de cuidado y canalización. (222)

Además de Freud, otro de los íconos de la psicología del siglo XX que hizo una gran aportación sobre el estudio del niño fue el biólogo Jean Piaget (1896-1980). El suizo recibió en vida más de treinta doctorados *Honoris Causa*, así como el premio Erasmo y muchas otras distinciones. Piaget realizó numerosas investigaciones sobre el pensamiento infantil, lo que le permitió poner en evidencia la diferencia “de naturaleza” entre el niño y el adulto. En un inicio, Piaget quería “consagrar su vida a la explicación biológica del conocimiento” (Maury, 24), pero poco a poco el pensamiento del niño lo fue atrapando y en 1928, ante la Sociedad

Francesa de Filosofía, presentó “Los tres sistemas de pensamiento en el niño”. Estudio que lo llevó a afirmar que “el niño difiere del adulto en naturaleza y no sólo en grado” (Maury, 38).

Al igual que Freud, Piaget creía que “un conjunto diverso de maneras de ser del adulto tuvo su origen en ciertas tendencias mucho más elementales del niño” (Maury, 82). De lo que se desprende que en la concepción de Piaget, la infancia es una etapa fundamental y no sólo un paso transitorio. La influencia de los estudios de Piaget ha sido grande en diversas disciplinas: la psicología, la sociología, la epistemología, la economía y el derecho, pero sin duda es en la educación en donde su huella es más evidente. Para Piaget, tanto la educación como la pedagogía son un asunto oficial, “en el que la psicología tiene sin duda que cumplir un papel, pero un papel de catalizador, de estimulador de reformas. En una palabra, un papel de saber científico” (Maury, 126).

En América Latina, el inicio del estudio del pasado de los niños o de su representación es reciente. Durante la última década del siglo pasado comenzaron a aparecer los primeros ensayos sobre el tema. Debido a tal carencia, un estudio que resulta buen punto de partida, por la diversidad de autores y perspectivas que lo conforman, es el que coordinan Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli, titulado *Historia de la infancia en América Latina* (2007). En él se recopilan ensayos que reflexionan en torno a diversas problemáticas que han enfrentado los niños latinoamericanos desde la Conquista hasta nuestros días. Por ejemplo: ausencia como sujetos en la historia latinoamericana, trabajo doméstico no regulado por las leyes, abandono, ilegitimidad, orfandad, violencia, marginación, poca oportunidad para recibir educación de calidad o falta de escuelas públicas, desaparición y apropiación de los niños por sistemas políticos represores como las dictaduras, la supremacía

de la Iglesia católica sobre la definición del propio concepto de infancia y la instauración de patrones educativos desde la fe. Todo lo anterior sin dejar de voltear la mirada a las concepciones prehispánicas sobre la niñez.

Óscar Reyes Ruvalcaba cree que quizá la ausencia de una historiografía propia de la infancia se deba al “carácter dependiente que los niños han tenido a lo largo de nuestra historia, pues los pequeños han permanecido bajo la tutela de la familia o de instituciones de beneficencia, ya sea públicas o privadas” (314). Lo que puede deberse a que “a los menores aún los identificamos como inocentes, débiles o inferiores y, en contraparte, los adultos nos representamos como maduros, fuertes y superiores” (Reyes, 314). La construcción de la imagen del niño funciona como espejo que refleja la imagen del adulto pero a la inversa de la del niño. Por eso ha sido de tanta preocupación para el hombre de la modernidad definir qué es un niño.

En Hispanoamérica la cara más dolorosa e incómoda del niño es el de la calle y las guerrillas, que hoy podemos encontrar en el cine y la literatura. Lo que resulta incongruente con los discursos políticos que aseguran que cada vez la niñez del continente ha sido mejor tratada, cuando lo que vemos es la amplia y constante participación de menores en conflictos armados, ya sea en las guerrillas, en las redes delictivas o como moneda de cambio entre pederastas y explotadores.

En el contexto mexicano, según Alberto del Castillo Troncoso en el artículo “Infancia y Revolución”, en las postrimerías del régimen porfiriano aparecieron los primeros fotorreportajes que centraban su mirada en los llamados niños de la calle o infantes marginados (448). Con sus cámaras fotográficas, la prensa que registraba la Revolución tomó imágenes de un grupo de la sociedad popular y campesina, en el que se encontraban niños

voceadores, niñas costureras, niños panaderos, niños espías vinculados ya fuera a los revolucionarios o a las fuerzas de los federales, también se capturaron imágenes de niños en medio de manifestaciones callejeras (Del Castillo, 450-451); sin embargo, el autor del artículo se sorprende de que todavía en el década de 1980 y 1990 del siglo XX en las revistas y magazines ilustrados se divulgaba la imagen del niño inocente y puro (447), lo que demuestra una vez más lo contradictoria que ha sido la imagen que del niño se ha fabricado el adulto a lo largo de la historia.

En resumidas cuentas, el siglo pasado mostró gran interés por la infancia, se fundaron numerosas instituciones centradas en el bienestar del niño. El más claro ejemplo es La Declaración de los Derechos de los Niños, documento internacional firmado en Ginebra en 1923, versión que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) enmendó en 1946 y expandió como su propia Declaración de los Derechos de los Niños en 1989. El documento refleja un cambio de paradigma en torno al niño, que deja de ser la propiedad de sus padres y el beneficiario indefenso de una obra de caridad. La Convención presenta a los niños en su calidad de seres humanos y destinatarios de sus propios derechos y:

Ofrece un panorama en el que el niño es un individuo y el miembro de una familia y una comunidad, con derechos y responsabilidades adaptados a la etapa de su desarrollo. Al reconocer los derechos de los niños de esta manera, la Convención orienta firmemente su mandato hacia la personalidad integral del niño. (Freites Barros, 432)

Como puede observarse, la discusión sobre qué es la infancia no ha terminado, el debate por definir qué es y cómo representar al niño sigue vigente y es objeto de estudio de diferentes disciplinas. Si lo vemos desde la literatura, podemos afirmar, aunque no sin enfrentar problemas, que al representar al niño se están buscando nuevas posibilidades para comprender a ese ser complejo que a lo largo de los siglos ha ido adquiriendo importancia, pero también, que se está buscando una representación del hombre y su mundo desde otras



perspectivas hasta hace no mucho ignoradas. Al tomar la visión de mundo del niño y su voz, la literatura más que tratar de mostrar ese mundo infantil, lo utiliza como estrategia narrativa para renovar las posibilidades artísticas de la literatura.



## CAPÍTULO II La representación de la infancia en la literatura

Puesto que en la literatura contemporánea abundan los personajes infantiles, no se puede ser exhaustivo a la hora de hablar de ellos, por eso lo que intenté hacer en este capítulo es trazar los ejes por los que ha transitado el niño en la literatura en relación con los caminos que siguen los cuentos de los que me ocuparé más adelante, pero había que enmarcar esos trazos, porque las visiones de la infancia que representan los protagonistas niños son parte de una accidentada trayectoria de la presencia infantil en la literatura. Los niños literarios tienen ancestros, desde los primeros intentos en la picaresca, pasando por el Romanticismo, hasta llegar al auge en la literatura del siglo XX.

Varios críticos han visto en el niño literario una representación del artista y su proceso creativo; sin embargo, como señalé, ésta no es la única versión. Decir que el niño en la literatura aparece como metáfora del propio quehacer artístico o como representación del concepto de literatura, sería limitarlo, pues aparece con una enorme complejidad y variedad en la literatura del siglo XX. Las obras literarias contemporáneas nos han demostrado que este personaje es más que un símbolo del proceso creativo a través de la memoria, como lo han querido ver algunos. Sus múltiples facetas, sus complicadas relaciones al interior de los textos con los demás elementos de la obra nos invitan a ser cuidadosos a la hora de analizar la presencia del protagonista infantil en los textos. Aun se tiende a minimizar al personaje infantil, igual que al niño real, encerrándolo en cajones etiquetados con los nombres de: metáfora de la literatura, representación del artista frente a la sociedad, voz de los marginados. No digo que el niño literario no pueda leerse como metáfora de la literatura,

representación del artista frente a la sociedad, voz de los marginados, pero, además, puede ser todo eso al mismo tiempo y algo más.

Hay que aceptar que para profundizar en el análisis de un objeto de estudio a veces es necesario parcelar, yo lo hice en esta presentación de las distintas versiones del infante en la literatura, pero soy consciente de que es difícil encontrar en las obras literarias personajes de un solo corte. Porque si algo tiene el niño literario es que atraviesa por un periodo de cambios, que lo llevan a transformarse dentro de un mismo texto. Ya he mencionado que el reto que se le presenta al estudioso que pretende analizar al personaje infantil, es la complejidad y variedad del mismo. La separación es sólo para marcar algunos derroteros que se pueden seguir, pero nunca para agotarlo: cada novela, cuento o poema en el que habite una protagonista infantil, tendrá algo nuevo que decir en relación con el sentido de su presencia en las obras de arte verbal.

Por ahora no puedo hablar de una tipología del niño literario, lo que intenté hacer en estas páginas es mostrar algunas de las más importantes visiones de la infancia literaria; sobre todo aquellas en las que se pueden ubicar los personajes de los cuentos que analizaré en los siguientes capítulos. Sin duda aquí faltan famosos personajes infantiles que podemos encontrar en las obras de arte verbal desde el siglo XIX, pero no pretendo abarcarlos en su totalidad, sino analizar la infancia literaria como una estrategia narrativa que conlleva determinados retos para los escritores que la trabajan. Esto último será tema de los siguientes capítulos; por ahora, observemos algunas de esas versiones de la infancia literaria que mencioné arriba.

## II.1 Primeros intentos: la picaresca

Los críticos están de acuerdo en que antes del Romanticismo los niños figuran muy poco en la literatura (Jeftanovic, Cabo, Peters); pero también aceptan que en las obras de la picaresca se bosqueja ya la etapa infantil de los personajes. Aunque de manera sucinta, el *Lazarillo de Tormes* (1554) parte de los primeros años del personaje para contar su historia. Para Fernando Cabo el *Lazarillo* ocupa un “importante papel en la imagen que nos hacemos de las representaciones literarias de la infancia” (14), pues en ella “ya encontramos una imagen tradicional del niño: simple, pusilánime, sin capacidad para decidir” (16), imagen que fue acuñada en la cultura griega clásica<sup>13</sup>. Antes de esta novela, la niñez era apenas mencionada como punto de partida del destino del héroe.

La *Historia de la vida del Buscón* (1626) de Francisco de Quevedo es otra de las obras emblemáticas de la picaresca española, y en ella, la narración también parte de los primeros años de la vida del protagonista. Por lo menos los tres primeros capítulos de la novela son la historia de una infancia desafortunada. Sin embargo, como observa Andrea Mariana Jeftanovic, el esfuerzo de la picaresca por representar la infancia es incipiente:

Digo «incipiente intento» porque es un tipo de literatura episódica, donde no hay un desarrollo de la subjetividad del protagonista, con los profundos alcances y sentidos que vislumbramos en los textos contemporáneos. En éstos, el protagonista infantil intenta entender y cambiar su fortuna y hay un amplio estudio de la psiquis latente y manifiesta, como también una mirada crítica y transgresora al entorno y la tradición. (5)

Ahora voy a dar un salto en el tiempo y el espacio para poner un ejemplo más cercano. En la versión mexicana de la picaresca, los niños literarios más que carecer de la capacidad de

---

<sup>13</sup> Según Cabo, desde Plinio la infancia estaba asociada a la simpleza y menciona que en *Ética a Nicómaco*, Aristóteles considera la capacidad de elección ajena tanto a los niños como a los animales (Cabo, 16).

elección y de responsabilidad, tienen conciencia de su poder sobre los padres, son caprichosos y manipuladores; es decir, en el caso mexicano se nota un cambio en la visión cultural de la infancia, pero no en el papel de ésta en la literatura, pues la etapa infantil de los personajes de José Joaquín Fernández de Lizardi –en *El Periquillo Sarniento* (1816) y *Don Catrín de la Fachenda* (1832)– también se despacha con rapidez.

La obra de Lizardi está influida por las ideas de Rousseau, pues en ella permanece la idea de que el humano se puede corromper desde la infancia, y que son primero los padres consentidores y después las malas amistades, el origen del derrumbe moral del personaje en su etapa adulta. Del pensador francés me ocuparé más adelante.

A pesar de que la picaresca no les otorgue demasiada importancia a los primeros años de la vida de los protagonistas –la infancia no es el momento de la vida del héroe que más le interesa al narrador de este tipo de relatos–, hay que tenerla en cuenta porque es un importante antecedente de la representación de la niñez en la literatura.

## II.2 “La culpa es de Rousseau”

Con la expresión anterior termina Juan Villoro el prólogo al *Emilio o de la Educación* (1762) de Jean-Jacques Rousseau en la edición de la Universidad Veracruzana. Como dije, Villoro considera que en el *Emilio* se ubica la “invención cultural de la infancia” y la refutación de toda una época.

En el capítulo anterior mencioné que durante siglos, el niño fue visto como un adulto en miniatura y no bien cumplía los ocho años de edad cuando ya era incorporado a las dinámicas de la vida adulta. Incluso el matrimonio se celebraba a corta edad, sobre todo entre la nobleza.

Fue en 1762 con la publicación de *Emilio o De la educación* cuando el niño se presenta bajo un nuevo paradigma, que define al menor como un ser con necesidades y características específicas y no como un hombre en potencia. Esa nueva percepción de la infancia partía de que el niño, pese a su corta edad y sus limitaciones, es capaz de vivir experiencias complejas. Razón por la que debía ser orientado a través de la educación, con el fin de que enfrentara con éxito los constantes dilemas humanos: la verdad y la mentira, la voluntad y el capricho, la disciplina y el ocio, la inteligencia no como rutina de la memoria sino como resultado del análisis, entre otros.

De tal modo que el descubrimiento del infante moderno se le atribuye a Rousseau y a *Emilio* se le reconoce como la cuna del niño literario, pues el protagonista del libro es un menor que enfrenta diversas situaciones en las que será guiado por los revolucionarios conceptos educativos del pensador francés, quien pretende que su alumno, Emilio, no pierda la “bondad natural” con la que nace el hombre.

Rousseau era heredero de una tradición que creía que las virtudes se encontraban en la naturaleza y los vicios del hombre en su raciocinio. Recordemos que los viajes al nuevo continente en los siglos XVI y XVII motivaron el interés por las culturas primitivas y centraron la discusión entre la virtud del “buen salvaje” y la corrupción y decadencia de las sociedades europeas antiguas.

Así como el “buen salvaje”, el niño de Rousseau es bueno por naturaleza, pues se consideraba que ésta es sabia en sus creaciones y que es el hombre quien tuerce lo que nace incorrupto. De ahí que en su obra el autor del *Emilio* invitara a los lectores a amar la infancia, pues la presenta como la edad del “amable instinto”, como aquella etapa a la que más de alguna vez se ha deseado tornar porque en ella está “siempre vagando la risa por los labios y

en que siempre está serena el alma” (101). La infancia, tal y como la veía Rousseau, es una etapa que se añora porque es imposible regresar a ella; un momento de la vida humana que pasa con rapidez y que está teñido, o debería estarlo, por los colores de la felicidad, los juegos, los deleites y la paz.

En su obra, Rousseau critica una vieja tradición que apostaba por educar con mano dura a los niños a fin de convertirlos en adultos ejemplares, sin tomar en cuenta su etapa infantil. En esos términos, el niño tenía mucho futuro, pero poco presente. Rousseau acusa a “los sabios” que “Siempre buscan al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre” (32).

El pensador francés subraya lo absurdo de una educación diseñada para la posteridad en un mundo en el que la mayoría de los niños no llegaba a la edad adulta, pues morían con facilidad, muchas veces precisamente a causa de los malos cuidados y los desmedidos castigos de padres y maestros.

Los críticos han señalado otra obra del francés, las *Confesiones*, tanto como un texto importante para el nacimiento de la figura infantil en la literatura, como el primer trazo de un género que se califica de moderno por su origen y por su constante presencia en la literatura contemporánea: las memorias.

En las *Confesiones*, Rousseau configura la infancia no sólo como un punto de partida de la vida del protagonista, sino como un momento determinante para la conformación de la identidad del adulto. En la obra, la niñez se representa como el eslabón perdido necesario para comprender la identidad del personaje adulto y no sólo como un momento que pasa con rapidez y sin mayor interés. Tal como ocurre en las novelas de caballerías, en donde la infancia del héroe no ocupa más de uno o dos párrafos, para dar paso directamente a la etapa



del protagonista en el que éste ya se encuentra en condiciones de vivir aventuras fuera de los muros de palacio.

Tanta resonancia tuvieron las ideas de Rousseau que Peter Coveney llega a afirmar que la visión del niño planteada en el *Emilio* dominó los siglos XVIII y XIX, hasta Freud (34). Y más allá de la influencia que este nuevo paradigma de la infancia ha tenido en disciplinas como la pedagogía o la psicología, “la obra de Rousseau también ha sido señalada como el antecedente de obras literarias, tales como *El libro de la selva*<sup>14</sup> y *Tarzán de los monos*<sup>15</sup>” (Villoro, 24).

Es interesante señalar que a pesar de que muchos autobiógrafos hispanoamericanos eran admiradores de Rousseau, a diferencia del maestro, ellos no se permitían incluir en el relato de su vida la pequeña historia de su infancia. Silvia Molloy estudia algunos casos de autobiógrafos hispanoamericanos del siglo XIX y XX y descubre en las autobiografías de hombres públicos como Sarmiento, que éstos no se sienten cómodos hablando de su infancia, sino que evaden la nostalgia y buscan a toda costa ubicar su vida en el ritmo de la Historia monumental de Hispanoamérica. Pues: “La vida familiar es aceptable en la novela histórica pero no en la historia misma, que es donde la autobiografía, por el momento, busca situarse” (Molloy, 115).

Molloy señala que “La importancia dada a la niñez en literatura, autobiográfica o no, es, como se sabe, relativamente reciente: las vidas, o mejor dicho los relatos de vida, solían tener otros comienzos” (109). La autora informa que antes del siglo XIX, “la escritura autobiográfica en general recurre poco a los primeros años del sujeto”. Hispanoamérica no

---

<sup>14</sup> De Rudyard Kipling.

<sup>15</sup> De Edgar Rice Burroughs.

es una excepción, “las referencias a la niñez durante la Colonia son en realidad tan escasas que, cuando aparecen, el lector moderno tiende, anacrónicamente, a la sobrelectura” (110).

Fue la voz de una mujer, María de las Mercedes Santa Cruz y Montalvo, condesa de Merlin, quien le dedicó a la infancia las páginas y la importancia que sus contemporáneos varones evadieron. Desde el exilio, la condesa escribe su autobiografía titulada *Mis doce primeros años* (1831). A decir de Molloy, Merlin “escribe en Francia lo que posiblemente sea el primer relato de infancia de la literatura hispanoamericana” (119). La condesa de Merlin se permite añorar y, “como sus colegas, siente especial afecto por Rousseau y sus escritos, pero a diferencia de ellos, Merlin desatiende la actitud autodefensiva de Rousseau (que no le interesa emular) y por eso mismo está mejor capacitada para oír, desde su exilio, la voz de la añoranza y del ensueño” (Molloy, 119).

Fue en 1867 en la novela *María* de Jorge Isaacs, cuando “los idealizados recuerdos de infancia o de adolescencia adquirieran validez literaria” (Molloy, 129). En palabras de Molloy, la novela de Isaacs “legítima por fin, dentro de la literatura hispanoamericana, la recreación nostálgica del perdido paraíso juvenil como modo válido de reconstruir el pasado” (Molloy, 129).

El estudio de Molloy revela que aún en el siglo XX, los autobiógrafos hispanoamericanos siguen dedicando muy poco espacio a la infancia y prefieren concentrarse en la celebración del adulto. Y “En otros casos, aun cuando se recrea la niñez, por lo general se la inserta en un contexto más amplio, como primera entrega de la historia de una vida entera” (146).

### *II.3 Infancia y poesía romántica*

Sentadas las bases de una concepción moderna de la infancia, el terreno estaba listo para que apareciera en la imaginación de los escritores un personaje infantil ubicado en el centro de las composiciones literarias. Esa nueva visión de la niñez que toma forma en la obra de Rousseau, será muy apreciada por los poetas románticos ingleses, para quienes el niño es “el padre del hombre” y no al revés.

Acorde con las ideas de su época, Rousseau coronó la experiencia como fuente del conocimiento, lo que se decantaría en los poetas románticos, para quienes no habría más poesía que la alimentada por la experiencia individual y la percepción subjetiva del Yo de la enunciación, rompiendo así con estéticas anteriores que buscaban la verdad absoluta y no los distintos puntos de vista de una realidad. Rousseau fue uno de los primeros en considerar la subjetividad del Yo como una forma legítima de percepción y enunciación.

Por su parte, los poetas románticos ingleses idealizaron la figura del niño. Así, en su poema “Mi corazón salta cuando contemplo un arcoíris en el cielo” (1798), Wordsworth labró la frase “el niño es el padre del hombre”. Cansados de los valores de su época, algunos poetas románticos de Inglaterra vieron en la infancia el vehículo para regresar a los orígenes, a un estado primigenio de la humanidad en el que la lengua era concreta, onomatopéyica, siempre nueva y relacionada con el objeto; es decir, pusieron el acento en la palabra popular y en la mirada sorprendida del niño. Estos poetas mitificaron el origen del hombre porque representaba un sistema de valores alternativo.

Algunos románticos imaginaron la niñez como una etapa superior, como la edad de oro y la infancia del hombre como la infancia de la humanidad. Relacionaron el potencial creativo del niño con la imaginación del poeta. Bajo esta idea, el niño es sabio y no el adulto,

entonces para obtener la sabiduría había que regresar al momento en el que ésta se posee: la infancia. En otro poema de Wordsworth, “Anécdota para padres” del libro *Baladas líricas*, el adulto le dice al niño: “¡Ay, querido, querido niño! Mi corazón/ rara vez habría de ansiar mejor sabiduría,/ si pudiera enseñar la centésima parte/ de lo que aprendo de ti” (26).

En otro poema del mismo libro, “Somos siete”, la infancia da una lección sobre la convivencia entre la vida y la muerte. Aquí la niñez está representada desde la belleza física y la inocencia no como desconocimiento, en este caso de la muerte, sino como una forma particular de entender incluso los acontecimientos fúnebres, no como ausencia sino como transformación. En este poema un hombre le pregunta a una niña cuántos hermanos tiene en total, ella responde que siete, le indica la ubicación de cada uno, dos de los cuales se encuentran enterrados en el cementerio, por lo que el hombre insiste en que entonces sólo son cinco, pero la niña se empeña en contar a sus hermanos muertos, en cuyas tumbas verdes ella juega.

Los poetas románticos aspiraban a que la cultura, mediante la razón y la libertad, volviera al estado natural, y veían en el niño el estado ideal de la naturaleza humana:

En el niño está representada la *disposición* y la *determinación*; en nosotros su *realización*, que se queda siempre infinitamente rezagada con respecto a aquéllas. De ahí que el niño sea para nosotros una actualización del ideal; no por cierto del ideal realizado, sino del señalado; y así, lo que nos conmueve no es de ningún modo la representación de su debilidad y de sus límites, sino, muy por el contrario, la de su pura y libre fuerza, integridad, su infinitud. (Schiller, 23)

Estos poetas entendieron la sensibilidad y la lengua del niño como una posibilidad de renovar la poesía, ellos vieron en la infancia de la humanidad, a hombres primitivos que eran poetas por naturaleza. Entonces se relacionaron los conceptos de poesía y fantasía con los de antigüedad, primitivo y popular.

Por otra parte, algunos consideran que la literatura romántica es precursora del estudio científico de la mente y la psicología. Los autores de *Infant Tongues* señalan que Freud, Lacan, Darwin, Chomsky, Roger Brown y Vygotsky estudiaron al niño para comprender los procesos del adulto. Recordemos que para Freud la frase “el niño es el padre del hombre” es literal. Nora Pasternac menciona:

[...] no sólo la sexualidad infantil existe y la inocencia y la pureza de los niños son un mito, sino que la sexualidad adulta sigue siendo infantil: «Vislumbramos así una fórmula: los neuróticos han conservado el estado infantil de su sexualidad o han sido remitidos a él». Y por otra parte: «No olviden ustedes que la insistencia, acaso sorprendente, sobre el recuerdo infantil en la vida del poeta deriva en última instancia de la premisa según la cual la creación poética, como el sueño diurno, es continuación y sustituto de los antiguos juegos del niño».

(32)

Para los románticos, el niño se convirtió no sólo en una sensibilidad distinta a la que debía aspirar el poeta, sino en el símbolo de la resistencia romántica ante los vicios del lenguaje en la sociedad de su tiempo. El mito de la infancia como crítica del lenguaje cotidiano y esclerotizado, sin sentido, se encuentra en Wordsworth, Baudelaire, y ha llegado a escritores de épocas posteriores como Rilke, Unamuno, José Bergamín (estado poético como estado de añoranza infantil o popular) e, incluso, en autores del *Modernism* anglosajón como Virginia Woolf.

Como indica Elizabeth Goodenough en “We haven’t the words: the silence of children in the novels of Virginia Woolf”, en las novelas de la escritora inglesa se celebra la conciencia de los niños, pues ellos encarnan la pureza, el tipo de integridad a la que un personaje puede aspirar; no obstante, la estudiosa se sorprende de que a pesar de que la infancia es fundamental en la respuesta de Woolf para entender la vida humana, rara vez los niños hablan en sus novelas (184). Lo anterior podría llevarnos a pensar que es el punto de vista infantil más que su voz lo que determina la importancia de la infancia para apreciar otra

cara de la vida. Además, Goodenough señala que *Al faro* (1927) es un buen ejemplo de cómo se asocia la infancia con la imaginación y los artistas, idea que estaba ya en los románticos.

La visión de los románticos sobre la infancia influyó también en otros movimientos artísticos del siglo XX, por ejemplo, en el surrealismo europeo. Marta López Luaces señala que “Breton le atribuye al niño la capacidad de percibir una realidad más verdadera, ya que al no estar limitado por los valores de los adultos puede verlo todo con ojos aún no contaminados por prejuicios” (21).

La visión idílica de la infancia que configuraron los románticos, la niñez vista como etapa de originalidad, libertad y felicidad, por lo tanto, añorada, podemos encontrarla también en escritores más recientes. Veamos algunos ejemplos.

#### *II.4 Infancia como “paraíso perdido” o tránsito hacia la pubertad*

Para muchos<sup>16</sup> la infancia representa el “paraíso perdido” y volver a ella a través de la memoria es la única posibilidad de recuperar ese paraíso. Las acciones de los relatos que presentan esta visión de la niñez se desarrollan en lugares específicos: el jardín de la casa (Julio Cortázar, Elena Garro, Juan Vicente Melo, Juan de la Cabada, H.H. Munro, mejor conocido como Saki), la calle, las vías del tren, el parque (Poniatowska, Julio Cortázar, Aline Pettersson, Ignacio Solares). Sitios en donde se juega con las hermanas, los hermanos, los primos, las primas, los amigos, los animales o con uno mismo. El jardín, la calle, las vías del

---

16 Fernando Cabo encuentra esta visión de la infancia en el *Libro de poemas* (1921) de García Lorca, en los *Recuerdos de infancia* (1845) de Francisco Añón, en la obra de José Bergamín y la de Jaime Gil de Biedma. Alexis Candia lo encuentra en las creaciones líricas de Jorge Teillier, señala Cabo.

tren o el parque son espacios exentos de la vigilancia de los adultos, lugares que sólo le pertenecen a los niños, las plantas y los insectos o, por lo menos, eso creen los personajes.

Pero de todos esos espacios sólo quiero detenerme en el jardín porque es simbólico, mítico, primigenio, ya que está ligado al jardín edénico, en donde, según la Biblia, los padres de la humanidad (Adán y Eva) vivían en armonía con la naturaleza y con Dios. En el jardín se detendrá el tiempo, y los niños serán libres para jugar, para inventar realidades, y muchas veces, el jardín ocultará la pérdida de la inocencia del personaje infantil. Los niños viven el derrumbe de su infancia libres también de los ojos de los padres, de los adultos o de todos aquellos que no forman parte de su mundo vivido o imaginado.

A propósito del jardín en los cuentos de Elena Garro, la investigadora Marta López-Luaces señala que ese espacio “remite al paraíso, a los orígenes, a la inocencia y a un lenguaje primario” (139), por lo que es también “un tiempo primero, «otro», fuera del tiempo lineal, cronológico” (López-Luaces, 139).

De tal manera que en el espacio simbólico del jardín, los personajes tienen las aventuras más felices, pero también las más desafortunadas, porque su infancia se derrumba para dar paso a una nueva etapa: la pubertad, en la que se cambian los juegos infantiles por experiencias que incluyen sentimientos de celos, conciencia de las limitaciones personales, desilusiones y traición entre otras.

La literatura hispanoamericana contemporánea nos ha dado ejemplos para pensar la niñez no sólo como el reducto de la felicidad o el único paraíso real al que tiene acceso el hombre, como creían los románticos, sino como uno de los momentos más dolorosos de la vida porque es algo así como la expulsión del paraíso de Adán y Eva. Los personajes infantiles de Elena Garro, Juan de la Cabada, Aline Pettersson, Julio Cortázar o Cristina Peri

Rossi, no son niños felices que juegan a inventar palabras, sino, más bien, seres que padecen decepciones, desengaños que los expulsan irremediabilmente del lugar idílico de la primera infancia. En la obra de estos cuentistas hispanoamericanos la primera etapa de la vida humana tiene una cara feliz y triste al mismo tiempo, es una visión de la infancia menos perfecta de lo que imaginaron los poetas románticos. En los relatos de los autores hispanoamericanos antes mencionados permanece la idea de la infancia como el “paraíso perdido” del hombre, pero aquí deriva en ruptura y transformación.

### *II.5 Niño pos psicoanálisis o infancia como infierno*

Varias obras literarias modernas dan una vuelta de tuerca a la concepción de la niñez al representarla más como un infierno individual que como un paraíso terrenal añorado. Luego de que aparecieran las propuestas del psicoanálisis, obras literarias que coincidían o aceptaban la visión de Freud, reforzaron la idea del niño sexuado tan distante del ser angelical que había propuesto el Cristianismo como estereotipo de infancia. Desde historias en las que un niño pequeño desea acelerar el tiempo para crecer y poder casarse con su madre (“Feliz cumpleaños” de Cristina Peri Rossi), hasta el extremo desgarrador y crudo en el que tres escolares violan, mutilan y matan al más humilde de sus compañeros de clase (“El niño proletario” de Osvaldo Lamborghini), la literatura hispanoamericana ha dado cuenta de una versión de la figura infantil, que es perfectamente capaz de cometer crímenes que revelan su perversidad.

Pero, como en los ejemplos de la picaresca dados antes, aquí también pertenece a los personajes adultos parte de la responsabilidad del comportamiento y acciones de los



personajes infantiles. En los cuentos en los que la víctima de los niños es otro niño, un adulto será el primero en provocar y desatar la maldad en los infantes.

Tres de los compañeros de clase de Stroppani, protagonista de “El niño proletario”, no sólo se divierten viendo cómo la profesora lo humilla públicamente, sino que en su búsqueda de placer sexual, lo violan y asesinan. En los victimarios infantiles del cuento no hay nada de inocencia y sí mucho de sadismo. Y por otro lado, los personajes adultos no se compadecen de un niño vulnerable.

Escritores como Silvina Ocampo, Julio Cortázar, Osvaldo Lamborghini, Baldomero Lillo, Amparo Dávila o Cristina Peri Rossi, son ejemplos para afirmar que la niñez literaria no siempre aparece como la etapa paradisiaca del hombre o la edad de oro, tal como la idealizaron los poetas del romanticismo europeo. Al contrario, algunos escritores hispanoamericanos componen la niñez como el territorio del horror y de la incertidumbre.

Lo anterior podría atender al hecho de que los cambios en el concepto de infancia que se van dando según las distintas propuestas de áreas diversas del conocimiento como la filosofía, la psicología o la sociología, afectan la representación de la infancia en la literatura; pero también, puede suceder a la inversa: que las distintas versiones de la infancia que se presentan en la literatura, influyen para entender desde otros paradigmas al niño de carne y hueso. Algo de eso pudo haber pasado con Rousseau, quien aprovechó una obra de ficción, *Emilio*, para lanzar a la sociedad sus revolucionarios conceptos sobre la naturaleza del niño y las necesidades de su educación; el efecto fue tal, que todavía hoy abundan las escuelas primarias que llevan el nombre del pensador francés.

De tal modo que la relación entre infancia y su representación literaria no es fácil de aclarar, porque tanto una como la otra se encuentran en constante movimiento. Todavía hoy

nos sorprenden los descubrimientos científicos de la mente y la conducta de los niños, del mismo modo que el personaje infantil de la literatura moderna aún se presenta como enigma, cuyo desciframiento tiene mucho que decir sobre la literatura y sus infinitas estrategias para crear obras novedosas y modificar con ellas la sensibilidad del lector.

## *II.6 Niño rebelde, niño creativo: personaje infantil y renovación literaria*

El niño literario también puede presentarse como una mirada y una voz marginal. Faceta desde la cual la infancia literaria puede transgredir y renovar, dar origen a la transformación de los géneros, a la reformulación de la tradición. Cuando la estrategia del narrador omnisciente (adulto y masculino) se agotó, nuevas miradas y voces aparecieron en la literatura, miradas que no negaban la parcialidad desde la que veían y voces que anunciaban su universo particular, pero, por eso mismo, podían ser voces y miradas más verosímiles que la de aquel narrador masculino omnisciente, que no daba cabida en su discurso a ningún otro punto de vista que pudiera aportar al lector una versión de la historia contraria o diferente a la ofrecida por él.

La aparición de voces marginales como la del niño, la mujer, el indígena, el loco o el *gay*, dieron origen a otros universos narrativos, otras historias que contar o las mismas de siempre, pero desde ángulos diversos. No es que aparecieran en la literatura géneros antes desconocidos, pero estas voces y miradas modificaron los que había, a través de tonos distintos, algunas veces irónicos, como en el caso de *Lo que sólo Maisie sabía* (1897) de Henry James, novela de intrigas y enredos amorosos narrada desde la mirada de una niña.

La voz del niño en la literatura, especialmente la del siglo XX, está llamada a dar una versión particular de los hechos. Andrea Mariana Jeftanovic recuerda que en *Balún Canán*

(1957) de Rosario Castellanos, la voz del personaje de la niña evoca una “perspectiva desde abajo”, la niña no alcanza a ver a su padre sino hasta las rodillas, por eso imagina lo que hay más allá de esa altura. “La mirada es incapaz de ver más allá de su nivel, más allá de la estatura de la niña, pero eso mismo le da un rasgo propio a esa escritura porque permite imaginar eso que no se alcanza a ver” (Jeftanovic, 21).

No soy un grano de anís. Soy una niña y tengo siete años. Los cinco dedos de la mano derecha y dos de la izquierda. Y cuando me yergo puedo mirar de frente las rodillas de mi padre. Más arriba no. Me imagino que sigue creciendo como un gran árbol y que en su rama más alta está agazapado un tigre diminuto. (Castellanos, 9)

El personaje infantil subsana la falta de información con su extravagante imaginación. Cuando el protagonista niño no entiende una situación que observa entre los adultos con los que convive o cuando no sabe el significado de alguna palabra, no permanece pasivo, no se queda con la duda, sino que, utilizando su poca experiencia y su enorme fantasía, se inventa significados para eso que aún no conoce.

Desde que el niño se diferenció del adulto más allá del tamaño, fue posible considerarlo como una mirada distinta, autónoma, incluso transgresora. Elizabeth Goodenough, Mark A. Heberle y Naomi Sokoloff consideran que la perspectiva infantil es una perspectiva desde lo exótico, lo desconocido, lo que Bachelard llamó el antecedente del ser (12).

De tal modo que la construcción literaria de la niñez ofrece la oportunidad de contar desde otro espacio, desde otro ángulo, desde abajo, desde un mundo interior, lo que conlleva una renovación de la escritura. En este sentido Fernando Cabo propone:

Digamos que la infancia es el lugar de la experiencia en la modernidad. Desde ella resulta fácil reconocer en la visión infantil el predominio de una perspectiva diferenciada e inusual, liberada de estereotipos y, sobre todo, discontinua con respecto a la visión adulta, que es el punto de partida inexorable para acceder a la primera. Quizá por ello se pueda postular,

retrospectivamente, una mayor autenticidad, integridad y plenitud en la relación con el mundo propia del niño. (90)

Mostrar la “otra cara de la moneda”, hacer de la realidad o la verdad, sólo asuntos de percepción, es una de las funciones de la perspectiva infantil. Porque no habrá mucha discusión para aceptar que no se ve lo mismo desde la infancia que desde la madurez. En palabras de Marta López Luaces, el niño tiene “una subjetividad múltiple y fragmentada que cuestiona la concepción del ser como una unidad existencial, unificado bajo una idea coherente de la personalidad, del cuerpo y del género” (24). De tal modo que podríamos afirmar que el uso de la visión infantil en el relato apuesta a una estética de la fragmentariedad<sup>17</sup>. El niño es un sujeto cambiante, por lo que su percepción es móvil y “Su voz no está obligada a seguir las normas lingüísticas de la racionalidad ni la rigidez de los discursos doctos o consagrados, por eso la literatura desde la infancia puede manejar un lenguaje económico, sensorial, repetitivo y aparentemente ilógico, los narradores niños pueden escamotear la tradición y generar una propuesta transgresora” (Jeftanovic, 22).

Más adelante Jeftanovic observa: “Los protagonistas niños rechazan el lenguaje de los poderosos, la retórica de lo oficialidad, el discurso que genera el poder” (26). Esta idea puede ser válida para pensar ciertos relatos, pero también hay que decir que existen casos, en los que el personaje infantil no sólo rechaza “la retórica de la oficialidad” sino que, atrapado en las redes del poder, ingenia mecanismos para destronar el autoritarismo desde el interior.

---

<sup>17</sup> Si bien no se puede generalizar y afirmar esto en términos absolutos, es factible constatar que algunos de los relatos contruidos desde la mriada ficcionalizada del niño no responden a los patrones de organización lineal y coherente que postula la razón; en ellos se construye una imagen del mundo y de los otros a partir de momentos, de escenas significativas desde esta valoración; lo que redunda en un relato fragmentado y guiado por una lógica no racional.

Los niños rebeldes de la literatura crean palabras, lenguajes cifrados con los que se entienden entre ellos y con los que pretenden dejar al margen a los adultos, pero van más allá de eso, incluso le ganan, aunque sea simbólicamente, batallas a regímenes autoritarios representados ya por el padre de familia, ajeno al mundo del niño, ya por las dictaduras latinoamericanas. Los personajes niños de este tipo de literatura no son sólo los testigos de la injusticia, sino que integran la generación de la venganza y de la creación de nuevos lenguajes como forma de libertad ante una tradición anterior representada por padres, maestros y sistemas políticos; un ejemplo es “La rebelión de los niños” de Cristina Peri Rossi, cuento que será objeto de análisis en el capítulo V.

En ese mismo tenor, Marta López Luaces argumenta que en los cuentos de Silvina Ocampo “los niños no son inocentes ni puros, sin ningún deseo de poder, ni tampoco salvajes, un peligro a controlar. Más bien, parecería decir Silvina Ocampo, la infancia es una mirada «otra» que privilegia otras estructuras y modos de poder diferentes” (105). Así en la obra de Ocampo: “se privilegia la infancia sobre la madurez como un modo de subvertir las estructuras sociales del mundo adulto –familia, amistad, religión, educación–. A través de la mirada de los niños –como nueva o diferente– socava las bases mismas sobre las que descansan esas estructuras” (108).

De tal manera que varios críticos están de acuerdo en que el niño en la literatura representa la marginalidad y la ruptura. Fernando Cabo va un poco más allá y, con Perrault como ejemplo, une la marginalidad de la infancia con la marginalidad del género cuentístico frente a la tradición clasicista (43). “No es sólo, pues, una idea de la infancia sino también la consideración del niño como receptor privilegiado, lo que encuentra su cauce a través del

cuento. Significativamente, una forma situada en la periferia canónica, entre la oralidad y la escritura, la alta cultura y lo folclórico” (44).

Si para el Romanticismo la valoración de la percepción sorprendida del niño y su lenguaje onomatopéyico motivaron la búsqueda de la renovación de la poesía, en otros momentos la figura infantil literaria podría estar apoyando la lucha de un género por ganar terreno frente a las tradiciones canónicas. Me parece sugerente pensar en el cuento como un género que ha experimentado su existencia en los márgenes de la tradición literaria y que, por lo tanto, se le puede relacionar con el niño, quien durante siglos estuvo al margen de las preocupaciones de los adultos. Sin embargo, sé que la idea es arriesgada, porque el estudio de los géneros no se puede reducir a su representación a través de una figura determinada, en este caso la del personaje infantil como síntesis de la marginalidad del género cuentístico frente a lo canónico. Sin duda, hoy los personajes infantiles, como el cuento, ocupan un puesto importante dentro de la literatura contemporánea, pero su relación debe ser atendida a través de una investigación seria, extensa y profunda, que despeje las dudas sobre la relación entre infancia, cuento y literatura. Sin embargo, no me parece inútil que nos cuestionemos sobre la relación del cuento con la infancia en más de un sentido, por ejemplo, ¿por qué el cuento es el género que más se difunde entre los niños? Tal vez porque su extensión permite que lo retenga la memoria infantil, tal vez porque algunos niños aficionados al género todavía no leen por sí mismos y necesitan que alguien les lea o les “cuente el cuento”, dinámica que sigue vinculando el cuento literario con su antepasado, el relato oral.

La mirada infantil como una perspectiva otra, transgresora de la tradición, abre preguntas sugerentes sobre la presencia del niño en la literatura, pero hay que tener en cuenta

que ésta es sólo una de las ediciones del niño literario, pues existen otras, incluso opuestas a ésta, en las que los personajes niños son herederos de pensamientos, tradiciones y tragedias que les son entregadas por la vía de la sangre, niños literarios tan bien alineados al sistema en el que nacen, que son incapaces de hacer el más mínimo cuestionamiento, no porque no detecten los vicios o debilidades de su mundo, sino porque nada pueden hacer ante él, nada que no sea la repetición. Por ejemplo, en “El niño proletario”, los menores infractores siguen al pie de la letra las ideas impuestas por su clase. En este cuento, los escolares están determinados por las estructuras sociales a las que pertenecen. El texto evidencia que no es lo mismo ser un niño de clase alta, que un “niño proletario”, haciendo patente que los niños no están libres de la estratificación social.

En cierta literatura del siglo XX en donde los niños aparecen como víctimas, podría estar operando una idea cultural en la que la inocencia infantil depende de la clase a la que pertenezca el infante; es decir, si el menor pertenece a la clase marginal, los niños no sólo tendrán actividad sexual, sino que serán explotados sexual y laboralmente por los representantes de las clases altas. Así, mientras de una niña de clase alta se espera que sea “inocente” hasta su matrimonio y que esté protegida dentro de la casa paterna, las y los niños de clase baja aparecen en las calles, en las minas o como víctimas de violaciones y explotación, no sólo ejercida por adultos, sino por otros niños, pero de clase social privilegiada<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Por ejemplo “El niño proletario” de Osvaldo Lamborghini.

## *II.7 Niño como víctima de los abismos entre las clases o estética de la miseria*

Un ejemplo de cómo un personaje infantil no escapa a la tragedia de su clase, lo encontramos en el cuento “La compuerta número 12” de Baldomero Lillo, en el que la única herencia del infante es la desgracia familiar, que es la misma que viven todas las familias de su clase. Aquí la pobreza descrita alcanza tonos trágicos pues el que padece es un miserable de tan sólo ocho años de edad, entregado al capataz de la mina por su padre.

El niño literario también funciona como agitador de conciencias, como eso que mueve a la reflexión y detiene la inercia que hace que percibamos como común lo que debería horrorizarnos. Cuando el que padece la miseria es un niño, aquella adquiere mayores dimensiones, tal vez trágicas o terribles, ya que la desgracia de un personaje condenado a los abusos e incapaz de defenderse mueve un sentimiento de incomodidad en el lector-testigo, quien no puede ya apartar la mirada.

Nora Pasternac, Ana Rosa Domenella y Luzelena Gutiérrez de Velasco en *Escribir la infancia* advierten que contraria a la literatura que dibuja la infancia como “ese campo de los recuerdos felices en donde la tranquilidad, la ternura, el cariño, los amores correspondidos configuran el mito del «paraíso perdido»” (17), se encuentra otra visión de la niñez que la presenta como “un espacio del horror, del vacío, del abandono y de la separación de los padres. Así se ha constituido un ámbito infantil del espanto, que se opone a la precedente interpretación de la infancia como un reducto feliz” (Pasternac, Domenella y Gutiérrez de Velasco, 17).

Estudiar el espacio en el que se mueven los personajes infantiles de la literatura puede ser útil para descubrir el tipo de infancia que en ella se representa. Porque cuando un personaje infantil no se ciñe a los muros de la casa paterna, encuadre que podría parecer el



natural para un menor, estamos muy lejos de una infancia inocente y protegida, que se ha borrado para dar paso a niños en la calle (“Los gallinazos” de Julio Ramón Ribeyro), en un ambiente de explotación laboral (“La compuerta número 12” de Baldomero Lillo), en el orfanato (“Tarrarrurra” de Juan de la Cabada) o incluso en las manos de un régimen autoritario (“La rebelión de los niños” de Cristina Peri Rossi). Ya se sabe que en muchos países no hemos podido proteger a la infancia de las calles, la prostitución, el trabajo infantil o los estragos de la violencia. La literatura también lo sabe y lo representa a su manera.

El personaje niño puede encontrarse rodeado de adultos que están encargados de su vigilancia y cuidado, pero que no siempre le proporcionan, como se espera, un entorno de seguridad y afecto; sino, al contrario, son esos mismos personajes adultos, familiares o tutores, los que los explotan, castigan o exponen a las más terribles situaciones.

Núria Vilanova hace un estudio de la novela del peruano Cronwell Jara titulada *Montaceros* (1981), en donde la narradora es una niña que vive en la miseria, busca comida en los basureros de la ciudad, se pelea por la basura con los vagabundos, los perros y los gatos; en ese contexto de miseria, hambre y pestilencia, la niña no vale más que un animal. Vilanova explica que a través de la mirada infantil de la niña “la realidad ficcionalizada se amplía, intensifica y agranda y, al hacerlo, aparece como grotesca, cruda y desgarrada, en un fiel retrato de lo que es” (203). La investigadora agrega que la obra de Jara se presenta desde la marginalidad de la marginalidad:

[...] donde la lucha por la supervivencia es más encarnizada, ya que se encuentra fuera de dichos márgenes. Esto tendría de alguna manera su correspondencia a nivel estilístico y, principalmente, estético, ya que lo más crudo y nauseabundo de la pobreza extrema está expuesto en *Montaceros* desde dentro de sí mismo, creando lo que podría llamarse una estética literaria de la miseria. (294)

Vilanova cree que al narrar desde la mirada infantil la miseria, se crea una estética particular, narrar lo marginal desde la figura más marginal: una niña pobre, tiene consecuencias estilísticas en el relato.

En su tesis doctoral, Andrea Mariana Jeftanovic se pregunta cómo sin el amparo que se espera de los padres, sobreviven los personajes infantiles la guerra, la explotación, las dictaduras, “en suma la violación de los derechos humanos que siempre aluden a la crueldad de la naturaleza humana, pero que, sin duda, se torna trágica y cruda cuando se vive por un niño o cuando se ve desde su mirada” (10).

En *El gran cuaderno* (1986) de la escritora húngara Agota Kristof, los niños protagonistas, hermanos gemelos, tienen que aprender a sobrevivir en las peores condiciones: en medio de una guerra y bajo un entrenamiento que consiste en el endurecimiento del cuerpo y el espíritu para no sentir el dolor físico ni el espiritual. Los gemelos tienen la voluntad de sobrevivir en el más difícil de los escenarios para un par de niños: abandonados por la madre, con un padre en el frente de guerra, una abuela que no cree en la protección y los mimos como estrategias para criar niños y en medio de una guerra que los obliga, incluso, a sacrificar al padre para salvarse y vislumbrar una esperanza de futuro.

El personaje infantil es activo, sus movimientos son intensos y sus acciones apasionadas y comprometidas con la justicia. Un personaje niño, cuando se da cuenta de las injusticias del mundo en el que vive, intentará detener la inercia de ese espacio caótico al que llegó con su nacimiento y del que nadie le ha preguntado su opinión. Un protagonista niño que es testigo y víctima de un mundo jerarquizado, violento y, por lo tanto, doloroso, como el de *El gran cuaderno*, pocas veces se quedará con los brazos cruzados; más bien, su

tendencia es hacia la acción: la sobrevivencia, la venganza, la transformación, por eso su presencia en esas historias resulta crucial.

El niño es aquel que observa en silencio o que finge no estar escuchando, a veces pregunta, otras se guarda para sí lo que ve y oye; pero a él, con frecuencia, no se le toma en cuenta, no se le escucha, no se le pregunta si está de acuerdo o no con las situaciones que vive, por todo ello, está situado en el margen, pero casi nunca se resigna a esa situación, porque busca adaptarse a lo que se le presenta o intenta, bajo sus propios métodos, darle otra cara a su realidad, se ayudará de la imaginación, la fantasía o la perspicacia para modificar su entorno. Que es el caso de la novela de Kristof.

Hay, pues, escritores que proporcionan visiones crudas de la infancia en un era moderna que se supone ha hecho conciencia sobre la importancia y responsabilidad que recae en el adulto que tiene en sus manos el cuidado de un menor. Incluso la escuela, como espacio en donde el niño está protegido y en donde se le prepara para la vida adulta, ha sido presentada en la literatura como un espacio de abuso entre los menores y de sufrimiento para el que padece el hostigamiento de sus compañeros de clase (“El niño proletario”, “La conjura” de Juan de la Cabada o “Los jefes” de Mario Vargas Llosa). Lo que poco o nada tiene que ver con la idea de la infancia pura e inocente, o el “paraíso perdido” que se añora.

Lo vimos, algunos textos literarios nos muestran a unos escolares capaces de abusar de otros, de humillar, discriminar, de repetir las conductas y visiones de su entorno familiar, sociedades de pequeños tan corruptos como los adultos. Textos que a partir del motivo de la inocencia infantil, presentan otras versiones, incluso opuestas. De tal modo que podemos decir que la literatura del siglo XX ha multiplicado las caras del personaje infantil, haciéndola cada vez más amplia y compleja, lo que debiera animarnos a profundizar en el estudio de

este fenómeno y no a ignorarlo o a verlo como una masa uniforme, como suele ocurrir todavía. Pues este cambio en la configuración del personaje infantil, necesariamente tiene implicaciones de estilo y de sentido en el interior de las obras, como lo veremos en el siguiente capítulo.

### *II.8 Niño en la frontera entre dos mundos*

Mención aparte merece el niño literario ubicado en fronteras de diversa índole (entre distintos mundos culturales o socioeconómicos, entre diferentes etapas de la vida o entre realidad y fantasía); el personaje infantil en esta visión de la niñez abre marcos amplios para comprender los motivos que han llevado a esta figura a ser una de las más constantes de la literatura moderna. Al estar parado en la línea divisoria, el personaje infantil puede ver tanto lo que pasa de un lado como lo que sucede en el otro, de tal manera que su campo de percepción resulta abarcador, ampliando con él las posibilidades de la narración que se hace desde su punto de vista.

Si lo comparamos con los adultos, el niño, por su juventud, es un ser maleable, con menos ideas preconcebidas, más dispuesto al descubrimiento y con mayor capacidad de adaptación a nuevas circunstancias, características que han sido trasladadas al personaje infantil, cuya versatilidad le permite moverse y observar situaciones diversas, múltiples personajes y distintos lugares reales o imaginados.

El personaje niño puede tener una visión más rica de los hechos narrados porque su curiosidad lo lleva a espiar a los otros aun en la intimidad, por eso el personaje infantil guarda secretos, es testigo de actos prohibidos, es, en suma, un recurso literario que le permite al

escritor diseñar relatos ambiguos, novedosos, de una estética desde la intensidad y amplitud de la mirada infantil y, al mismo tiempo, una estética de la multiplicidad de visiones porque hace patente que un objeto se puede ver desde muy variadas perspectivas. De tal manera que dos o más perspectivas pueden convivir en el mismo relato motivando al lector a estar atento o inquietándolo porque las perspectivas pueden ser, incluso, contradictorias. Para aclarar la idea, en seguida revisaré algunos ejemplos de la literatura en donde se presenta la figura del niño en distintas funciones liminares.

En esta imagen de la infancia en la frontera, la figura del niño puede moverse entre un mundo mestizo y otro indígena. En *Los ríos profundos* (1956) de José María Arguedas, como en la propia vida del autor, un niño nace en una cultura proveniente de la europea, pero crece entre indígenas del Perú, lo que le permite aprender la lengua y las costumbres de ese otro grupo, mismas que son recreadas estéticamente a través del recuerdo y la nostalgia de Ernesto, el protagonista de la novela, que en este caso no es un niño pequeño, ya tiene catorce años, pero tampoco es adulto y, además, todavía puede ver y pensar como niño: “—Sí, hijo. Tú ves, como niño, algunas cosas que los mayores no vemos” (9).

Y más adelante:

—Papá —le dije, cuando cesó de tocar la campana—. ¿No me decías que llegaríamos al Cuzco para ser eternamente felices?

— ¡El Viejo está aquí! —dijo—. ¡El Anticristo! —Ya mañana nos vamos. El también se irá a sus haciendas. Las campanas que hay en los lagos que hemos visto en las punas, ¿no serán illas de la “María Angola”?

—Quizás, hijo. Tú piensas todavía como un niño. (11)

Ernesto posee dos visiones, dos culturas, e intenta reivindicar la tradición indígena en la que fue criado, pero no encuentra traducción en el horizonte occidental. En este caso el niño no es el vaso comunicante entre las dos realidades, pero lo intenta. Tal vez la ubicación fronteriza

de Ernesto lo hace ver realidades que los adultos desconocen o que simplemente ignoran, por ejemplo el sufrimiento de la gente:

Yo tenía catorce años; había pasado mi niñez en una casa ajena, vigilado siempre por crueles personas. El señor de la casa, el padre, tenía ojos de párpados enrojecidos y cejas espesas; le placía hacer sufrir a los que dependían de él, sirvientes y animales. Después, cuando mi padre me rescató y vagué con él por los pueblos, encontré que en todas partes la gente sufría. La “María Angola” lloraba, quizás, por todos ellos, desde el Cuzco. A nadie había visto más humillado que a ese pongo del Viejo. A cada golpe, la campana entristecía más y se hundía en todas las cosas. (12)

Ernesto es, como se describe en la propia novela, “un indiecito que parece blanco”, se parece a sus “viejos amigos lejanos: don Maywa, don Demetrio Pumaylly, don Pedro Kokchi... que me criaron, que hicieron mi corazón semejante al suyo” (50). La relación del niño con una cultura que no es la de su nacimiento va muy lejos, porque Ernesto no sólo tuvo contacto con la cultura indígena en su infancia, sino que llegó, incluso, a ser uno de ellos.

En *Balún Canán* de Rosario Castellanos, la niña, a través de cuya mirada se narra la primera y la tercera parte de la novela, es hija de padres mestizos, pero vive al cuidado de su nana indígena, por lo que la menor es depositaria tanto de una visión de mundo de ascendencia europea como de una de origen indígena, que le otorga el universo de leyendas e historias que escucha en boca de su nana.

La última escena de *El gran cuaderno*, la que se titula “La separación”, es el ejemplo más tangible de cómo los protagonistas infantiles están parados en la frontera, en este caso entre su país en guerra y el país vecino. Para que uno de los gemelos logre atravesar esta división sin ser detenido por los guardias de seguridad, los niños sacrifican a su padre haciéndolo pasar primero.

Hay una explosión.  
Corremos hasta las alambradas con las otras dos tablas y la bolsa de tela.  
Nuestro Padre está tendido cerca de la segunda barrera.  
Sí, hay un medio de cruzar la frontera: hacer que pase alguien antes que uno.

Llevando la bolsa de tela, andando sobre las huellas de los pasos, pasando por encima del cuerpo inerte de nuestro Padre, uno de nosotros se va al otro país. El que queda regresa a casa de la Abuela. (191)

Hay que tomar en cuenta que aunque los gemelos son dos personajes, están tan unidos que podríamos decir que es uno solo, pero desdoblado. Por eso me atrevo a pensar que una parte de ese niño terrible de dos cabezas que es capaz de sacrificar a su padre para salvarse, deja una parte en su país de origen y la otra en el del vecino, que no vive en medio de la guerra.

En esta versión de la infancia literaria, la figura infantil puede presentarse no sólo, como ya vimos, ubicada en la frontera, sino además, como traductora entre los dos mundos. Así, por ejemplo, Ernesto, protagonista de *Los ríos profundos*, intenta traducir ese universo de oposiciones entre los indios y los hacendados, pues conoce bien ambos territorios y pretende describirlos con exactitud, por eso cuando cita alguna de las canciones indígenas las escribe tanto en castellano como en quechua, su palabra poética está puesta al servicio del recuerdo de su infancia en la comunidad indígena, porque ese es el sitio en el que él encuentra desahogo para su tristeza. Y en *El gran cuaderno*, los hermanos gemelos aprenden el idioma del ejército de los “Liberadores” que llega a la ciudad en la que viven al final de la guerra, eso les permite sacar ventaja: “En poco tiempo sabemos lo bastante para servir de intérpretes entre los habitantes y los liberadores. Nos aprovechamos de ello para traficar con productos que el ejército posee en abundancia: cigarrillos, tabaco, chocolate, que nosotros cambiamos por lo que poseen los campesinos: vino, aguardiente, frutas” (164).

La frontera en la que se ubica un personaje infantil también puede ser la línea que divide el mundo de los ricos y el de los pobres. El protagonista de *Un mundo para Julius* (1970) de Alfredo Bryce Echenique, es un niño que vive entre el mundo de su rica familia y el de sus sirvientes pobres. La novela narra la historia de una familia millonaria del Perú, en

buena medida, desde lo que ve el más pequeño de la casa: Julius. A diferencia de su padrastro Juan Lucas o sus hermanos mayores Santiago y Bobby, Julius puede ver la pobreza y tristeza de los que no viven como él en un palacio. Poco a poco, el protagonista se va enterando de la miseria que existe más allá de la piscina del Country Club donde pasa el verano o los muros de su enorme casa; en la que, sin embargo, está solo y cuyos habitantes, a diferencia de él, están obnubilados por la comodidad y el lujo.

Al presentar al resto de los personajes a través de los ojos de Julius, aquellos se hacen complejos, no simples y determinados como los personajes que pertenecen al mundo de los ricos y los que provienen del mundo de los pobres. La trama de la novela, a pesar de que sigue acontecimientos domésticos como la construcción y decoración del palacio nuevo, los desayunos en el campo de golf, los viajes, las vacaciones, las corridas de toros, las reuniones y fiestas de los señores, las juergas de los hijos mayores, las experiencias de Julius en el colegio o los problemas de los señores con los sirvientes, logra penetrar, a través de los ojos del niño, en las miserias de los ricos, las necesidades y tragedias de los pobres, la muerte, el olvido, la memoria, los recuerdos, la doble moral de una clase social, los sueños y la escritura como vehículos de la revelación, todo eso visto desde una mirada que no enjuicia a los otros, sino que los desnuda para que sea el lector el que los juzgue o justifique. Pues muchas de las obras en las que figura el niño son de una naturaleza contraria a la predeterminación o al final cerrado.

Esta capacidad de los personajes infantiles de ver más que los adultos, ya señalada en el caso de *Los ríos profundos*, define la perspectiva infantil como una estrategia narrativa que permite amplios campos de percepción y mayor sensibilidad frente al otro. Para los niños nada pasa desapercibido, todo los provoca, todo les sugiere, su interés y curiosidad por los



objetos y las personas no se agotan, estas características del niño de carne y hueso se estetizan en la literatura, permitiendo que el narrador diseñe un personaje que todavía experimenta la sorpresa y que, por lo tanto, puede convertir en extraño aquello que ante la mirada acostumbrada del adulto pasa desapercibido. ¿Acaso el personaje infantil dentro de la literatura venga a ser algo así como un lente que aumenta las dimensiones de la realidad? ¿Será la cantidad de elementos que puede ver el personaje niño o la profundidad de su mirada lo que lo convierte en el mecanismo literario que transforma no todo lo que toca, sino todo lo que ve?

La gama del niño literario es, sin duda, amplia. Nora Pasternac menciona que si bien la cara del niño en la literatura puede estar pintada desde el prodigio de angelismo (*El principito*) o la desdicha (Dickens), también la encontramos en su faceta diabólica (*La otra vuelta de tuerca*), y hasta estúpida y malvada (*El señor de las moscas*) (34). Al espectro de Pasternac podría agregarse el de niño-nación. En *Don Segundo Sombra* de Güiraldes, señala Marta López, el niño forma parte de un discurso nacional que se proyecta hacia el futuro y que ve en el infante la semilla del futuro ciudadano (21). La investigadora recuerda que en la literatura mexicana podemos asociar al niño con movimientos sociales como la Revolución (Nelle Campobello) o el movimiento agrario (*Balún Canán*).

Desde ese panorama, la literatura moderna presenta niños con la capacidad de enamorarse, de buscar y ejercer el poder, de experimentar placer sexual, sufrir la pérdida del objeto amado, celos, envidia, coraje, vergüenza, deseos ocultos, pasiones que por mucho tiempo se consideraron ajenas a la sensibilidad infantil.



### CAPÍTULO III Perspectiva infantil

Esta tesis tiene su origen en el reconocimiento de un problema literario: la incorporación de un particular punto de vista sobre el mundo (el del niño) en el cuento hispanoamericano del siglo XX. Por lo que el objetivo del análisis de los relatos seleccionados es el de entender cómo se componen y qué sentido tienen los mundos ficcionales que se construyen a partir de la mirada de un personaje infantil, pues considero que dicha perspectiva renueva estéticamente los relatos y pone a prueba nuestra tradición narrativa.

Desde su nacimiento, el concepto perspectiva ha sido productivo en diferentes áreas. El término aportó a la ciencia óptica medieval, a la pintura renacentista. Y en las reflexiones filosóficas, desde el siglo XVII, el concepto en cuestión permitió entender el mundo no más como una realidad en sí, sino como representación que proviene de la subjetividad del que percibe e interpreta el mundo.

En el campo de la teoría literaria, el grado de profundidad y la variedad de propuestas desde donde se ha estudiado la perspectiva narrativa ha abierto caminos para comprender el relato verbal más cabalmente. En esta tesis, el concepto teórico de perspectiva narrativa sirve de base para reflexionar sobre un particular punto de vista (el del niño), que se ha incorporado a la literatura desde hace ya algunos siglos, como se mostró en el capítulo anterior, pero que ha sido crucial para un tipo de relatos de la literatura del siglo XX. La inclusión del niño y su mirada en los textos literarios representa una manera especial de percibir, interpretar y representar el mundo narrado, pero, sobre todo, a partir de la incorporación de la mirada infantil en las obras se “actúa en consecuencia”, diría Luz Aurora Pimentel (2012), para

construir un mundo ficcional que está, o debe estar, en concordancia con esa manera particular, ¿nueva, excéntrica? de ver el mundo que es la del niño.

El hecho de que el relato esté orientado por la mirada infantil le da no sólo particularidades temáticas (de contenido) sino una textura especial al cuento, por lo que podríamos decir que la perspectiva infantil resulta fundamental para resolver artísticamente el texto que corona esta visión del mundo como articuladora de sentidos.

Los estudios teóricos sobre la perspectiva narrativa comenzaron a ser frecuentes desde finales del siglo XIX, pero antes de Genette, y aún suele pasar, se confundía lo que él denominó Modo y Voz; es decir, entre la pregunta: “¿cuál es el personaje cuyo punto de vista orienta la perspectiva narrativa? Y ésta muy distinta: ¿quién es el narrador?” (1989, 241).

Genette describe la perspectiva narrativa como un “modo de regulación de la información que procede de la elección o no de un punto de vista restrictivo” (241); es decir, como un filtro que selecciona y restringe la información narrativa. Para referirse al punto de vista, el teórico francés utiliza el término focalización, a fin de “evitar su referencia meramente a lo visual”<sup>19</sup>. Pese a esto, Luz Aurora Pimentel señala que tanto Genette como Mieke Bal<sup>20</sup> e Ingarden, siguen presentando el concepto de perspectiva narrativa únicamente

---

19 El autor define tres tipos de focalización: focalización cero o no focalizado, focalización interna (fija, variable, múltiple) y focalización externa (no conocemos el interior del personaje, no sabremos qué piensa) (245).

<sup>20</sup> Mieke Bal explica, en *Teoría de la narrativa*, que focalización es el término con el que se refiere “a las relaciones entre los elementos presentados y la concepción a través de la cual se presentan. La focalización será, por lo tanto, la relación entre la visión y lo que se «ve», lo que se percibe” (108). Del término perspectiva anota: “Esta etiqueta cubre tanto los puntos de percepción físicos como los psíquicos. No cubre el agente que ejecuta la acción de la narración, y no debería hacerlo. A pesar de todo mis preferencias se inclinan por el término *focalización* [...]” porque “Aunque la palabra «perspectiva» refleja exactamente lo que se quiere decir aquí, ha pasado a indicar en la tradición de la teoría narrativa tanto al narrador como a la visión. Esta ambigüedad ha afectado el sentido específico de la palabra, correcto en sí mismo” [...] Además, “No se puede derivar de «perspectiva» ningún sustantivo que indicase al sujeto de la acción; el verbo «perspectivizar» no es normal y, probablemente, tendría un significado distinto del que pretendo” (109). Luz Aurora Pimentel (2012) considera que el modelo de Bal restringe el concepto de focalización al ligarlo únicamente a una actividad perceptual

ligado a percepción (2012, 62), como un elemento pasivo que sólo implica “ver”. Pimentel no separa perspectiva de punto de vista porque para ella la perspectiva incluye ya un punto de vista sobre el mundo, una visión particular. Para la estudiosa, el concepto teórico de perspectiva narrativa se debe “redimensionar” para llegar a una comprensión profunda del relato. Y es que la perspectiva narrativa no es sólo una cuestión de técnica, tampoco una actividad pasiva que sólo implica ver, sino, ni más ni menos, “la matriz hermenéutica desde donde no sólo se mira, se comprende e interpreta el mundo, sino que, a partir de ella, se actúa en consecuencia para construir mundos posibles<sup>21</sup>” (Pimentel, 2012, 59). Es decir, el mundo posible que es el relato, depende de la perspectiva o las perspectivas desde las que se construye. Pues si el mundo es interpretación y construcción individual, entonces, el mundo tiene diferentes matices según quién lo vea y lo interprete con su mirada. Por eso la perspectiva narrativa no es sólo un elemento más de la construcción del relato, sino uno fundamental, pues determina cómo será el mundo ficcional, desde dónde se construye, con qué tono, qué significados, desde qué postura estética y ética.

Podríamos, incluso, decir que la perspectiva narrativa le da sus rasgos particulares a cada relato. Porque aunque dos historias narren el mismo suceso, no son nunca iguales. Por ejemplo si una historia se narra desde la mirada de un niño será una, distinta a la que se hace a partir de la de visión de un adulto, o de una mujer y un hombre, un indígena o alguien que no lo es. Las diferencias de cada personaje, con su ubicación y sus movimientos a lo largo de la trama, ponen el acento en distintos elementos, con lo que los relatos se van configurando desde la particularidad de la mirada desde la que se observa la historia y desde donde se

---

pasiva: ver. Y la autora menciona que en Ingarden también el concepto de perspectiva se mantiene ligado sólo a la percepción.

<sup>21</sup> Con mundos posibles la autora quiere decir mundos ficcionales, mundos intelegibles de acción humana.

enuncia. Tampoco será lo mismo si una historia se narra desde una sola perspectiva a que si se hace desde la multiplicidad de las visiones.

Hay que subrayar que la perspectiva está lejos de ser un punto fijo en el espacio, como lo fue para la pintura del Renacimiento, sino que el concepto se ha ampliado y ahora, a partir de Gadamer, como refiere Pimentel, se puede entender como un “horizonte” que se desplaza con el movimiento que hace el que observa. La perspectiva saltó las fronteras de lo meramente visual para convertirse: “en un concepto dinámico del orden de lo *cognitivo* y *emotivo* –y no sólo de lo visual– que nos permite interpretar y construir el mundo” (Pimentel, 2012, 66). En estas páginas, el término perspectiva narrativa se entiende desde la propuesta de Luz Aurora Pimentel, es decir, más allá de la mirada, no sólo relacionada con la actividad de ver, y no desde la pasividad que implica ese verbo, sino desde la movilidad y la multiplicidad que le son propias al término perspectiva narrativa, pues está demostrado que difícilmente habrá una sola perspectiva en los relatos modernos y que las perspectivas se alteran a lo largo de la narración: se mueven con el personaje y sus acciones o por las relaciones entre unos y otros, incluso entre personaje y narrador. Más aún, se acepta que la perspectiva narrativa tiene implicaciones a nivel de percepción-construcción y representación del mundo narrado que es el relato.

Partir de este concepto teórico de perspectiva narrativa ha sido productivo para analizar y entender la complejidad de los textos objeto de este estudio. La razón de esto reside en que la perspectiva narrativa, junto con la voz<sup>22</sup>, ocupa un lugar principal en la construcción

---

<sup>22</sup> Con respecto a la voz –

–dice Filinich– “Ricoeur destaca su importante función por las connotaciones temporales que implica. Si el punto de vista es un problema de «configuración», la voz se sitúa entre la «configuración» y la «refiguración», puesto que atañe a la comunicación del texto con el lector” (185).

del relato. Más aún, el relato es la síntesis de las perspectivas que en él se ponen en juego. Las tensiones entre las diferentes perspectivas que aparecen en un texto literario van configurando su sentido. Para Pimentel el “mundo posible de acción humana que el relato va construyendo es un mundo perspectivado en todos sus niveles, no sólo como visión sino como construcción de mundo” (2012, 60). La autora subraya que “Todo relato está inscrito en un haz de perspectivas que jerarquiza, matiza y relativiza la representación/construcción del mundo narrado” (2012, 61).

Luz Aurora Pimentel se apoya en Paul Ricoeur, para quien “el punto de vista no es una mera técnica narrativa sino una noción compleja que toma cuerpo en los diversos planos señalados por Uspenski (ideológico, fraseológico, espacial, temporal, plano de los tiempos verbales y de los aspectos) y que, por lo tanto, es una de las cuestiones centrales de la «configuración narrativa»<sup>23</sup>” (Filinich, 185).

Pimentel identifica cuatro tipos de perspectiva narrativa: perspectiva del narrador, del personaje, de la trama y del lector. La investigadora advierte que esta tipología atiende a la practicidad, pero que cada una se puede multiplicar, convirtiendo el texto en un verdadero entramado de perspectivas jerarquizadas, cuya presencia en el relato apunta hacia la construcción de mundos ficcionales y su sentido.

La perspectiva que adquiere relieve para este trabajo es la del personaje<sup>24</sup>, pero hay que mencionar que, casi siempre, en los relatos objeto de reflexión en esta tesis hay una

---

<sup>23</sup> Recordemos que para Ricoeur existen tres niveles de la mimesis: la “prefiguración”, la “configuración” y la “refiguración”. Pimentel considera que toda lectura es una síntesis de la triple mimesis que menciona Ricoeur, “al confrontar la *prefiguración* con la *configuración*, el lector provoca tensiones creadoras entre las dos para finalmente llegar al acto de la *refiguración* que no es otra cosa que la apropiación del texto” (Pimentel, 2012, 90).

<sup>24</sup> Para Pimentel, hay tantas perspectivas como personajes aparezcan en el relato, y la perspectiva de cada personaje “incide, en mayor o menor grado, en la evolución de los hechos narrados” (2012, 70).

perspectiva *figural* que domina la narración y alrededor de ella se establecen relaciones ya sea con la perspectiva del narrador, con la de otros personajes, con la de la trama e incluso, con la del lector. Por ello, al momento de analizar los textos hay que tomar en cuenta todas las perspectivas.

Es pertinente mencionar que la perspectiva del personaje suele aparecer expresada por el discurso del narrador. El narrador puede contar o no desde la conciencia de tal o cual personaje, y aun cuando limite la narración al campo perceptual del personaje, aquel tiene distintas maneras de hacer valer su privilegio cognitivo, es decir, su perspectiva, ya sea a través de disonancias morales o ideológicas respecto a sus personajes. Incluso, el narrador se puede mover entre su perspectiva como personaje y su perspectiva como narrador, cuando es el caso de un narrador en primera persona que es, al mismo tiempo, personaje y voz enunciativa.

El narrador puede hacer presente al personaje y su perspectiva ya sea de manera indirecta, es decir, mediante su discurso, o de manera directa: cediéndole la voz o dejando que sus pensamientos se oigan sin mediación. El narrador puede citar los diálogos de los personajes; o utilizar el discurso indirecto libre, o casi de forma imperceptible: dispersar en la narración *autorial* los pensamientos y la voz del personaje, por mencionar sólo algunas estrategias. Cuando el narrador incorpora en su narración el discurso del “otro” –quiero decir el discurso del personaje– toma una postura determinada ante ese discurso que tiene que ver tanto con su concepción estética como ideológica. Esto deja en evidencia el artificio de la incorporación de un discurso y una mirada “ajenos” en el relato y apunta más que a la necesidad de identificarlos, a la comprensión de su “sentido”: ¿por qué y para qué están ahí



ese discurso y esos pensamientos ajenos con su subsecuente “valoración”?<sup>25</sup> De ahí que en el análisis será importante distinguir las maneras en las que se construye la perspectiva infantil y qué implicaciones de sentido conllevan dichas decisiones<sup>26</sup>. De hecho, las distintas maneras en las que el narrador ha mostrado la perspectiva y la voz del personaje han marcado épocas y tendencias de la literatura, por ejemplo:

[...] la tan cacareada renovación técnica de la novela de nuestro siglo, frente a la decimonónica, no consistió en otra cosa que en el método de Henry James [...]: el construir una novela en tercera persona otorgando a uno o varios personajes la condición, como dice James, de *reflectors*. El narrador limitará su omnisciencia contando sólo lo que esos protagonistas seleccionados hayan visto, y desde su propia forma de ver las cosas, programa para el que resulta inestimable la ayuda del *estilo indirecto libre*, esa forma de discurso que cabe calificar de *neutral* porque permite reflejar, de forma convincente y vivaz, el pensamiento del personaje sin prescindir de la tercera persona del narrador. (Darío Villanueva, 23)

Podríamos decir, por lo tanto, que la renovación técnica de la narrativa del siglo XX consistió precisamente en otorgarle al personaje el derecho de expresar su discurso y sus pensamientos, en otorgarle la representación de su visión particular de los hechos; es decir, en darle independencia frente al narrador. El salto fue cualitativo: de *tipo* a *personaje*, porque en la novela moderna, mediante el discurso narrativo, habla el narrador y habla el personaje y no

---

<sup>25</sup> Voloshinov explica que existe una interrelación dinámica entre el discurso ajeno y el autorial; es decir, no separa el discurso del personaje del contexto en el que aparece. Para el teórico ruso, el discurso directo es casi un trabajo limitado, errado, escolar, pues “cada modelo reelabora creativamente el enunciado ajeno en un sentido determinado, propio tan sólo de este modelo” (Voloshinov, 169).

<sup>26</sup> Porque, como ya lo aclaró Bajtín, la palabra no es nunca neutra, sino que está orientada, cargada ideológicamente, por eso modelamos nuestro discurso en función del interlocutor. Este mismo fenómeno se da en la literatura. De ahí que la sola selección léxica del narrador o del personaje impliquen ya una selección, una orientación, una visión de mundo. A la hora de analizar los textos, pondré especial atención en los procedimientos y valoración que hace el narrador para incorporar la palabra del “otro”, la palabra del personaje y sus pensamientos, así como en el tipo de lenguaje que utiliza tanto el narrador como el/los personaje(s), pues considero que esa observación me llevará a comprender las pugnas que se establecen entre las diferentes perspectivas que conforman los relatos objeto de mi estudio. Para ello me apoyaré en la propuesta de Voloshinov sobre discurso ajeno y en la del teórico español Luis Beltrán, quien retoma, valora y amplía la primera.

tienen por qué coincidir sus perspectivas, al contrario, la tensión entre los dos ha inaugurado nuevas caras de la novela. Hablo de la novela porque aún falta indagar los efectos de estas estrategias en el cuento. La teoría sobre el género cuento es todavía, en muchos sentidos, incipiente<sup>27</sup>.

La perspectiva de la trama es acaso la aportación más valiosa de las reflexiones teóricas que sobre el tema ha realizado Pimentel, ya que para la autora, la trama no es sólo una estructura organizadora, sino intencional, por lo que implica una dirección, un sentido (2012, 37). De tal modo que “esa configuración, en tanto que principio de selección orientada, constituye, en sí, una perspectiva que no es necesariamente la del solo narrador, ni sólo la de los personajes, sino de la síntesis de todas ellas” (2012, 38). De tal manera que los diferentes tipos de trama propondrían diversas posturas frente al mundo desde su sola organización, por eso, “la forma de la trama es, en más de un sentido, la forma del mundo que la ficción construye, en la que el lector resignifica su propio mundo” (38).

Iser fue uno de los primeros (1978) en hablar de la perspectiva del lector como la perspectiva en la que convergen las demás. Pimentel retoma la idea y presenta la perspectiva del lector como uno de los puntos privilegiados desde donde es posible observar el juego entre todas las perspectivas. Pimentel define al lector como un “ser que se posiciona frente al mundo y, por ende, filtra, selecciona, al poner atención en ciertos aspectos del relato, recordar unos y olvidar otros” (39). El lector, con la lectura-reconfiguración del texto no sólo

---

<sup>27</sup> Desde el siglo XIX, se han publicado algunos trabajos sobre teoría del cuento popular, como las reflexiones de los hermanos Grimm o la *Morfología del cuento* de Vladimir Propp. Y aún se siguen haciendo estudios teóricos sobre este tipo de cuento, recientemente se publicó *Teorías sobre el cuento folclórico: Historia e interpretación* (2012) de Pablo Aína Maurel. Pero falta mucho camino por recorrer para comprender el cuento como género.

pone en movimientos todas las perspectivas del relato sino la suya propia que se modifica durante la lectura, ampliando con ello su horizonte.

La concepción del relato como un entramado de perspectivas es posible desde el momento en el que el mundo dejó de entenderse como algo en sí mismo y comenzó a verse como la representación que cada uno se hace de él. Desde hace ya varios siglos<sup>28</sup>, el mundo está lejos de ser una unidad, más bien se mira desde la subjetividad del observador, desde las limitaciones biológicas (vemos sólo lo que nuestros sentidos son capaces de mirar), ideológicas, de época, sociales, culturales, etcétera, restricciones que configuran, de manera individual, la percepción, comprensión y representación que nos hacemos del mundo. Gracias a los avances en los estudios científicos, ahora aceptamos la existencia de varias dimensiones, que el hombre es incapaz de percibir, pero que no por ello dejan de existir. De hecho, los telescopios más potentes, actúan como verdaderas máquinas del tiempo que nos muestran imágenes de estrellas y galaxias como eran hace miles de años y no como son ahora, incluso, muchas de las estrellas que vemos brillar en el cielo, ya no existen. Todo esto ha modificado la propia visión que tiene el hombre de su mundo y de sí mismo. Oraciones del tipo el “mundo es el mismo para todos y distinto para cada uno”, ponen el acento en la relatividad de la realidad y en la necesidad de encontrar el punto armónico en las diferencias.

---

<sup>28</sup> A partir del siglo XVII el mundo dejó de pensarse como una realidad exterior, una realidad en sí fuera del hombre y comenzó a plantearse como una representación, como una “perspectiva”, o más bien, “como perspectivas sobre el mundo, más que como una realidad en sí” (Pimentel, 2012, 63). Por lo que existen tantas representaciones del mundo como individuos. En el siglo XIX Nietzsche afirma que “sólo hay un ver en perspectiva, sólo un saber en perspectiva, y mientras permitamos que más afectos hablen sobre algo, más completo será nuestro concepto de la cosa, nuestra objetividad” (Pimentel, 2012, 64). Para el siglo XX, la pregunta ya no era si percibimos “realmente” el mundo, sino que éste es lo que percibimos. Luz Aurora Pimentel menciona a Edmund Husserl, Hans Georg Gadamer y Merleau Ponty, para explicar este cambio de paradigma, que entiende el mundo “como sentido y no como realidad independiente” (Pimentel, 2012, 65).

El hombre no mira con ojos nuevos el mundo, está desde siempre orientada su mirada según sus concepciones ideológicas, sus condiciones sociales, culturales, saberes, emociones, deseos, intereses, entre otros; pero la mirada se orienta, principalmente, mediante el lenguaje, que toma forma en los discursos que nos constituyen y que actúan como filtros de lo que percibimos. Dichos filtros tienen su repercusión en la construcción-representación que nos hacemos del mundo, pues el hombre está determinado por el lenguaje que utiliza y que lo ubica como perteneciente a una comunidad de hablantes con las características de ese grupo y las suyas propias. Por eso al percibir el mundo, el hombre lo interpreta desde su subjetividad, desde el entramado de discursos ideológicos que lo conforman. Para los personajes, seres creados de palabras, la importancia de sus discursos no radica sólo en la relación de estos con su manera de percibir y construir el mundo que habita, sino que su ser, su esencia, no es otra cosa que discurso y, como sabemos, el discurso está conformado por discursos cargados ideológicamente.

Además del mundo y del relato, el mismo sujeto se fue configurando como multiplicidad. No sólo el propio “horizonte” perceptual se va modificando a lo largo de la vida, sino que el contacto de mi “horizonte” con el de otros o su incorporación en uno mayor como puede ser el histórico, permite la rectificación de uno mismo. Esta concepción moderna del sujeto y del relato, guarda cierta sintonía con la modernidad del personaje infantil, pues si para comprender más cabalmente el objeto es necesario conocer la mayor cantidad posible de perspectivas, resulta valioso incorporar una mirada que había sido ignorada (la del niño), misma que nos puede aportar una visión particular de la realidad.

La modernidad del personaje infantil como protagonista de los relatos y su perspectiva singular, acusa no sólo un cambio de paradigma sobre la infancia, sino una nueva forma de

concepción y de representación del hombre por el hombre. Al aceptar la importancia de los años infantiles, no sólo se dio un vuelco en la vida y trato que se les da a los menores, sino que se aceptó que las primeras impresiones marcan el destino del adulto. De tal modo que el personaje infantil puede verse no sólo como una novedad en las estrategias narrativas sino como la imagen de una revolución cultural que cambió la percepción que se tenía del mundo y del propio individuo que lo habita, carente de una mirada y de una personalidad de una sola pieza. Múltiple y fragmentado como su mirada y su interpretación, el hombre cambió su visión del mundo exterior e interior y con ello el propio concepto de relato.

Ahora bien, si estamos hablando de perspectiva narrativa, sobre todo de perspectiva del personaje, es indispensable partir del hecho de que la perspectiva le pertenece a alguien, ya decíamos que Luz Aurora Pimentel distingue entre perspectiva narrativa del narrador, del personaje, de la trama y del lector. Al ser la perspectiva del personaje infantil el punto de partida de nuestra reflexión, hay que hablar del personaje, no sólo como portador de una visión de mundo; más aún, hay que destacar al personaje de la ficción narrativa como un elemento indispensable. O para decirlo en palabras de Northrop Frye: “En las ficciones literarias la trama consiste en que alguien hace algo”<sup>29</sup> (53).

Si bien es cierto que para el Estructuralismo de base formalista el personaje no era esencial, sino sólo el medio de enlazar los motivos de la trama, la Narratología ha recuperado al personaje en “los términos de renovación teórica y metodológica”, incluso, la novela actual es para algunos críticos “novela de personaje” (Villanueva, 33)<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> El teórico canadiense incluso sostiene su teoría de los modos ficcionales de acuerdo con “el poder de acción del héroe, que puede ser mayor que el nuestro, menor o el mismo” (53). Este procedimiento lo lleva a establecer cinco épocas de la literatura occidental: mito, romance, modo mimético elevado, modo mimético bajo y modo irónico. Ver el primer ensayo de su obra *Anatomía de la crítica* (1977).

<sup>30</sup> Darío Villanueva comenta en su artículo “La recuperación del personaje” que desde otra perspectiva estructuralista, el personaje adquiere auténtico valor cuando se convierte en *visión* o en *voz* configuradora del

No se trata de hacer en estas páginas una revisión teórica sobre lo que ha sido el personaje o los tipos de personajes que se han identificado desde distintas teorías (los siete roles o “esferas de acción” que Vladimir Propp identificó en los cuentos de hadas rusos, el personaje como actante en el modelo de Greimas, el personaje como *tipo*, o distinguir entre el personaje colectivo, los personajes referenciales, los planos o redondos, etcétera), aquí la importancia fundamental del personaje en los textos narrativos no se pone en cuestión, la literatura del siglo XX nos ha dado pruebas contundentes para afirmarlo.

Lo importante es mencionar que la función semiótica del personaje está determinada por diversos factores: la relación del personaje con el narrador, sujeto de la enunciación; los vínculos del personaje protagonista con el resto de los personajes; los rasgos del discurso del personaje, que lo definen en términos de representante de un universo ideológico; el diálogo que ese personaje establece con el resto de los personajes; la postura que toma el narrador ante el discurso de su personaje narrado, las transformaciones físicas, morales e ideológicas que un personaje puede sufrir a lo largo del tiempo y el espacio narrativos y que necesariamente van modificando su visión; y, las pugnas o concordancias que dicha perspectiva enfrenta con la del narrador, la de los otros personajes, la de la trama o la del lector. Pues estas tensiones son pistas para descubrir la postura o posturas ideológicas que se ponen en movimiento en el relato y el sentido que esas oposiciones acusan.

Todos estos vínculos que establece el personaje narrativo con otras entidades de la narración, deben ser considerados para ver y entender las potencialidades narrativas que le son propias al personaje. Porque: “los personajes son interdependientes [...] de hecho

---

discurso, al margen de los valores que aporta desde el punto de vista psicológico, filosófico o desnudamente humano (Mayoral, 1993, 23)

dependen no sólo unos de otros, sino del universo ficcional que les ha dado vida” (Pimentel, 1998, 68).

La definición de Luz Aurora Pimentel sobre el personaje se ubica en ese nivel de comprensión de los elementos narrativos como constructos de sentido; de tal modo que para ella, el personaje “no es otra cosa que un efecto de sentido, que bien puede ser del orden de lo moral o de lo psicológico, pero siempre un efecto de sentido logrado por medio de estrategias discursivas y narrativas” (Pimentel, 1998, 59). El personaje es construcción verbal, de eso no hay duda, pero qué dice el personaje, cómo lo dice, qué piensa y cómo está expresado su pensamiento en el texto, cuál es su perspectiva de los hechos narrados y cuál su visión de mundo, de tal modo que no importa definir la “naturaleza” del personaje, sino su función ideológica y estética, dentro del relato.

Para los fines de esta tesis valdría preguntarse: ¿cómo se establece la relación entre personaje y perspectiva narrativa?, ¿cómo esta perspectiva narrativa es representada?, ¿cuáles son sus movimientos y a qué atienden?, porque si partimos de que el personaje se va construyendo mediante la exposición de la trama, también aceptaremos que esa perspectiva se construye gradualmente en el relato, a través de la lectura, es decir, a través de la interpretación y reconstrucción que hace el lector, quien representa otra perspectiva precisamente porque al seleccionar, al darle mayor importancia a unos elementos del relato y no a otros, está reconstruyendo, está, desde su “horizonte”, dándole un cariz particular al relato, por eso los textos literarios no se agotan con una lectura y tienen tantas lecturas como lectores.

Esta tesis está orientada hacia la reflexión de la perspectiva narrativa como el tamiz que selecciona y con ello da forma a una determinada visión de mundo. Una visión de mundo

que en este caso es la que proviene de la conciencia y la voz de un personaje niño. El corpus está seleccionado no en función de que el narrador sea identificado con un sujeto infantil que enuncia desde el Yo, sino que atiende, más bien, al hecho de que, no importando si el narrador es adulto o niño, sea la visión infantil la que predomine en el relato, o más aún, que sea la perspectiva de un niño la que articule la totalidad del texto literario y qué implicaciones estéticas y de sentido tiene esto. Nótese que el corpus no está seleccionado en función de que los protagonistas sean niños, eso no basta, sino que sea su perspectiva, su visión de mundo, la que oriente el relato.

Al hablar de perspectiva, en este caso de perspectiva infantil, interesa no sólo definir qué es, qué tipos se han identificado desde la narratología u otros horizontes teóricos, qué papel juega la perspectiva narrativa en la construcción, transformación de un género como el cuento, por supuesto que estas son preguntas que no se deben soslayar; pero también interesa descubrir cuáles son los procesos por los que se construye una visión infantil: ¿cómo se logra enunciar desde una voz que simula ser la de un menor, con los tonos y contenidos que culturalmente hemos aceptado como propios de un niño?, ¿qué dice la conciencia de ese personaje, pero también cómo interpreta y construye el mundo que lo circunda? ¿Y cómo esa interpretación del mundo que habita se ajusta o se opone a la construida por los personajes adultos? Pugna que evidencia fracturas de índole ideológica en la manera de entender la “realidad”, mostrando que sólo podemos vivir verdades a medias.

Por otro lado, hay que considerar que la perspectiva infantil, como constructo de una visión de mundo particular en el relato, tiende lazos hacia fuera. ¿Cuál es la relación entre la representación artística de un infante y las ideas culturales que se tienen sobre el niño? ¿Qué se puede decir desde la ficcionalización de una mirada y una voz infantil? ¿Qué



pretende el relato que corona la perspectiva infantil como vehículo de la “desautomatización” de la “realidad”<sup>31</sup>.

No sólo el mundo, el individuo y el relato son móviles, con caras múltiples, sino que el propio género es ya también un ente en movimiento. Bajtín explicó que hay dos grandes grupos de géneros discursivos: los primarios o simples y los secundarios o complejos. Los primeros son de carácter oral, como el diálogo de la conversación cotidiana, por ejemplo; y los segundos de carácter escrito, por lo tanto su composición es más compleja. En este segundo grupo, Bajtín ubica los géneros literarios, los científicos y los periodísticos.

La relación que establece el teórico ruso entre los géneros simples y los complejos, es que estos últimos, en su proceso de formación, absorben y reelaboran diversos géneros primarios. En estos términos la lengua literaria es un “sistema complejo y dinámico de estilos; su peso específico y sus interrelaciones dentro del sistema de la lengua literaria se hallan en un cambio permanente” (Bajtín, 1999, 253).

De tal modo que el género no es estático, pues al estar reelaborando constantemente los géneros primarios y al estarse nutriendo de otros secundarios, el género literario se renueva, se transforma por su interacción con otros discursos. Para decirlo en palabras de Bajtín, el género es “el mismo y otro simultáneamente, siempre es viejo y nuevo, renace y se renueva en cada nueva etapa del desarrollo literario y en cada obra individual de un género determinado. En ello consiste su vida” (1999, 150). Desde esta concepción, la literatura

---

<sup>31</sup> Se cree que los niños ven el mundo con ojos “nuevos”, con ojos sorprendidos, no desencantados aún. Si, como dijimos, el mundo es lo que percibimos, entonces el mundo es distinto según quién lo perciba. Ya mucho se ha dicho sobre las diferencias entre el mundo de los niños y el de los adultos. La creencia generalizada en esta brecha de percepción, ha permitido construir historias literarias desde ese “otro” “horizonte”.

recupera su relación con la vida a través del lenguaje, visto éste como ente orgánico y, por lo tanto, en movimiento.

En esta línea es posible un acercamiento histórico a los géneros y también a las técnicas y estilos que los determinan. En este sentido, se puede analizar el problema de la perspectiva narrativa infantil como una técnica estética que tiene antecedentes, origen, desarrollo y un papel relevante en la cuentística del siglo XX hispanoamericano. Lo anterior con el fin de observar cómo esta técnica-narrativa-ideológica-estética y de sentido le ha proporcionado rasgos particulares a un tipo de cuento: el articulado desde la perspectiva de un personaje niño.

Valga decir que la línea histórica sirve para comprender con amplitud el género, pero que la recurrencia a ella no debe pretender una parcelación de la literatura en periodos de tiempo, regiones geográficas o autores determinados. Aquí lo que ha atrapado el interés es la relación dialógica del Yo con el otro-niño, del personaje infantil como “otro” distinto al adulto. Oposición que establece la tensión de perspectivas desde donde es posible vislumbrar no sólo aspectos estéticos, sino también ideológicos, por ejemplo la relatividad de la verdad o el carácter dogmático de ciertos discursos, como se verá más adelante en el análisis del corpus, que es el objeto de los siguientes capítulos.

### III.1 Mirada de niño: textura poética del cuento. “La honra” de Salarrué

“La honra” narra la desgracia de una familia de campesinos, cuya hija, Juana, fue violada, perdiendo con ello el único bien que trajo al mundo: su virginidad. A diferencia del padre de Juana, quien castiga a la joven por lo que le sucedió, Tacho, de nueve años, busca la manera de que su hermanana recupere lo perdido. El niño no comprende qué quiere decir su padre cuando habla de la honra de Juana, pero echa a andar su imaginación y aunque “El no sabía ni poco ni mucho cómo sería *lonra* que *bía* perdido su hermana, pero a juzgar por la cólera del *tata*, *bía* de ser una cosa muy fácil de hallar. Tacho se *maginaba lonra*, una cosa lisa, redondita, quizás brillante, quizá como moneda o como cruz” (53).

La voz que enuncia el cuento es la de un narrador en tercera persona que sólo conoce el interior de uno de los protagonistas: Tacho, de quien se muestran los pensamientos, sentimientos y sus palabras; por eso dice refiriéndose al niño: “Un día vido”, “había oído”, “Él no sabía ni poco ni mucho”, “Tacho se maginaba”, “Tacho sintió” (52), y esto le otorga al narrador la posibilidad de contar la historia desde adentro, desde el universo de los desposeídos, al que pertenece el niño y su familia; pero nunca se muestra lo que siente o piensa Juana, por ejemplo, mucho menos su agresor. Es la perspectiva del personaje infantil la que orienta la narración, al resto de los personajes los conocemos externamente. La voz narrativa está en concordancia con el personaje niño, no lo critica ni lo cuestiona, sólo señala su ingenuidad: “Tacho lloró, porque quería a la Juana como si hubiera sido su nana; e *ingenuamente*<sup>32</sup>, de esconditas, se jue al ojo diagua y se puso a buscar cachazudamente lonra e la Juana” (52).

---

<sup>32</sup> Las cursivas son mías.

Vale la pena notar cómo la voz del personaje cobra vida en el discurso del narrador, pues no es sólo que éste narre lo que pensó el niño, sino que lo hace utilizando las palabras del menor acercándonos, casi sin mediación, a ese universo interior del niño indígena:

Levantó el objeto brillante y se quedó asombrado.

—¡Achís!— se dijo—. No sabía yo que lonra fuera así...

Corrió con toda la fuerza de su alegría. Cuando llegó al rancho, el *tata* estaba pensativo, sentado en la *piladera*. En la arruga de las cejas se le bía metido una estaca de noche.

—¡Tata! —gritó el *cipote* jadeante—: ¡Ei ido al ojo diagua y ei encontrado lonra e la Juana; ya no le pegue, tome!...

Y puso en la mano del *tata* asombrado, un fino puñal con mango de concha.

El indio cogió el puñal, despachó a Tacho con un gesto y se quedó mirando la hoja puntada, con cara de vengador.

—Pues es cierto...— murmuró.

Cerraba la noche. (53)

Al respecto Martha Munguía (2000) señala que en *Cuentos de barro* (1933): “no son exhibidas las hablas rurales como en un aparador: tienen vida, expresan una conciencia, una visión de mundo que termina por imponerse en el universo creado y en el habla pulcra del narrador” (2).

Por su notable oralidad, “La honra” está vinculado a la tradición oral del cuento antiguo; sin embargo, esto no quiere decir que sea un texto popular escrito más para ser oído que leído, pues su plasticidad, sus imágenes visuales logradas a través de elipsis, metáforas y analogías, lo convierten en un cuento poético. Esa textura poética de “La honra” es el resultado de que el relato se resuelva artísticamente mediante la mirada “inocente” de un niño que no entiende del todo los conceptos de su mundo pero que participa de él, no sólo como testigo sino como detonador de acciones. Gracias a esa mirada, un hecho violento que podría muy bien ser narrado mediante descripciones “realistas” o “naturalistas”, en este cuento está pintado por finas metáforas, que le dan su matiz poético; así, desde la inocencia de un niño,

entendida ésta como imaginación infantil, la honra perdida de la hermana se convierte en un objeto brillante que se puede recuperar y la violencia no es explícita sino sugerida.

El discurso del narrador está teñido con el mismo color del habla de los personajes, iguales palabras y sintaxis, revelan a un narrador, que si bien ve y entiende más que los personajes, no hace valer su privilegio cognitivo, sino que enuncia sin marcar distancia frente a ellos, utilizando el mismo lenguaje rural, campesino, indígena; es decir, el narrador comparte con sus personajes igual visión del mundo.

Por la reacción del viejo al enterarse de lo sucedido, el niño comprende que la honra es lo más valioso que posee una muchacha como su hermana y por eso la pérdida resulta un acontecimiento grave para la familia. Si bien Tacho desconoce el aspecto sexual de la vida, en ese sentido es inocente, el niño completa la falta de información con su imaginación; es decir, el personaje infantil no es el elemento pasivo que sólo ve, no es sólo el testigo, sino que decide hacerse cargo del problema y, sin decirle a nadie, va al ojo de agua a buscar lo que la hermana perdió. Tacho encuentra un puñal que él cree es la tan apreciada honra de Juana y se lo entrega a su padre, quien al ver el objeto decide restablecer el orden perdido a través de la venganza.

Así, mediante su interpretación y sus acciones, Tacho se convierte en el intermediario entre la hermana y el padre, entre la desgracia familiar y una posible recuperación del orden violado. Tacho no lo sabe, pero al entregarle a su padre el puñal que encontró en el ojo de agua y que él cree es la honra de Juana, el deseo de venganza del padre toma forma. La acción de Tacho es, por lo tanto, la que hace posible que la familia tenga una esperanza de resarcir el daño.

La venganza sugerida al final del cuento es producto de que la narración se apoye en adjetivos precisos y silencios elocuentes que insinúan significados en lo no dicho. Mediante elipsis, la trama abre la puerta al lector para que participe en la construcción del relato. Al ocupar una posición privilegiada de observador que se ubica en el punto desde el cual ve y entiende más que los personajes de la historia, el lector puede descubrir el significado y el sentido de las ausencias. En suma, la configuración de la trama hace que los silencios se conviertan en puntos abigarrados de significado, por lo que solicita un lector que participe llenando los vacíos.

Incluso, podemos decir que buena parte del sentido del cuento se construye en los claroscuros de la narración. La trama, no sólo mediante la organización de lo narrado, sino a través de la recurrencia a figuras poéticas como metáforas, analogías y elipsis, va construyendo sentidos en los intersticios entre el significado de lo que se dice y lo que se calla. Como ejemplo valga la siguiente cita: “Hubo defensa claudicante, con noes temblones y jaloncitos flacos; después ayes, y después... El *ojo diagua* no parpadeaba. Con un brazo en los ojos, la Juana se quedó en la sombra” (53). Esta elipsis evade la descripción del acto violento.

La lectura de este cuento no acepta afirmaciones categóricas. De tal modo que no podemos decir que la familia de Tacho se vengó del que se llevó la honra de Juana, pero la escena final deja entrever que en la conciencia del padre y mediante las acciones del niño, la oportunidad de hacer algo ante su situación toma forma, por lo menos, un acto de dignidad, porque el padre jamás piensa en acudir a la autoridad, ya que el mundo de las leyes no se concibe siquiera en su horizonte.

La construcción de la trama, que va dando la información mediante lo que podríamos denominar escenas o fragmentos, solicita un lector atento. Por ejemplo, si bien es cierto que antes de la aparición del de a caballo en el ojo de agua, la Juana estaba alegre viendo su reflejo en un espejo y arreglándose el escote, lo que se podría leer, en primera instancia, como que la muchacha esperaba la visita de alguien, también es innegable que tan débil y vulnerable es la Juana frente al de a caballo que cuando lo vio venir “sintió que el corazón se le había ahorcado. Ya no tuvo tiempo de escaparse y, sin saber por qué, lo esperó agarrada de una hoja” (53). Ésta es la imagen de la indefensión: una muchacha en peligro que para defenderse sólo se aferra a una débil hoja de árbol.

El destino inexpugnable de la Juana es el de perder lo poco que tiene, porque una muchacha pobre, alegre, juguetona y sola, es a todas luces vulnerable y el agresor pudo ser el de a caballo o cualquier otro. Tal vez por eso ese personaje ni siquiera tiene nombre, sólo es el de acaballo.

Ahora bien, la lectura de *Cuentos de barro* como totalidad, libro del que “La honra” forma parte, haría evidente que Juana no es la única muchacha violada de ese universo rural que narran los cuentos. Es suficiente recordar otro relato, “La petaca”, en donde María, la protagonista, tenía una joroba que la obligaba a inclinar hacia un lado la cabeza y el cuerpo. Por lo que su padre, en un intento de liberar a su hija de la deformación, la lleva con el sobador, quien “*vido quéra chula*”, “se le arrimó y le dijo que se desnudara, que *liba* a dar la primera sobada. Ella no quiso y lloró más duro. Entonces el indio la *trincó* a la *juerza*, tapándole la boca con la mano y la dobló sobre la cama”. El resultado fue un embarazo que, lejos de curar a María, le costó la vida. En este cuento es más explícita la violación de la

joven indígena. Aunque este texto no tiene el carácter lírico de “La honra”, también en él, parte de la agresión se esconde tras la elipsis para que la violencia sea menos explícita.

Ubicar a Juana como una víctima más de la desgracia de un mundo rural y violento, ayuda a descubrir, dentro de la lectura total del cuentario, los rasgos de un personaje femenino como el más frágil de los desposeídos, como un personaje marginal dentro de lo marginal de un mundo pobre y sin protección de la ley. En *Cuentos de barro*, las niñas violadas y los niños pobres que no reciben un juguete en Navidad (“Noche buena”) o que no pueden ver el espectáculo del circo por no tener dinero para pagar el boleto de entrada (“El circo”) representan el escalón más bajo de un universo jerarquizado, desde donde, necesariamente, el mundo se ve de otra manera: de lado, como en “La petaca”; o desde abajo, como en “La honra”.

Una de las consecuencias de que “La honra” esté narrado “desde abajo”, es la renuncia o ignorancia por parte del padre de Juana al sistema de la ley, pues sabe que el violador pertenece a un mundo “de arriba”, de poder, contra el que poco o nada se puede hacer. Aquí es pertinente subrayar que el narrador explica que el hombre con el que se encontró la joven en el ojo de agua “Venía por la luz”, imagen brillante que se contrapone a la de la Juana que se quedó en la sombra, con un brazo en los ojos, después del encuentro con el de a caballo.

Juana y su familia están asociadas a la oscuridad. Ella se queda en la sombra con un brazo en los ojos cuando desaparece el de a caballo; su hermano Tacho es descrito por el narrador como un “cipote aprietado”; y al padre “En la arruga de las cejas se le bía metido una estaca de noche”. Imágenes asociadas al símbolo de la oscuridad y de las sombras, que en el cuento está vinculado a la pertenencia a un mundo de abajo, de a pie, al mundo de los que no poseen nada más que su dignidad; en oposición a ese otro, el del violador, que no



viene a pie como la Juana sino a caballo y por el camino de la luz. Entonces se comprende que estos personajes de la “sombra” ni siquiera piensen en acudir a algún sistema de justicia para acusar al agresor, que proviene del mundo de la luz; es decir, del mundo de arriba, del mundo del que posee, pues tiene un caballo, juventud y belleza; mientras que Juana perdió lo único que había traído al mundo.

Como dije, “La honra” tiene, por un lado, un vínculo con la tradición oral del cuento como género; y, por el otro, rasgos que apuntan hacia una textura poética, hacia un cuento construido por metáforas. Por ejemplo:

Había amanecido nortiendo; la Juanita limpia; lagua helada; el viento llevaba zopes y olores. Atravesó el llano.

La nagua se le amelcochaba y se le hacía calzones. El pelo le hacía alacranes negros en la cara. La Juana iba bien contenta, chapudita y apagándole los ojos al viento. Los árboles venían corriendo. En medio del llano la cogió un tumbo de norte. La Juanita llenó el frasco de su alegría y lo tapó con un grito; luego salió corriendo y enredándose en su risa. (53)

El narrador describe mediante figuras poéticas tanto el estado del clima aquel día en el que Juana perdió la “honra”, así como el estado de ánimo de la muchacha antes de que se encontrara con el de a caballo. La frase “Había amanecido nortiendo”, permite entender el sentido de la prosopopeya “Los árboles venían corriendo”; es decir, ese día hacía un ventarrón, tal vez presagio de que algo malo le sucedería a Juana; sin embargo, la muchacha no sospecha nada, incluso está alegre y ese estado anímico de la joven se expresa mediante la siguiente imagen: “La Juanita llenó el frasco de su alegría y lo tapó con un grito; luego salió corriendo y enredándose en su risa”. Al describir mediante metáforas, en el cuento se crea un mundo ficcional único, vivo, nuevo; pero, sobre todo, una versión extraordinaria de la tragedia familiar.

El cuento es sintético, hay en él condensación, precisamente porque el narrador recurre a imágenes poéticas para describir los estados anímicos de los personajes y sus acciones y no a largas y detalladas descripciones. Además, no sólo el estado de ánimo de los personajes y sus acciones son descritos a través de metáforas, sino que los elementos del paisaje como el río, el ojo de agua, las charcas, los árboles, etcétera, se humanizan, por ejemplo: el ojo de agua como el testigo asombrado de la violación; las charcas “dormían” “azules como cáscaras de cielo, largas y oloríferas”; “Río abajo, se bañaban unas ramas”; los “peñascales verdosos sudaban el día”; y “los árboles venían corriendo”<sup>33</sup>.

Nótese que el paisaje no es sólo el marco dentro del cual se desarrollan las acciones, sino que aquí, el ojo de agua, el río, la arena, las ramas, los árboles o el viento, tienen vida, más aún, la vida de estos entes naturales está asociada a la vida humana, porque comparten el mismo ritmo, por eso “El de a caballo, joven y guapo, apuró y pronto estuvo a su lado, radiante de oportunidad. No hizo caso del ladrido y empezó a *chuliar* a la Juana *con un golpe incontenible como el viento que soplaba*<sup>34</sup>” (53). Además, naturaleza y seres humanos comparten, a veces, la misma condición, de tal manera que la arena del ojo de agua es “virgen”, lo mismo que Juana antes de su encuentro con el de a caballo.

Las imágenes poético-simbólicas del cuento lo ubican en una escritura lírica, con un ritmo hecho a base de la recurrencia a ciertas imágenes asociadas al viento, y qué es la palabra lírica sino palabra que suena impulsada por el viento, palabra en movimiento. Por otro lado, están las imágenes acuáticas: el ojo de agua, las ramas que se bañan, el río, que en el cuento

---

<sup>33</sup> Martha Munguía (2000) observa que en “La honra”: “Los segmentos descriptivos están contruidos con un dominante tono lírico hecho de metáforas novedosas, deslumbrantes, que inevitablemente recuerdan los momentos más logrados de la vanguardia, para aprehender la naturaleza, el entorno” (2).

<sup>34</sup> Las cursivas, a excepción de *chuliar*, son mías.

representa el cielo del mundo de abajo; y las imágenes de la luz y de la sombra guardan relación con un mundo de arriba y uno de abajo respectivamente. Pero no se piense con esto que los personajes de “La honra” son simples y determinados como pobres y ricos; no es así, su desgracia, junto con su imagen, apenas esbozada por metáforas y analogías, encierra la complejidad de un sitio pleno de injusticia, conflictos, pugnas y enfrentamientos. El de “La honra” es mundo desigual, jerarquizado, un mundo cuya marginación se esconde detrás de la musicalidad de su lenguaje y de la intensidad de su paisaje.

El cuento tiene una estructura fragmentaria, quiero decir constituida por secuencias que van cambiando según el espacio donde se desarrollen las acciones. Distingo cinco secuencias, en la primera Juana está alegre y va atravesando el llano en medio de un ventarrón que parece un presagio de la desgracia que le espera a la joven. En la segunda secuencia la muchacha juega en el ojo de agua que se encuentra en el fondo de una barranca, ahí aparece el hombre de a caballo, hay una elipsis que da a entender la agresión y Juana se queda en la sombra, “Con un brazo en los ojos”. En la tercera, ya en el rancho, Tacho escucha cómo su padre regaña a Juana por lo que le sucedió. Aunque no entiende bien lo que sucede, el niño decide ir a buscar lo que su hermana dejó en el ojo de agua. En la cuarta, otra vez en el ojo de agua, Tacho encuentra un puñal que él cree es la honra perdida de su hermana. En la última secuencia, de regreso en el rancho, Tacho se siente contento porque cree que al entregar el puñal a su padre, está ayudando a resolver el problema de su familia. Al ver el puñal, el viejo decide vengarse del hombre que agredió a su hija. Ahí termina el cuento.

Tacho, el personaje niño, se ubica en el centro del relato, como el mediador entre la desgracia de la familia y la recuperación de su dignidad. Gracias a su ingenuidad, el personaje

infantil no pierde la esperanza, pues cree que todavía es posible recuperar lo que su hermana perdió y, en efecto, el niño logra que su padre encuentre una salida para la desgracia familiar.

Como en “La honra”, en los otros textos que integran *Cuentos de barro*, el libro más conocido de Salarrué, el autor construye mundos ficcionales desde el interior de los personajes desposeídos y esto, quizá, no sea sólo un rasgo de este cuentario, sino una apuesta estética del escritor que subyace en su obra. Como ejemplo sólo diré que en la introducción a *Cuentos de cipotes* (1945), Salarrué afirmó que “Son los cuentos que nuestro niño nos está contando, a su manera”. Nótese que dice “a su manera”, es decir, en la forma en la que hablan los niños y con ello quiere decir no sólo el tipo de palabras y de sintaxis que utilizan, sino que esa construcción tiene que ver con una manera determinada de percibir y de interpretar el mundo. El encanto de los textos que integran este otro libro de cuentos de Salarrué reside, a decir de Sergio Ramírez:

[...] esencialmente en su pretensión de reproducir el lenguaje coloquial de los niños salvadoreños, un lenguaje que es ya urbano y callejero; utilizando siempre la metáfora, sólo que deformada en distintos juegos sintácticos, este lenguaje se alimenta de retahílas, refranes, deformaciones, contracciones, neologismos. Son relatos verbales, que en su inconfundible fluir arrastran la anécdota que es a veces tan inocente como intrascendente, pero por la misma apropiación del juego sinfín de palabras, no menos graciosa. (XX)

Para Sergio Ramírez, “Salarrué concibe sus cuentos como Huidobro la poesía, por su unidad y por la fuerza de sus imágenes inéditas, propiedades que se encuentran concentradas en el hai-kai japonés [...]” (XV). Los cuentos de Salarrué, dice Martha Munguía (2000), representan “una propuesta novedosa, deslumbrante, del género cuento” (1). Una de las razones que da la investigadora para hacer esta afirmación es que en los cuentos del escritor salvadoreño, la perspectiva de un narrador externo al universo narrado se reorienta cuando la

voz narrativa única decide narrar desde la perspectiva de un determinado personaje.

Entonces:

No es el narrador ya el que impera aquí, es la conciencia, es la visión, es la voz del personaje. Y esa es una de las ambigüedades de los cuentos de Salarrué: aparentar una perspectiva ajena que simplistamente está contando hechos y vidas de campesinos salvadoreños de quienes se toman prestadas expresiones para dar colorido a la historia; pero no es así, las vidas de esos indígenas se posesionan del relato e imponen su voz y su horizonte”. (Munguía, 2000, 2)

Sin embargo, pese a las cualidades de los cuentos de Salarrué, su nombre apenas si se menciona en una que otra antología del cuento o en las historias de la literatura hispanoamericana.

Yo incorporé a mi estudio un cuento de Salarrué no sólo porque se trata del texto de un escritor hispanoamericano cuya obra, pese a la marginación en la que la ha dejado el canon literario, resiste el paso del tiempo, sino, ante todo, porque el juego de perspectivas hace que en el relato, los acontecimientos y los objetos sean vistos desde ángulos diferentes: el del padre y el del niño. A diferencia del adulto, el personaje infantil no responde a los problemas con desesperación y violencia, sino que, a su manera, intenta resolver las adversidades. El mundo ficcional de este cuento se establece sobre la base de la oposición de las visiones, la del menor y la del padre, dos interpretaciones de un mismo hecho que se unen para, como metáfora, crear una tercera realidad, una realidad nueva donde aún cabe la posibilidad de recuperar lo perdido y donde la honra de la hermana, gracias a la mirada del niño, se convierte en un objeto brillante (el puñal) que servirá para restablecer el orden de ese mundo marginal en el que viven los protagonistas del cuento.

En suma, el personaje infantil de “La honra” no está ahí para dibujar las alegrías de la primera infancia, con sus juegos y afectos, sino para que, a través de su mirada, la violencia

se haga menos cruda, menos explícita. El niño convierte lo que ve, le da otro significado, y pese a su edad, no permanece pasivo, sino que actúa, interpreta, imagina, busca, encuentra, ayuda, establece puentes entre los demás personajes y entre la desgracia y la recuperación de lo perdido. Finalmente, es él con su mirada lo que posibilita otra forma de narrar lo ya tantas veces contado: la marginación y la violencia de un mundo desigual en el que los más vulnerables son los menores de edad.

### III.2 Del niño indígena al mestizo buscando su identidad: “Los escolares” de José María Arguedas

Tanto en “La honra” como en “Los escolares”, mediante la mirada y la voz de un personaje infantil el narrador va contando la vida que late en un mundo desigual, en el que los niños aspiran a eliminar las injusticias o que regrese el orden violado; la diferencia radica en que en uno de los cuentos el niño es indígena e inocente (Tacho), mientras que en el otro se trata de un muchacho cuya identidad es conflictiva porque aunque es blanco, creció entre indiegas y aspira a ser como ellos. Desde la mirada de estos personajes niños, el lector es testigo de los abusos y de la violencia que ejercen los poderosos sobre los desposeídos, situación que al ser narrada desde la mirada infantil, con su propia lógica, se hace más compleja y no simplista como la pugna entre los que tienen y los que no tienen. Otro rasgo que comparten ambos cuentos es su notable oralidad y lirismo, este último logrado en “La honra” por la plasticidad de sus imágenes visuales y en “Los escolares” gracias a imágenes sonoras. Lo veremos más adelante.

“Los escolares” es uno de los tres cuentos que conforman el primer libro de relatos de José María Arguedas, *Agua* (1935)<sup>35</sup>. Se trata de textos literarios homogéneos en varios

---

<sup>35</sup> Los tres cuentos del volumen representan el inicio de un proceso de rectificación de la imagen del indio que llevaría a cabo José María Arguedas a lo largo de toda su obra. Cuando el autor de *El zorro de arriba y el zorro de abajo* llegó a la Universidad de San Marcos en Lima, se sintió sorprendido y defraudado al leer el trabajo de la primera generación de escritores indigenistas, tales como Enrique López Albújar y Ventura García Calderón, pues en sus obras, el indio era “desfigurado” y “tan meloso y tonto el paisaje, o tan extraño” (Cornejo Polar, 43), que Arguedas, escritor, folklorista y etnólogo, adquirió el compromiso de escribir con mayor apego a la “verdad” sobre el mundo indígena, porque él había convivido desde su infancia con el indio, “gozado y sufrido el paisaje” (43).

Según Ángel Rama desde 1920 y hasta 1950 aproximadamente, la escuela del indigenismo idealizó al indio sin darle jamás la palabra. Escritores hispanos, criollos y mestizos de Perú, Bolivia, Ecuador y de México, hablaron del indígena desde afuera, tiñéndolo de exotismo en un intento, más que de reivindicación de esa raza, de legitimación para los mestizos y de reafirmación para los criollos (143).

El indigenismo de Arguedas pertenece a otra generación. El escritor, al lado de su padre abogado, había recorrido desde niño la mayor parte de las zonas indígenas del país. A la muerte de su madre, Arguedas fue puesto al cuidado de indígenas, su primera lengua fue el quechua. Todo eso influyó para que él lograra enmendar las páginas de la literatura indigenista de mestizos y criollos que ni siquiera conocían la zona serrana del país.

sentidos, pero aquí me interesa destacar esa homogeneidad en términos de un narrador-protagonista constante, quien enuncia desde la primera persona: Ernesto-Juan, como le llamó Antonio Cornejo Polar, pues considera que a pesar de la diferencia en el nombre<sup>36</sup>, son en realidad variantes muy cercanas de un personaje único, “el mismo que aparece en muchas otras obras de José María Arguedas” (28).

Cornejo Polar afirmó que “‘Agua’ y ‘Los escolares’ están narrados por un personaje infantil’ (28). Ciertamente todos los cuentos de *Agua* están narrados en primera persona porque se trata de un narrador protagonista, pero en “Los escolares” no es un narrador infantil, sino un narrador adulto que constantemente regresa a su infancia para relatar lo que en ella vio y experimentó. Juan, el narrador, evoca algunas escenas de su infancia y aunque él guía la narración, con frecuencia le cede la voz y la perspectiva a su protagonista, Juancha, que es él mismo pero a distancia. Como ejemplo valga notar las diferencias entre el lenguaje de Juancha adulto narrador y el de Juancha niño protagonista cuando dialoga con otros personajes o consigo mismo. Veamos esta descripción a cargo del narrador: “Oscurecía. Los trigales jugaban con el viento del anochecer; la neblina se había subido muy arriba y cubría el cielo en todo el horizonte; el mundo parecía envuelto en un paño ceniciento, terso y monótono. Los grandes cerros dormitaban en la lejanía”<sup>37</sup> (39). En cambio, la voz de Juancha niño toma esta forma: “-¡Jatunrumi Tayta<sup>38</sup>: yo no soy para ti; hijo de blanco abugau; soy

---

La búsqueda de Arguedas era la de representar con autenticidad el universo indígena de Perú, en sus conflictivas relaciones con las demás razas: mestizos, criollos y con sistemas de pensamiento y socioeconómicos ajenos al horizonte indígena.

<sup>36</sup> Ernesto en “Agua”, Juan en “Los escolares” y otra vez Ernesto en “Warma Kuyay (Amor de niño)”.

<sup>37</sup> Todas las referencias de los cuentos están tomadas de la versión de Alianza Editorial que se titula *José María Arguedas. Relatos completos*. Madrid, 1988. Así como las definiciones en español de los términos quechuas.

<sup>38</sup> *Tayta*: padre, señor; *cha* forma el diminutivo.



mak'tillo<sup>39</sup> falsificado! ¡Mírame bien, Jatunrumi, mi cabello es como el pelo de las mazorcas, mi ojo es azul; no soy para ti, Jatunrumi Tayta!” (52).

Si esta distancia entre la manera de expresarse del narrador y del protagonista no bastara para comprobar que no es un narrador niño sino un narrador adulto, recordemos el final de “Los escolares” en el que queda claro que, aunque en el cuento convergen dos temporalidades, existe una distancia entre el tiempo de la narración y el de la historia:

Don Ciprián fueiteó, escupió, hizo llorar y exprimió a los indios, hasta que de puro viejo ya no pudo ni ver la luz del día. Y cuando murió, lo llevaron en hombros, en una gran caja negra con medallas de plata. El tayta Cura cantó en su tumba, y lloró, porque fue su hermano en la pillería y en las borracheras. (78)

Cornejo Polar señaló que es “Warma Kuyay” en donde un narrador adulto regresa la mirada a su infancia para, a través de la evocación, narrar una experiencia sentimental, pero que excede los límites de lo individual, porque el cuento narra una historia de amor entre Ernesto y Justina, “indiecita adolescente” (36). Lo que apunta hacia “el tema de los mundos escindidos y contrarios” (36). El cuento no es sólo la narración de la primera decepción amorosa del narrador, sino el recuerdo doloroso de la expulsión del paraíso de la infancia en un mundo (indígena-serrano), para ser arrojado a otro (blanco-costeño) “como un animal de los llanos fríos, llevado a la orilla del mar, sobre los arenales candentes y extraños” (Cornejo Polar, 86). Recorrido sierra-costa que harían miles de indígenas peruanos.

Desde temprano en “Los escolares”, Juancha y su amigo Teófanés planean cómo vengarse del principal, y aunque al final nada logran los niños contra el hacendado, éste se siente intimidado y ofendido por los menores, tanto que los llevó a látigos a la cárcel y “Los

---

<sup>39</sup> *Mak'tillo*: muchacho, diminutivo de *mak'ta*: hombre joven.

comuneros más viejos del pueblo no recordaban haber visto nunca a dos escolares de doce años tumbados sobre la paja fría que ponen en la cárcel para la cama de los indios presos” (78). Ya Cornejo Polar señaló que en “Agua” y “Los escolares” “la rebelión es un acto individual y fracasado. Son personajes aislados, siempre niños o jóvenes, los que reaccionan con violencia frente a los vejámenes que sufren o ven sufrir a sus semejantes” (32). Precisamente porque a diferencia de los adultos y de los ancianos, los niños no se sienten vencidos, Juancha cree que al principal se le puede matar o, por lo menos, herir con una piedra. Ante los vejámenes del principal, los niños no sólo sufren o se intimidan, como los adultos y ancianos del cuento, sino que odian, atacan, ofenden, se burlan. Ejercen la venganza simbólica, como cuando Juancha lanza un *wikullo*<sup>40</sup> contra la piedra Uma, que él se imagina es la cabeza de Don Ciprián.

Los niños no llevan a cabo la rebelión con la que sueña Juancha, porque todavía no son hombres, pero guardan la semilla de la emancipación, por lo que los menores representan en el cuento a una generación conformada por indios más valientes que sus antepasados y por “mak’tillos falsificados” como Juancha; es decir, por mestizos también marginados y por ello más identificados con los indios que con el sistema patriarcal explotador del que provienen; por lo tanto, dicha generación se presenta como una posibilidad de cambio, una salida para ese grupo de los vejados, cuya unión sin importar de qué pueblo provengan, según la visión de Juancha, es el único camino para vencer al principal, a todos los de su clase y a los que los ayudan como el cura o el juez.

El poder de la iglesia, representado en el cuento por el tayta Cura, abona para que los indios sigan sumisos ante el principal: “El tayta cura también es concertado de Don Ciprián;

---

<sup>40</sup> *Wikullo*: arma arrojadiza.

porque va de puerta en puerta, avisando a todos los comuneros que se engallinen ante el principal” (59). No importa si este pensamiento es de Juancha cuando era un escolar, es decir una crítica hecha en su etapa infantil o si es producto de la reflexión posterior, considero que lo importante es observar cómo esa mirada crítica, rebelde, diferente, abarcadora, se fue fraguando desde la infancia porque ahí se vivieron experiencias fundamentales para adquirir una mirada especial, que es también el resultado de la condición extraordinaria de un niño que transita del mundo de los poderosos, al de los indios, en quienes ve una naturaleza sin bien sumisa, también con la fuerza de despertar y liberarse de su condición servil.

En el universo de *Agua*, Ernesto-Juan es niño por su condición, no tanto por su edad, porque tiene entre 12 y 14 años dependiendo del cuento, ahora diríamos que esa edad corresponde a la adolescencia y no a la infancia, pero en el universo de los cuentos, Ernesto-Juan es visto y tratado como un niño. En todos, el protagonista infantil reconoce, entre otras cosas, que pese a odiar al patrón de la hacienda y dueño del pueblo, es incapaz de enfrentarlo porque todavía no es un hombre. Ernesto-Juan no puede vengarse del que abusa y ejerce la violencia sobre hombres, mujeres, niños y animales, en completa impunidad, porque es el dueño de todos los bienes materiales, incluso del agua, tan esencial para la vida, de ahí el título del volumen. Ernesto (de “Warma Kuyay”) ni siquiera puede aspirar al amor de una muchacha indígena porque ésta lo ve como un niño y, además, como un niño blanco al que le recomienda que mejor se vaya con sus “señoritas”, es decir, con las muchachas como él.

Sin embargo, a pesar de su edad, Ernesto-Juan es más valiente que todos los comuneros, piensa, hasta la obsesión, en la posibilidad de romper el orden injusto dentro del que viven sometidos los hombres indígenas, las mujeres sin importar de qué raza, los niños y los animales. Esta valentía e indignación ante la situación de abuso y explotación,

hace que Ernesto-Juan experimente un profundo sentimiento de impotencia, pero nunca la inacción. En ninguno de los tres relatos se mostrará el niño resignado o pasivo; más bien, el personaje niño lleva a cabo acciones de rebeldía y de venganza, por lo menos simbólica. Y esa será su nota distintiva: su indignación activa ante la injusticia, su fuerza que nace del odio contra los principales, su escepticismo ante la justicia terrenal y la divina.

Juancha, protagonista de “Los escolares”, sabe que “nadie es padre de los comuneros”, nadie los protege de los vejámenes, y por eso su pena es más profunda que la del resto de los marginados, quienes por lo menos tienen el consuelo que les brinda su visión mítica. Juancha es, además de víctima, un gran observador, su condición marginal de huérfano abandonado en la hacienda, no le nubla la vista como a los indios adultos que le temen al principal, tampoco llora como los indios viejos, sino que reconoce al hacendado como un hombre, si bien malvado, al que se le puede destruir.

Esa singularidad del protagonista es la que me interesa rescatar. La conciencia de Ernesto-Juan es diferente tanto a la de los indios como a la de los hacendados, pues su mirada y sus pensamientos son el resultado de que el protagonista sea un niño de origen blanco que creció entre indios, un *misti*<sup>41</sup> desclasado; es decir, el personaje tiene una identidad heterogénea, que le da la oportunidad de moverse, aunque con dificultad, de un universo a otro. De tal modo que el personaje infantil recorre la enorme franja de interacción entre los dos grupos, observando más que los demás y obteniendo una visión capaz de valorar el conflicto y las tensiones entre indios y hacendados, derivadas de la

---

<sup>41</sup> Personas de las clases dominantes, no importa cuál sea su raza.

unidad que les impone el espacio que comparten (la comunidad), pero que no logra anular los rasgos diferenciados de cada uno.

El narrador protagonista de todo el cuentario *Agua*, es el niño de origen blanco que quiere convertirse en *mak'tillo* sin lograrlo, pero que, como señala Antonio Cornejo Polar, mantiene relaciones con los dos universos (29). En suma: el protagonista niño de *Agua* posee un campo perceptual abarcador que configura su identidad como excepcional. No obstante voy a centrar el análisis de esta visión y pensamiento extraordinario en “Los escolares”, por ser, de los tres, el que mejor muestra el proceso que vive el protagonista para afirmarse como una conciencia distinta, que deriva en una identidad fracturada. Juancha es marginal incluso dentro de la comunidad indígena porque es niño, huérfano, forastero y sirviente abandonado en la casa del principal. A lo largo del cuento, Juancha se va descubriendo como una entidad que no encaja ni en un mundo ni en otro, precisamente porque no ve ni como unos ni como otros. El niño muy pronto se percató de que él ve y piensa más que los otros *mak'tillos* de A'kola.

Como ejemplo sirve la escena en la que Juancha discute con su compañero de escuela Banku sobre los poderes del cerro Ak'chi que, según los comuneros ak'olas, es un hombre que “En la noche, dicen, se levanta a recorrer sus tierras, con un cuero de cóndor sobre la cabeza, con chamarra, ojotas y pantalón de vicuña. Muchos arrieros y viajeros cuentan que lo han visto; alto es, dicen, y silencioso; anda con pasos largos, y los riachuelos juntan sus orillas para dejarle pasar” (40).

Juancha conoce la historia y reflexiona:

Pero todo eso es mentira. Los pastales, las chacras que mira el tayta Ak'chi, y el tayta también, son pertenencia de Don Ciprián, principal del pueblo. Don Ciprián sí, anda de verdad en las noches por las pampas del Distrito; anda con su mayordomo, Don Jesús y dos o tres peones más; el principal y el mayordomo carabina al hombro y revólver con forro en la cintura; los

peones con buenos zurriagos; y así arrean todo el ganado que encuentran en los pastales; a látigos los llevan hasta el corral del patrón y allí los encierran hasta que mueran de hambre, o los dueños paguen los ‘daños’, o Don Ciprián dé quince, diez soles de reintegro, según su voluntad. (40)

Otra razón por la que decidí centrar el análisis en “Los escolares” es porque en él, el proceso de reconocimiento del protagonista niño Juancha como dueño de una conciencia individual, diferente, capaz de valorar tanto las acciones de los patrones como las de los indios, se va presentando en aumento progresivo a lo largo del cuento y por eso alcanza mayor profundidad. Pero también en “Agua” y en “Warma Kuyay” el narrador protagonista Ernesto es un niño de origen blanco, que habla como indio y que, pese a transitar de un mundo a otro, no logra asimilarse en ninguno.

Otra de las razones por las que Juancha ve y piensa de “otra manera” es por su propia condición de niño, ya que son los personajes más jóvenes de “Los escolares”, no sólo el protagonista, los que se muestran más dispuestos a la rebelión, más indignados ante las injusticias y más valientes que los hombres para defenderse. Como ejemplo valga la siguiente cita: “Don Ciprián tenía alma de diablo, y le temían los ak’olas. Sólo Teofacha, yo y el Banku estábamos juramentados. No habían principales para nosotros, todos eran *mistis* maldecidos” (71). Teofacha y Banku son compañeros de Juancha en la escuela, es decir, los tres son niños en edad escolar, de ahí el título. Al ser los mejores amigos del protagonista, Banku y Teofacha están presentes en sus aventuras y padecimientos. El cuento es la recreación de la infancia del narrador en un mundo de amigos en edad escolar que pertenecen a razas distintas pero que comparten la vida en el espacio de la comunidad indígena, así como los juegos, los sueños, su amor por los animales y el odio por el principal del pueblo. El título del cuento, “Los escolares” (escolares), se debe a que la narración se enfoca en un protagonista en edad

escolar, quien juega, conversa con otros niños y con los adultos, tiene preocupaciones sociales, deseos y, sobre todo, constantemente piensa en las injusticias que se viven en su comunidad. Juancha emplea buena parte de su tiempo analizando las relaciones jerárquicas entre comuneros y patrón.

El protagonista Juancha vive en la casa del patrón, donde se encarga de recoger alfalfa para los caballos, de abrir la puerta, de guiar a los animales a los corrales, entre otras actividades, y tiene permiso de ir tres días por semana a la escuela. Sin embargo, Juancha no es igual a Banku o a Teofacha, quienes al parecer no enfrentan problemas de identidad. De hecho, el protagonista es el más pobre y marginal de todos los mak'tillos, pues ni siquiera está convencido de su pertenencia a uno de los dos grupos, y sólo cuenta con el cariño que le tiene Doña Cayetana, la cocinera y Doña Josefa, esposa de Don Ciprián, quienes pese a quererlo, no pueden defenderlo de los golpes que como castigo le propinan el patrón y el mayordomo.

Me parece pertinente en este momento recordar que el protagonista infantil huérfano no es exclusivo de este cuento, sino que lo encontraremos en textos posteriores de Arguedas. Por ejemplo en el relato “Hijo solo” (1957), en el que Singu, protagonista niño, desconoce su origen, lo alimentaron las cocineras de la hacienda porque les dio “lástima”. Como Juancha, Singu también es un niño que trabaja al servicio de un hacendado, y al igual que aquel está unido a un animal, (su perro Hijo solo) por un vínculo afectivo que remplace la falta de una familia. “Hijo solo” narra la transformación de un niño indígena, humilde entre los humildes, debido a la violencia y el odio de su mundo. El cuento es la encrucijada en la vida del huérfano: transición, rito de iniciación que tiene lugar en medio del caos, y mediante el conocimiento del odio y de la venganza hasta antes desconocidos para el niño. Es también

el intercambio de una visión inocente, por una conciencia desencantada de su realidad, pero acompañada de una actitud activa que lleva al protagonista a escapar del espacio en guerra que es la hacienda de Lucas Huayk'o en la que vive, divida por el odio entre dos hermanos hacendados: Don Ángel y Don Adalberto, "los dos hermanos Caínes". Se trata, en ambos cuentos, de la representación de un tipo de infancia: la de los huérfanos abandonados en la hacienda, testigos y víctimas de los abusos, pero también los únicos en el universo de la narración con la capacidad de desafiar el orden establecido. Sólo que uno es un niño indígena (Singu) y el otro, mestizo (Juancha), pero los dos viven en medio de la injusticia y la violencia.

Volviendo a "Los escolares", Juancha posee una conciencia que lo lleva a comprender que su deseo de ser como los niños indígenas no le alcanza para convertirlo en *mak'tillo*; es decir, no es un niño indígena de verdad por su origen blanco y porque ve y piensa de otra manera. Aunque juegue con los indígenas, hable como ellos y aunque, incluso, viva peor que ellos, Juancha no pertenece a ese grupo:

Yo, pues, no era mak'tillo de verdad, bailarín, con el alma tranquila; no, yo era mak'tillo falsificado, hijo de abogado; por eso pensaba más que los otros escolares; a veces me enfermaba de tanto hablar con mi alma, pero de Don Ciprián hablaba más. Otras veces sentía como una luz fuerte en mis ojos. (63)

Juancha puede ver más que los demás porque es un "mak'tillo falsificado". De tal modo que la cantidad y la profundidad de su mirada, por momentos, lo deslumbra y lo distancia de sus compañeros de escuela. O por lo menos eso es lo que cree el narrador y eso es lo que nos muestra, porque al ser una narración en primera persona, aquel no puede saber lo que los demás piensan o sienten, pero tiene la certeza de que él no es como los demás niños. El cuento



va narrando cómo Juancha padece los abusos del principal, igual que los otros niños, igual que las mujeres y los hombres de Ak'ola, pero a diferencia de todos ellos:

Yo no era un mak'tillo, despreocupado y alegre como el Banku. Hijo de misti, la cabeza me dolía a veces, y pensaba siempre en mi destino, en los comuneros, en mi padre que había muerto no sabía dónde; en los abusos de Don Ciprián; y los odiaba más que Teofacha, más que todos los escolares y los ak'olas. (55)

Gran observador, el protagonista tiene una vida interna copiosa y activa. Como se muestra en la cita, Juancha en todo momento está pensando en Don Ciprián, en las injusticias, en la cobardía de los indios adultos, en el odio que siente por el hacendado, en la posibilidad de atacarlo y en la rebelión de los comuneros como única forma para liberarse. La preocupación del personaje está puesta en el conflicto social, que interioriza, interpreta y padece como un problema personal, que en efecto le atañe, porque, como dije, él es producto del intercambio, de los choques y tensiones entre los dos universos. Por ello, en el fondo lo que está en juego es la comprensión y aceptación de su propia identidad, la urgencia de asimilarse a un mundo indígena del que no proviene pero con el que se siente identificado y por el que experimenta sentimientos afectivos. Lo exterior, digamos por ejemplo la miseria material en la que vive, no le preocupa. Los ojos de Juancha no están puestos en lo de afuera, no le incomoda dormir en la cocina por ejemplo, y no le afecta, en buena medida, porque es un niño y según el universo del cuento, a los niños les basta con un “cuero de chivo” para dormir profundamente: “Nosotros, los mak'tillos, nunca pasamos mala noche si hay aunque sea un cuero de chivo para tenderlo de cama; el sueño nos quiere” (49).

Juancha ve al hacendado como un “demonio”, “diablo”, “satanás”, que hace sufrir a todos a su alrededor: a los comuneros, a los niños, a las mujeres, porque también golpea a Doña Josefa, su mujer, y a los animales. De hecho, el conflicto del cuento radica en que Don

Ciprián se apodera de la Gringa, la mejor vaca del pueblo y único bien de Teófanés y de su madre viuda. Los niños de la comunidad quieren a la vaca porque es mansa e inspira ternura:

El padre de Teófanés murió, cuando la Gringa estaba preñada; la viuda no tenía ahora más animales que esa vaca. La llamaron Gringa porque era blanca entera y un poco legañosa; la queríamos los escolares porque íbamos a jugar todos los días a la casa de Teófanés, donde no había nadie que nos resonrase. La viuda era buena y adoraba a Teófanés; y cada vez, por las mañanas, muchos escolares forasteros tomaban la leche de la Gringa, y también porque era muy mansa, y en su boca de labios abultados, en sus ojos legañosos y azules, en sus orejas pequeñas, encontrábamos una expresión de bondad que nos desleía el corazón. ¡Gringacha! Lo que es yo, la quería como a una madre de verdad. (41-42)

Para Juancha, la Gringa no es sólo un animal, sino que representa a la madre que no tiene: “Salté al cuello de la vaca madre y la abracé con fuerza” (41). Por su parte, Don Ciprián considera que es una vergüenza que el mejor animal de Ak’ola no le pertenezca, por lo que intenta comprar la vaca. La viuda no acepta el trato que le propone el principal, así que éste roba el animal y al ser descubierto mata a la vaca ante los ojos de Juancha, desbordando con ello la rabia del muchacho, quien por primera vez insulta al patrón:

Don Ciprián se acercó hasta la Gringa, sacó su revólver, le puso el cañón en la frente e hizo reventar dos tiros. La vaca se cayó de costado, y después pataleó con el lomo en el suelo.  
—¡K’anra!<sup>42</sup> —grité  
Don Ciprián me miró como a una cría de perro: metió el revólver en su funda y salió al patio (78).

La figura del patrón como un “rey malo”, como “un diablo” que hace sufrir a todos, alcanza niveles simbólicos. No es sólo que Juancha se percate de que el patrón hace llorar a los indios, sino que su existencia es también la materialización de un sistema patriarcal que consume hasta lo inimaginable la fuerza y el espíritu de la raza indígena. El odio que manifiesta el protagonista por Don Ciprián es una cara del rechazo que siente de pertenecer, por su origen,

---

<sup>42</sup> “Sucio”. Es un terrible insulto en quechua.

a esa clase de hombres poderosos, abusivos y crueles, que violentan todo lo que está a su alrededor.

También es interesante notar cómo en el cuento los humanos son constantemente comparados con animales, para explicar mediante analogías sus rasgos o su estado de ánimo. Así, de Don Ciprián se dice que “le atacaba la rabia” (46), que tenía “un corazón grande y duro, como de novillo viejo” (59). O cuando Juancha y sus dos compañeros bailan ante la Gringa son “como tres pichiuchas<sup>43</sup> alegres” (43). Recordemos que cuando Don Jesús salvó a Juancha de Jatunrumi, como castigo el mayordomo reventó su látigo en la espalda del muchacho, “como si yo fuera perro o becerro mañoso” (53). También podemos traer a cuenta que Banku “¡Era valiente! Saltó como un puma sobre las orejas del kuchi<sup>44</sup> grande” (69) y así podríamos seguir.

Pero también los animales son comparados con humanos, por ejemplo la Gringa es “la vaca madre”. Incluso el cerro Ak’chi es un hombre que “en la noche se levanta a recorrer sus tierras, con un cuero de cóndor sobre la cabeza, con chamarra, ojotas y pantalón de vicuña” (40). Y la piedra más alta de Ak’ola, Jatunrumi, puede comerse a un mak’tillo si siente hambre (51). Estos intercambios entre hombres, animales, cerros, ríos y piedras, así como el amor por los animales que sienten los niños del cuento y los indios comuneros en general, es parte de una visión indígena en la que el paisaje, animales y hombres forman parte de un todo, cuya armonía sólo se rompe por la acción de los hombres como Don Ciprián.

En “Hijo solo”, la sonoridad suave como el canto de las calandrias, el sonido del río, de los árboles, del abismo y de los loros, es producto de la percepción del niño indígena

---

<sup>43</sup> Gorriones.

<sup>44</sup> Cerdo.

protagonista; mientras que lo estruendoso, como los insultos en quechua de los jinetes, el tropel de los caballos, el ruido de los látigos y lanzas, de las pistolas, el llanto de las mujeres ante la tragedia o la crepitación del fuego, son el producto sonoro del mundo en guerra de los hacendados. Dos tonalidades que provienen de mundos diferenciados, de dos visiones. Para el niño protagonista el perro Hijo solo es causa de felicidad, por lo tanto representa algo valioso; y para los hacendados en pugna, los perros son sólo presa para la venganza: “Se les mata fácil. No hay condena por eso” y Don Ángel piensa: “Más fácil es ver aquí un perro muerto. Ya no tengo costumbre de verlos vivos” (126). Traigo a cuenta nuevamente el relato “Hijo solo” porque la diferencia entre cómo ven los hacendados a los animales y cómo los ve el niño, es la misma diferencia entre cómo ve Don Ciprián y su mayordomo a la Gringa y cómo la ven los escolares.

El conflicto del cuento se genera precisamente por las diferencias entre las visiones del mundo. Para Don Ciprián la Gringa es sólo el mejor animal del pueblo y por eso él, que es el patrón, debe tenerla. Mientras que para Teofacha, su madre y para los otros niños, entre ellos Juancha, la vaca tiene nombre, es querida y comparada con una madre que alimenta. Al final, Ciprián mata a la vaca para dar una lección a la viuda que no quiso vender el animal, y Juancha padece porque en la Gringa veía materializado su deseo de tener una madre. El “rey malo” que es Don Ciprián ha terminado con la vida de la vaca, arrastrando al niño, simbólicamente, de nuevo a la orfandad, esta vez espiritual:

Me eché al cuello blanco de la Gringa y lloré, como nunca en mi vida. Su cuerpo caliente, su olor a leche fresca se acababan poco a poco, junto con mi alegría. Me abracé fuerte a su cuello, puse mi cabeza sobre su orejita blanda, y esperé morirme a su lado, creyendo que el frío que le entraba al cuerpo iba llegar hasta mis venas, hasta la luz de mis ojos. (78)

Nótese cómo el protagonista asiste al derrumbe ulterior de la imagen moral y ética de un hombre que representa a todos los hombres blancos. A lo largo del cuento Juancha ha ido cuestionando el sistema que permite que existan abusivos como Don Ciprián, pero la escena final es el caída total, que resulta particularmente dolorosa para el protagonista, porque no se trata sólo de que el niño quiera salvar a la Gringa, o de que se indigne ante los abusos, más bien desea profundamente que los comuneros unan sus fuerzas para derrocar al principal y ese y sólo ese pensamiento es el que le da alegría. Juancha ni siquiera puede vivir y gozar la experiencia del baile la noche que el patrón está de viaje porque no abandona sus pensamientos sobre esa figura:

—¡Estará rajando el lomo de las pobres vaquitas que han entrado de ¡'daño' en sus pastales! A una que otra las tumbará de un balazo. Mañana, pasado, llegará aquí, haciendo sonar sus espuelas, mirando enojado con sus ojos verdosos. Después llorarán los viejecitos de Wanakupampa, de Lukanas, de Santiago. ¡Malhaya vida! ¿Por qué los comuneros ak'olas, puquios, andamarkas, lukanas, chilk'es no odieran a los principales, como yo y Teofacha a Don Ciprián? ¡Como a sapo le reventaríamos la panza a pedradas!.. (64)

En el cuento conviven dos tipos de hombres: principales y comuneros, lo que se traduce en dos visiones en contraste; lo que para unos es la autoridad de un cerro, para los otros no son más que supersticiones. Los recursos, como el agua, que son de todos porque forman parte del espacio natural que habitan unos y otros, están controlados por el hacendado, quien ha usurpado los bienes comunitarios avalado por la autoridad del Estado: “Don Ciprián se apoderó por la fuerza de las tierras comunales de Lukanas, les hizo poner cercos y después trajo al Juez y el Subprefecto de la Provincia; las dos autoridades le dieron papeles y desde ese momento Don Ciprián fue dueño verdadero de Lukanas y Ak'ola”. (66)

Después de analizar al principal y sus acciones en repetidas ocasiones a lo largo del cuento, Juancha se pregunta: “— ¿Y por qué los comuneros no le degüellan en la plaza, delante

de todo el pueblo?” (63). En otro momento, Juancha ha elaborado un discurso interno que suena a utopía, que tiene la intensidad del deseo infantil:

Algún día en Ak’ola se morirá el principal y los comuneros vivirán tranquilos, arando sus chacras, cantando y bailando en las cosechas, sin llorar nunca por culpa de los mayordomos, de los capataces. Querrán libremente a sus animales, con todo el corazón, como Teofacha quiere a su Gringa. Ya nadie hará reventar tiros y matará de lejos a las vaquitas hambrientas; porque todas las quebradas y las pampas que mira el tayta Ak’chi serán de los comuneros. Yo también me quedaré con los ‘endios’, porque mi cariño es para ellos; seré buen mak’ta ak’ola. ¡Ja, caraya! (54)

Deseo que se vincula directamente con el final abierto del cuento, en el que se muere Don Ciprián, “Pero el odio sigue hirviendo con más fuerza en nuestros pechos y nuestra rabia se ha hecho más grande, más grande [...]” (78). Los tres puntos suspensivos son sugerentes, ¿hasta dónde se puede hacer más grande el odio? ¿Hasta la rebelión? Si bien en el cuento no sucede lo que Juancha desea, el final del relato advierte que el odio sigue creciendo cada vez más y eso no puede permanecer así eternamente, hay ahí una amenaza para el sistema que gobierna las comunidades como la de Ak’ola, donde suceden las acciones.

Doña Josefa, además de Juancha, es otro ejemplo de un personaje que aunque pertenece a la clase de los señores, se asemeja a los indios por su humildad y porque como los indios, también es víctima del principal. Niños blancos como Juancha y mujeres blancas como Josefa, son desgraciados como los indios por no formar parte del grupo poderoso que está representado por hombres con bienes y poder: Don Ciprián, Don Jesús el mayordomo, el tayta Cura o el Juez. Así, la tesis dualista que encuentra Ángel Rama (183) en el primer libro de Arguedas, es decir la oposición absoluta entre indios y hacendados, aquí puede ser matizada si pensamos en la pareja de señores Don Ciprián y Doña Josefa, la cual, desde la mirada del protagonista infantil, presenta contrastes, pues uno, el hombre, es un “rey malo, con un corazón grande y duro, como de novillo viejo” (59) y ella “era humilde, tenía corazón

de india, corazón dulce y cariñosa” (64), es una madre que consuela, por eso le dicen mamacha, mamita. Josefa no es señora como su marido, más bien él es “como su patrón, porque a ella también la ajeaba y golpeaba” (64). Pero, tal vez la diferencia más clara entre ellos sea que ante Don Ciprián, los indios y los niños disimulan, callan, se comportan de una manera reservada y desconfiada, mientras que ante Josefa son libres, alegres:

Esos días en que el patrón recorría las punas eran los mejores en la casa. Los ojos de los concertados, de Doña Cayetana, de Facundacha, de toda la gente, hasta de Doña Josefa, se aclaraban. Un aire de contento aparecía en la cara de todos; andaban en la casa con más seguridad, como dueños verdaderos de su alma. Por las noches había fuego, griterío y música, hasta charango se tocaba. Muchas veces se reunían muchas pasñas y mak'tas del pueblo, y bailaban delante de la señora, rebotando alegría y libertad. (57)

Incluso el pueblo y los niños son más libres cuando el principal está de viaje:

No había, pues, mucho peligro para los ak'olas cuando el patrón iba a recorrer las punas; al contrario, andaban alegres, libres, animosos; hasta el día era más claro y el pueblo mismo parecía menos pobre.

Pero nosotros los escolares aprovechábamos mejor el viaje del principal; nos hacíamos dueños de la plaza y del coso del pueblo. Nos reuníamos al atardecer en el corredor de la cárcel. Bankucha organizaba algún juego y gritábamos a nuestro gusto, sin temor a nada, como mak'tas libres. Nos reíamos fuerte, llenábamos el cielo con nuestra alegría.

Esto no podía ser cuando Don Ciprián estaba en el pueblo. Entonces jugábamos callados, como sonsos escogíamos los juegos más humildes [...]. (67)

Hay otro personaje femenino en el cuento en el que vale la pena detenerse porque se trata de la única mujer en el relato que se presenta como “vieja temible”. Me refiero a Doña Felipa, la beata del pueblo, quien pertenece a la clase de los principales y está muy relacionada con el clero; pero a diferencia de Doña Josefa, Doña Cayetana o la viuda madre de Teofacha que manifiestan afecto por los niños, Felipa “odiaba a los chiquillos”: “Los escolares le teníamos miedo; era muy seria, rabiosa [...]” (68). Tanto el cura como la beata, representan otro tipo de poder en el relato, el de la religión de los blancos que sirve para atemorizar a indios grandes y chicos, y para perpetuar el orden jerárquico en la relación entre principales e indios.

De tal modo que el ejercicio del poder no es propio de un sexo: los hombres, o de una raza: la mujer del hacendado le tiene tanto miedo a su esposo como los comuneros. Sino que tiene que ver, más bien, con instituciones como la hacienda y el catolicismo que perpetúan el orden desigual entre unos y otros.

La relación conflictiva entre hacendados e indios se materializa dentro del cuento en la composición de una lengua ficticia que aunque en castellano, parece quechua y que sirve para expresar el pensamiento indígena y la heterogeneidad del narrador protagonista, y no para ambientar el relato indigenista, como intentaron otros escritores al incluir en sus trabajos, sin justificación o mayor elaboración, vocablos de las lenguas americanas originarias. Este rasgo compositivo no es exclusivo del cuento que nos ocupa, aparece en otros textos del escritor y ha sido considerado por la crítica como una de las grandes aportaciones del autor.

Cornejo Polar, Martin Lienhard y Ángel Rama<sup>45</sup> encuentran en la obra de José María Arguedas la creación de un lenguaje artístico, novedoso, vivo, capaz de representar la

---

<sup>45</sup> Martin Lienhard afirma que:

El hecho de haber intuido en los sociolectos “bárbaros” del Perú una fuente para la creación literaria es sin duda uno de los méritos principales del autor de *El zorro*; atestigua una rebeldía “india” contra las normas fijadas por un *establishment* literario costeño que ignora la riqueza real o potencial de los sociolectos hablados en las barriadas “serranas”. (182)

Para Ángel Rama:

La subjetivación generalizada de sus relatos [los de Arguedas] (dependiente de una visión por lo común infantil, en que se traducen las típicas operaciones intelectuales del niño que eluden la normatividad racional) y la inserción de un componente lírico según diversas instancias que van de la descripción poética a la canción popular, son dos eficaces instrumentos de unificación del relato mediante un lenguaje narrativo nuevo. Aquella lengua artificial creada para la expresión del indio dentro de la novela, se extiende, más remansadamente, al resto de las obras: por un lado aviva al relato mediante una escritura tensa, entrecortada, rápida, donde la realidad se traduce en un juego de pinceladas variadas y los hechos se descargan sin preparación previa, como abruptas centellas, para luego perderse velozmente en la confusión de sus efectos inmediatos, proceso este que es el que explica la diferencia entre el cuento “Agua” donde el autor reconoció que había logrado plasmar una realidad y los anteriores ejercicios cuentísticos que dejó sin publicar aunque prácticamente recorrían los mismos



naturaleza conflictiva del mundo andino. En palabras de Cornejo Polar, Arguedas labró una lengua “lo suficientemente poderosa para dar la impresión de realidad (los personajes indios *parece* que hablan en quechua, por ejemplo) y para revelar con hondura la índole del mundo real [...]” (46-47). El crítico reconoce que los tres relatos de *Agua* son, en ese sentido, “el comienzo de un largo camino” (47).

Al respecto, me interesa subrayar el hecho de que Juancha, niño blanco que creció entre los indígenas, posee una personalidad compleja que se expresa mediante una lengua heterogénea como él. Lengua que no sólo toma la forma de un castellano que suena a quechua sino que manifiesta inconformidad y duda ante un sistema social que explota y hace sufrir a los indios; discurso absoluto del niño en el que unos son buenos y otros son malos:

–Los indios son buenos. Se ayudan entre ellos y se quieren. Todos miran con ojos dulces a los animales de todos; se alegran cuando en las chacritas de los comuneros se mecen, verdecitos y fuertes, los trigales y los maizales. ¿Por culpa de quién hay peleas y bullas en Ak’ola? Por causa de Don Ciprián no más. Al principal le gusta que peleen los ak’olas con los lukanas, los lukanas con los utek’ y con los andamarkas. Compra a los mestizos de los pueblos con dos o tres vaquitas y con aguardiente, para que emperren a los comuneros. Principal es malo, más que Satanás; la plata no más busca; por la plata nomás tiene carabina, revólver, zurriagos; mayordomos, concertados; por eso no más va al ‘extranguero’. Por la plata mata, hace llorar a los viejitos de todos los pueblos; se emperra; mira como demonio, ensucia sus ojos con la mala rabia; llora también por la plata nomás. ¿Dónde, dónde estará el alma de los principales? (54)

Es el niño protagonista el que habla con esa lengua a caballo entre dos idiomas, que reflexiona sobre los problemas de la comunidad, que evidencia los temas de interés y preocupación para los indios. Obviamente el narrador, es decir, Juancha a distancia, también hace una crítica al sistema de dominación, pero no lo hará en los mismos tonos, no se valdrá de ese castellano

---

asuntos y los mismos personajes; por otro lado refracta y desperdiga la realidad mediante los fragmentos de prosa lírica que, por el artilugio de una cosmovisión mítica; en ella la realidad es animada por las ideas latentes que sólo pueden manifestarse bajo formas simbólicas. (222)

que suena a quechua, ya no dirá ‘abugau’ o ‘extranguero’, sino abogado y extranjero, su visión será más abarcadora, matizada, porque ha pasado el tiempo, pero el sentimiento intenso del coraje y la impotencia están en el discurso del niño.

Ya hemos observado en otros momentos de esta investigación, cómo el personaje infantil posee, por lo general, una flexibilidad que le permite moverse entre diversos planos, o cómo el niño literario puede encontrarse en la frontera entre diversos mundos culturales, socioeconómicos, raciales, entre otros. Pero en el caso de Juancha esto va mucho más allá, porque no es sólo que el protagonista transite de un universo a otro, sino que él mismo es el resultado heterogéneo de la relación entre dos culturas, pues es un blanco que quiere ser indio, un blanco que habla como indio, utiliza palabras y frases que evidentemente pertenecen al universo quechua: “– ¡Juancha es hombre, Don Ciprián! Bankucha y Teófanés atraviesan de lado a lado el barranco de Wallpamayu. ¡Winkulleros ak’olas, como a sanki verde te podemos rajar la cabeza!” (45). A propósito, Ángel Rama considera que la literatura de Arguedas:

[...] es toda una demostración y comprobación de que es posible la fusión de las culturas, pero esas operaciones no sólo se sitúan al nivel de los asuntos [...] sino que funcionan en la literatura misma, en el arte literario, en la escritura, en el texto. Sólo alcanzándosela allí, en el cuerpo mismo de la creación, se podría dar prueba fehaciente de la transculturación. (203)

El resultado es una lengua artística cargada de lirismo, una prosa cuya unidad se logra a pesar de la multiplicidad de registros: narración, diálogos, canciones, música y un paisaje que cobra vida porque suena, canta y se expresa, en plena comunión con las acciones narradas y con los sentimientos de los personajes.

Sobre todo, no hay que perder de vista que es la mirada de niño la que permite subjetivar y trabajar artísticamente una realidad social que existe fuera del texto literario.

Además, el hecho de que el narrador le de voz a su protagonista niño, permite la inclusión de una lógica propia del discurso infantil, no apegada a la del realismo-naturalismo que era la herramienta indispensable para el indigenismo anterior. Tampoco olvidemos que los relatos de *Agua* construyen el mito personal de la infancia hostil y por momentos terrible, pero que representa el paraíso perdido del narrador y el origen de su identidad.

Ahora habrá que preguntarse por la autoridad que tiene un narrador en primera persona, cuya validez de lo narrado radica precisamente en su experiencia directa de los actos relatados. No porque deban buscarse referentes autobiográficos en la obra del escritor, folklorista y etnólogo que fue José María Arguedas, sino porque, como explicó Cornejo Polar, se trata de “la postura estética que afirma la validez de la obra literaria en tanto encierra valores de verdad y de autenticidad” (43). Arguedas asumió el compromiso de mostrar una imagen del indio “auténtica”, pues consideraba que el movimiento indigenista más bien la había falseado y degradado. El escritor se consideraba capaz de llevar a cabo tal empresa porque había vivido con los indios, el quechua fue su primera lengua y era en el universo indígena donde ubicaba su vida feliz y su “querencia”<sup>46</sup>.

Aunque escindida, el narrador de los tres relatos de *Agua* tiene identidad, es un “Yo”, Ernesto o Juan, que desde luego atiende a “la postura estética que afirma la validez de la obra

---

<sup>46</sup> Cornejo Polar destaca que:

Son dos los asuntos implicados aquí: por una parte, la autenticidad de la representación literaria; por otra, la condición generante de esa autenticidad, en este caso, la propia experiencia. Es claro que el autor concibe la validez de su propia obra en función de un criterio de verdad y ésta, a su vez, por cierto, como correlación efectiva entre el universo representacional y el universo real, que vendría a ser, usando una terminología lingüística, su referente. La garantía de esta verdad es la experiencia del narrador, la intimidad de su trato con el mundo y la vida que sus relatos representan. En general la crítica ha aceptado esta imagen. Baste recordar el título de un conocido ensayo de Mario Vargas Llosa: “José María Arguedas descubre el indio auténtico” (43).

literaria en tanto encierra valores de verdad y de autenticidad”(Cornejo Polar, 43), pero también se conecta con el reto que se planteó Arguedas desde el inicio de su proyecto literario: el de traducir un universo oral no sólo indígena, sino diverso porque en él se cruzaban las hablas y las visiones de diferentes razas y grupos sociales, al universo de un lector ya instalado en la escritura y cuya lengua era el castellano y no el quechua. En Juancha converge esa diversidad de registros.

La incorporación de los diálogos, de las canciones, de la música de los instrumentos tradicionales, los sonidos de una naturaleza que suena y comunica, articulados todos en cuentos de prosa lírica, es la materialización de un proyecto estético de grandísimas aspiraciones, en el que la representación sociolingüística compleja del Perú no era un “adorno” para la narrativa escrita, sino una fuente para la creación, la inspiración para configurar artísticamente no sólo una situación sociolingüística, sino, ante todo, la pugna de visiones de mundo entre grupos raciales a los que se les imponía la unidad por compartir el mismo territorio, pero que dicha pretensión de homogeneidad no se consumaba, ni lograba borrar las diferencias, las pugnas, los conflictos, los abusos y la violencia que dicho proyecto de asimilación acarrearba.

Arguedas labró una obra artística que le da vida literaria a una realidad social conflictiva, y para ello se valió, entre otros recursos, de la mirada subjetiva del niño y de una lengua ficticia capaz de contener la visión del mundo indígena, pero por oposición, también la de otros grupos, como el de los blancos. Para llevar a cabo esta proeza literaria, Arguedas escogió el cuento y la novela, de modelo europeo, porque como señala Ángel Rama, el autor de *Los ríos profundos* no se inclinó por la canción ni los cuentos folklóricos, que eran “las formas originarias que la cultura indígena ponía a su disposición” (214), sino que trabajó las

formas genéricas que “rigen la cultura occidental” (214), pero las ensanchó y particularizó al representar situaciones, personajes y discursos que le eran ajenos y completamente novedosos a los géneros europeos. En palabras de Rama: “a partir de tal elección, observaremos que promueve un tratamiento interno de esas formas que le introducen notorias modificaciones y que al mismo tiempo fortifica esa operación con ayuda de elementos procedentes de la cultura autóctona” (215). Por ejemplo, la incorporación de canciones populares en los cuentos y novelas, que “sirven como ‘ejes de traslación’ para facilitar el pasaje de un campo cultural con sus formas artísticas establecidas a otro [...]” (Rama 215).

Rama considera que Arguedas organiza los materiales dentro de sus composiciones literarias bajo una estructura musical, por lo que en ocasiones, el ordenamiento de los elementos en su narración no atiende a una ilación lógico-racional de la escritura realista, sino a “sistemas repetitivos y evocadores que transporta la música, maneja la canción o el canto de las calandrias como partes centrales de la sintaxis narrativa” (216). Más adelante explica Rama:

Es posible reconocer que su combinación de episodios narrativos, que pudiera parecer a una mirada ya regida por las normas del realismo, como torpe o deshilvanada, la adecuación a un soterrado criterio musical que no mide situaciones, personajes, conflictos, en términos de su directo significado lógico-racional, sino en términos de su aporte melódico o rítmico, de su exigencia armónica de tipo musical. (216-217)

Esta combinación de los materiales narrativos que pudiera parecer torpe o deshilvanada, desde la mirada del realismo, tiene que ver más bien con la representación de un pensamiento y una expresión de fundamento oral (quechua), en el que la repetición, la acumulación, los diálogos y, por supuesto, la presencia del “hablante”, el espacio físico y sonoro, son medios

de los que también se vale la comunicación oral, y que se pueden encontrar representados en los cuentos de Arguedas, que son textos literarios que suenan<sup>47</sup>.

Finalmente, quiero destacar al narrador protagonista Ernesto-Juan como un personaje simbólico, en el sentido de que representa la esperanza de que en el futuro se terminen los abusos, los principales, los explotadores, los hombres que violan muchachas indígenas en completa impunidad. Pienso en “Warma Kuyay”, pues cuando crezca Ernesto, cuando sea el “abugau” que dice el Kutu, se espera que mate a Don Froilán, el patrón que violó a la joven india Justina, de la que el niño está enamorado. Pienso incluso en “La honra”, cuya violación de la joven indígena, Juana, sólo puede ser vengada por una acción de su hermano menor de nueve años. Me atrevo a intercalar personajes y relatos, porque es evidente que “La honra” y “Warma Kuyay” comparten, además de una trama que gira en torno a la violación de la joven indígena por parte de un hombre poderoso, elementos reveladores de una literatura hispanoamericana que llevó a otro nivel el indigenismo, gracias, entre otras cosas, a la inclusión de la mirada íntima del niño protagonista en este tipo de relatos.

El niño mestizo, heterogéneo, que es Juancha o Ernesto, representa también la semilla de la rebeldía necesaria para derrocar un régimen abusivo. Recordemos el cuento “Agua”, en donde el cornetero Pantacha viaja a la costa y regresa a su pueblo en la sierra lleno de valentía, incita a los comuneros a que se rebelen contra el principal que les quita el agua, secando sus tierra y matando de sed a sus animales: “—Este Pantacha ha regresado molesto de la costa.

---

<sup>47</sup> Por ejemplo, el párrafo inicial del cuento “Hijo solo” (“Llegaban por bandadas las torcazas a la hacienda y el ruido de sus alas azotaba el techo de calamina. En cambio las calandrias llegaban solas, exhibiendo sus alas; se posaban lentamente sobre los lúcumos, en las más altas ramas, y cantaban”) abre el camino a una narración construida mediante imágenes sonoras. A partir de ese momento y hasta el final, la línea dramática del cuento estará acompañada de ritmos que van de la suavidad del canto de las aves al estruendo de la guerra, variedad acorde con los movimientos de la trama, pero también con dos mundos que se diferencian incluso en los sonidos que perciben y que producen.

Dice todos los principales son ladrones” (16). Pantacha se ha dado cuenta que en otros sitios, como la costa, los comuneros han reconocido que exceden en número a los principales y por ello se han levantado: “–Pero comunkuna somos tanto, tanto; principales dos, tres no más hay. En otra parte, dicen, comuneros se han alzado; de afuera a dentro, como a gatos no más, los han apretado a los platudos. ¿Qué dicen comunkuna?” (21).

Los comuneros, a pesar de ser numerosos, tienen miedo y no responden a la invitación de rebelión que lanza el cornetero venido de la costa. Es en las conversaciones de los niños en donde hacen eco las palabras del músico rebelde. Es precisamente Ernesto quien valora la situación y descubre que los colonos le temen al principal y que éste se vale de su pistola y el poder que le da ser el dueño de todo para asustarlos, para ejercer la violencia. Al final, Don Braulio, el “platudo” del pueblo, mata de un tiro al músico que en la plaza invitaba a la rebelión de los indios, a la unión para recuperar lo que les pertenece y que tanto necesitan para vivir: el agua. Acto que acobarda a los comuneros, pero no al niño Ernesto, quien en ese momento se siente ya hombre capaz de desafiar al hacendado y enfrenta al patrón: “Levanté del suelo la corneta de Pantacha, y como wikullo la tiré sobre la cabeza del principal. Ahí mismo le chorreó la sangre de la frente, hasta llegar al suelo. ¡Buena mano de *mak'tillo*!” (33).

Unas líneas más abajo Ernesto le grita a Don Braulio:

–¡Tayta, muérete; ¡perro eres, para morder a comuneros no más sirves! –le dije.

–¡Balas, carajo, más balas!

En vano gritaba; el fierro de la corneta le mordió en la frente, y su sangre corría negra, como de culebra.

–¡Don Antonio; mátelo!

Rogaba por gusto, su hablar ya no era de hombre; su sangre le acobardaba, como a las mujeres.

–¡Taytacha, acábale de una vez, para morder no más sirve!

Miré la fachada blanca de la iglesia.  
¡Jajayllas<sup>48</sup>! Taytacha Dios no había. Mentira es: Taytacha Dios no hay. (33)

De la cita conviene notar que en una plaza pública llena de gente: comuneros tinkis y sanjuanés, *mistis* y sacristán, mujeres esposas de los tinkis y niños, es Ernesto el que intenta vengar la muerte del músico rebelde. Todos sufren por las acciones de Don Braulio, todos son víctimas de sus abusos, pero nadie se atreve a retarlo, sólo Ernesto. Al final, los únicos que enfrentaron al principal fueron Pantaleón, cuya mirada cambió después de una estadía en la costa y Ernesto, el niño hijo de abogado que creció en la comunidad indígena.

Más aún, vale la pena notar cómo después de agredir al principal, Ernesto mira la iglesia, tal vez esperando el castigo inmediato, y se da cuenta de que no recibe ninguno, porque “Taytacha Dios no hay” y celebra tal descubrimiento. De tal manera que podemos asumir que su visión no sólo es diferente por ser un blanco que quiere ser indio o por ser niño, sino que se está modificando en el propio transcurrir de la trama, estamos ante un punto de vista en movimiento.

El final de “Agua” y de “Los escolares” abre la puerta a un futuro en el que los principales ya no existen. En el primer relato, luego de escapar de los ojos iracundos de Don Braulio, Ernesto ruega: “Tayta: ¡que se mueran los principales de todas partes!” (35). La diferencia radica en que en “Agua”, la conciencia de la situación de explotación y de abuso en la que viven los comuneros y el odio que esta comprensión desata en el niño, están concentradas en un momento y en un lugar: la plaza del pueblo, el día que bajo la tensión de todos los afectados por la falta de agua, Pantaleón el músico incitó a la rebelión, provocando el coraje del principal que acabó con la vida del cornetero. Mientras que en “Los escolares”

---

<sup>48</sup> Interjección de burla, de orgullo.



encontramos un protagonista infantil, ahora Juancha, a quien le lleva mucho más tiempo el análisis y la reflexión de lo que sucede en la comunidad. Casi podría decirse que “Los escoleros” narra, sobre todo, los pensamientos de un niño que construye su identidad al tiempo que, después de mucho reflexionar, encuentra una salida para los oprimidos: la rebelión, la fuerza de su unión, para liberarse de los opresores. Y aunque esto aún no ocurra, queda como sugerencia, como semilla recién plantada que tarde o temprano habrá de dar frutos.



## CAPÍTULO IV Julio Cortázar y José María Arguedas: pugnas y coincidencias

En 1967, quizás sin proponérselo, Julio Cortázar inició una polémica con José María Arguedas que se prolongaría hasta mediados de 1969. La revista cubana *Casa de las Américas* solicitó al autor de *Rayuela* (1963) un texto en el que reflexionara sobre la situación del intelectual latinoamericano de ese momento. Cortázar cumplió la tarea escribiendo desde Francia una carta dirigida a Roberto Fernández Retamar, que fue publicada en el número 45 de dicha revista y luego en *Último Round* (1969).

A Arguedas le molestó que Cortázar afirmara en la carta que su visión y su conocimiento de lo regional, de lo latinoamericano, se amplió y esclareció gracias a su experiencia en Francia, pues el alejamiento le otorgó “su verdadera condición de latinoamericano” o “una especie de reconocimiento y valoración de lo esencialmente propio”.

Desde el siglo XIX y con mayor fuerza en el XX, los intelectuales que buscaban que Hispanoamérica ingresara de lleno en la Modernidad por la vía de la universalidad enfrentaron tensiones y discusiones con aquellos que defendían la necesidad de rescatar lo propio como una fuente de inspiración para la creación original.

Arguedas reaccionó ante la carta de Cortázar en su primer diario de *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Por un lado se ubica el escritor moderno, cosmopolita y universal (Cortázar); y por el otro el creador literario al tanto de las novedades formales de la literatura occidental, que enriquece la literatura local sumando, a los recursos tradicionales, las técnicas modernas, pero que regresa siempre la mirada a los conflictos sociales y raciales de Hispanoamérica (Arguedas).

La diferencia entre los proyectos estético-ético-ideológicos de Cortázar y Arguedas es radical. Incluso, la discusión puede verse como un ejemplo más de las fisuras, tensiones y multiplicidad de las sociedades latinoamericanas, muy lejos todavía de la homogeneización y la estructura armónica que desde hace siglos se busca. No obstante, los dos escritores coinciden en su interés por la infancia y su representación. En la obra de Arguedas encontramos niños indígenas y mestizos; en Cortázar niñas y niños en transición hacia la adolescencia, aquí no importa la raza, pero sí las diferencias entre ellos por su género, su condición social y hasta de salud.

En la literatura de Cortázar, los personajes infantiles representan la resistencia ante una lógica racionalista que cree poder explicarlo todo, pero que con frecuencia se enfrenta a situaciones para las que aún no tiene respuestas. En los textos de Arguedas, la experiencia de un niño narrador que se mueve entre un mundo blanco y otro indígena nos amplía el horizonte de percepción frente a una realidad cultural y social de nuestras naciones americanas que aún hoy exige nuevas reflexiones.

Tanto Arguedas como Cortázar tienen en su obra textos literarios orientados por la mirada infantil, textos que resultaron entrañables por su calidad artística y por la fuerza de la vida que en ellos se representa. “Final del juego”, “Bestiario” y “Deshoras” son tres relatos en los que la infancia une dos realidades en principio lejanas y que al final van a mostrar lo que ninguna de las dos hubiera mostrado por separado. La del mundo de las tareas domésticas y del orden adulto en contraste con el de los juegos infantiles de las tres niñas en el primero; la de una tragedia familiar y un tigre que transita a su gusto en la casa en el segundo; y la de un amor infantil no consumado y la posibilidad de su realización a través del sueño del adulto en el tercero.

Rebeldes por naturaleza, los niños cortazarianos no temen al castigo de los adultos, callan ante los padres sus verdaderos pensamientos, pero ejecutan, lejos de la vigilancia paterna, sus deseos de jugar (“Final del juego”, “Los venenos”) o de deshacerse del hermano enfermo que avergüenza y que es un obstáculo para la libertad (“Después del almuerzo”).

No pretendo, como ya lo advertí, encontrar referentes autobiográficos en los textos literarios, pero sí me parece justo reconocer que, por lo que se lee, para los dos escritores la infancia era válida como experiencia que determina la identidad del adulto y como el lugar simbólico desde el cual se pueden construir textos literarios que ofrecen una perspectiva novedosa del mundo. Ambos escritores dejaron testimonio de que la evocación de la propia infancia y del complejo mundo infantil representa una fuente valiosa para la creación y la innovación literaria. Recordemos que Cortázar dijo:

La infancia es capital para mí. Fui un niño terriblemente precoz, con todas las desventajas que eso supone. No creo que el nivel de mi inteligencia fuera superior, pero el de mi sensibilidad sí, muy superior. Lo sé porque tenía puntos de comparación con mis compañeros de escuela. Y una de las cosas que me dolía continuamente era la insensibilidad que mostraban en relación a cosas que a mí me producían reacciones muy violentas, desde ver un gato lastimado hasta enterarme de la desgracia de alguien, cosas que dejaban a la gente en la indiferencia y que a mí me provocaban traumas muy penosos [...] Un niño con esa hipersensibilidad queda muy marcado. Entonces es bastante lógico que cuando empecé a escribir, ya al final de la adolescencia, en la primera juventud, todas esas capas que aparentemente habían quedado atrás volvieron en forma de personajes, de semiconfesiones, como es el caso del cuento “Los venenos” y como es el caso de “Bestiario”. El fondo de sensibilidad de la niña Isabel en “Bestiario” es el mío, y el niño de “Los venenos” soy yo. En general, los niños que circulan por mis cuentos me representan de alguna manera. (Citado por Alazraki, 161-162)

De Arguedas ya he dicho algo en el capítulo anterior y, por lo demás, es de sobra conocida la relación que guarda la experiencia del narrador de los cuentos de *Agua* y el de *Los ríos profundos* con la del propio autor, por lo que aquí sólo traigo a cuenta una cita tomada del artículo “Inevitable comentario a unas ideas de Julio Cortázar” publicado en *El Comercio*

(Lima, junio, 1969) y posteriormente en el tercer diario de *El zorro*, donde Arguedas deja claro que para él, la experiencia de la propia infancia tuvo alcance en la obra del escritor adulto.

Cortázar, como Arguedas, unía la literatura a la vida y su compromiso ético de escritor rebasaba el plano regional de América. El problema me parece, es que aunque ambos estaban preocupados por el destino del hombre, para el argentino el hombre era un ser universal y el intelectual latinoamericano no tenía por qué estar al margen de lo europeo; para el peruano, el hombre tenía la cara del indígena andino y del mestizo, de sus relaciones conflictivas.

Al final, la pugna entre Cortázar y Arguedas es una de las caras de la tensión entre localismo y cosmopolitismo que se libró en Latinoamérica; pero independientemente de las visiones en contraste, de la revisión y valoración que pueda hacerse a la distancia, lo que considero valioso es que estos dos escritores, estos intelectuales que representan dos de los más valiosos proyectos artísticos de nuestra región y del mundo hispano, se esforzaron por serles fiel a sus conceptos sobre la literatura y la vida, aunque los conceptos que rigieron sus respectivos proyectos artísticos fueron distintos.

#### *IV. 1 El personaje infantil como símbolo de la creación artística en “Final del juego” de Julio Cortázar*

*La existencia del juego corrobora constantemente, y en el sentido más alto, el carácter supralógico de nuestra situación en el cosmos. Los animales pueden jugar y son, por lo tanto, algo más que cosas mecánicas. Nosotros jugamos y sabemos que jugamos; somos, por tanto, algo más que meros seres de razón, puesto que el juego es irracional.*  
Johan Huizinga

En las páginas anteriores mostré que José María Arguedas y Julio Cortázar representan dos paradigmas distintos de la literatura hispanoamericana. Los escritores estuvieron inmersos en una polémica que duró varios años; sin embargo, en sus obras, ambos construyeron una visión literaria de la infancia aunque, por supuesto, cada uno lo hizo desde sus concepciones artísticas.

Los personajes infantiles de Cortázar provienen de la masa urbana de ciudades que representan las capitales hispanoamericanas, por ejemplo Buenos Aires. Son niños que viven en la ciudad, dentro de la casa familiar de clase media baja y sus conflictos no son raciales. No obstante, los personajes niños del argentino, como los de Arguedas, se ubican en medio de dos mundos, en este caso: el de los adultos, con sus reglas, sus castigos, su poder casi inquebrantable; y el de los niños, con sus juegos, sus amores, desilusiones y, a veces, la pérdida de la inocencia.

El universo infantil que compone Cortázar es complejo, porque los niños experimentan una vertiginosa vida emocional: se enamoran, sienten celos, vergüenza,

impotencia, resignación, desilusión, por mencionar algunas. Son menores que padecen las situaciones y las emociones de un mundo para el que no tenemos explicaciones lógicas.

En las obras de Arguedas y de Cortázar, los niños protagonistas buscan la libertad, tienen el deseo de derrocar el viejo orden, de encontrar salidas a un mundo hostil. Pero he elegido “Final del juego”, porque a lo anterior, es decir a la representación de la infancia como rebeldía ante un mundo autoritario y sin sentido, se le suma que en él, el niño es el símbolo de la veta creativa del hombre, de su capacidad de creación artística y el arte se presenta como el vehículo que nos ayuda a escapar de la azarosa cotidianidad pero, sobre todo, a entender nuestras experiencias emocionales.

Si bien hay otros relatos de Cortázar, por ejemplo “Los venenos”, en los que aparece la perspectiva infantil, “Final del juego” explora el aspecto lúdico de la vida humana, y presenta al arte como la más esencial de esas formas lúdicas que es capaz de crear el hombre. Además, centré mi atención en este cuento porque en él la infancia es la ejecutante de la creación artística. En este relato, el arte se erige como lo más valioso que posee la humanidad porque es lo que nos salva de hundirnos en una realidad más bien triste y de esfuerzos constantes.

Las protagonistas de “Final del juego”, Leticia, Holanda y la narradora, son niñas que no han recibido más educación que la primaria, y que se encargan de las tareas domésticas de la casa familiar. Tienen algunos pasatiempos como tejer, pegar estampitas o leer; pero más allá de esas actividades comúnmente asociadas a una infancia tranquila y feliz, estas niñas padecen la enfermedad, la vergüenza, los celos, la envidia, los castigos impuestos por las adultas, la tristeza y la alegría, estas dos últimas, a veces experimentadas al mismo tiempo.



Las adultas ni siquiera sospechan la intensa vida emocional de las menores, tampoco saben que gracias a un juego de representación alegórica de las pasiones humanas, que las niñas bautizan con el nombre de “estatuas y actitudes”, las menores logran darle forma a sentimientos que en la vida cotidiana no se entienden: los celos, la ira, la vergüenza, la generosidad, la piedad, el enamoramiento. De este modo, el cuento erige, a través de la ficción, una visión del arte y una propuesta de lo que es el cuento.

Antes de entrar propiamente en el análisis del relato, considero indispensable detenerse, aunque sea brevemente, en algunas de las reflexiones de Julio Cortázar sobre el cuento, porque éstas son de una importancia y de un valor capital en nuestra tradición teórica, así que vale la pena recordarlas como preámbulo para acercarnos a “Final del juego”.

En la conferencia “Algunos aspectos sobre el cuento” (1962), Cortázar ubicó sus relatos en un género llamado “fantástico”, “a falta de mejor nombre”, y explicó que se agrupan bajo ese término porque:

[...] se oponen a ese falso realismo que consiste en creer que todas las cosas pueden describirse y explicarse como lo daba por sentado el optimismo filosófico y científico del siglo XVIII, es decir, dentro de un mundo regido más o menos armoniosamente por un sistema de leyes, de principios, de relaciones de causa a efecto, de psicologías definidas, de geografías bien cartografiadas. (368)

La cita nos revela a un escritor en busca tal vez no de nuevos sistemas de pensamiento, pero sí de una actitud crítica, que cuestiona los dogmas del Racionalismo o que intenta trascender sus leyes<sup>49</sup>. Al respecto, Cortázar señaló:

---

<sup>49</sup> Para algunos críticos, la obra de Cortázar representa un esfuerzo por trascender el Racionalismo, un intento de evidenciar lo gastado de la epistemología occidental que por siglos creyó en el hombre como un ser racional (Alazraki, 99). Pero no se trata, como señala Carmen de Mora, “de refugiarse en un ideal inalcanzable”, pues Cortázar “es un inconformista dominado por la pasión metafísica de conocer y poseer no ya las cosas sino la esencia de las cosas; de ahí el esfuerzo continuado en toda su obra por trascender la realidad visible, por hacer posible ese traslado a otro territorio donde se produzca un encuentro con la Realidad del que el hombre vuelva enriquecido” (108).

En mi caso, la sospecha de otro orden más secreto y menos comunicable, y el fecundo descubrimiento de Alfred Jarry, para quien el verdadero estudio de la realidad no residía en las leyes sino en las excepciones a esas leyes, han sido algunos de los principios orientadores de mi búsqueda personal de una literatura al margen de todo realismo demasiado ingenuo. (1971, 368)

Jaime Alazraki supera el título de “fantástico” para referirse a la narrativa breve de Cortázar utilizando el término “neofantástico”, pues considera que en ella: “el código realista cede a un código que ya no responde a nuestras categorías causales de tiempo y espacio. En estos cuentos se busca el reverso de nuestra realidad fenomenal, un orden escandalosamente en conflicto con el orden construido por nuestro pensamiento lógico” (69).

El autor de *Rayuela* estaba convencido de que el cuento es un género bien constituido, por lo que en él existen constantes que, haciendo un balance, se pueden mostrar:

En último extremo podrá decirse que sólo he hablado del cuento tal y como yo lo practico. Y sin embargo no creo que sea así. Tengo la certidumbre de que existen ciertas constantes, ciertos valores que se aplican a todos los cuentos, fantásticos o realistas, dramáticos o humorísticos. Y pienso que tal vez sea posible mostrar aquí esos elementos invariables que dan a un buen cuento su atmósfera peculiar de obra de arte. (1971, 368)

Cortázar temía que al hablar en abstracto del cuento y categorizarlo, se le despojara de su vitalidad, por ello advierte que:

[...] si no tenemos una idea viva de lo que es el cuento habremos perdido el tiempo, porque un cuento, en última instancia, se mueve en ese plano del hombre donde la vida y la expresión escrita de esa vida libran una batalla fraternal, si se me permite el término; y el resultado de esa batalla es el cuento mismo, una síntesis viviente a la vez que una vida sintetizada (1971, 370).

Recordemos que para algunos teóricos, la historia que narra un cuento es la de un momento crucial en la vida del personaje. Su brevedad es producto de esa condensación y, por otro lado, es uno de los rasgos heredados de su pasado: el relato oral, pues éste debía tener la extensión adecuada para que la memoria pudiera retenerlo y transmitirlo a las nuevas

generaciones. Actividad fundamental, pues los cuentos orales antiguos sintetizaban las enseñanzas más valiosas para la comunidad que los producía.

Al hablar de la distancia entre cuento y novela, las reflexiones de Cortázar no giran en torno a cuántas páginas tiene un género en relación con el otro, sino que él se centra en la función y de ahí proviene, por ejemplo, su tan citada frase: “en ese combate que se entabla entre un texto apasionante y su lector, la novela gana siempre por puntos, mientras que el cuento debe ganar por knockout” (1971, 372).

Para Cortázar, el cuento es la expresión de un orden universal que nos incluye a todos, no como grupos diferenciados o seres racionales, sino como humanidad. Para el escritor, el cumplimiento o el fracaso de la escritura-lectura de un cuento depende finalmente de que el texto sea tan significativo para el lector como lo fue para su creador, pero para conseguirlo, el escritor debe poseer las herramientas que le permitan construir ese puente.

Ahora bien, en el pensamiento de Cortázar existe un punto en el que mago y poeta se tocan. Recordemos que el poeta ha sido asociado con la infancia. Ya veíamos, en el segundo capítulo de esta tesis, cómo algunos románticos asociaron la niñez con la creación poética y al niño con el poeta, y, a su vez, a ambos con el hombre primitivo, original, de mirada y lenguaje siempre frescos, renovación e ideal a los que aspiraban los románticos.

No quiero decir que Cortázar sea un romántico, de hecho, trascendió el Romanticismo y las vanguardias, sin embargo, en “Para una poética” el escritor argentino establece puntos de conexión entre la mentalidad primitiva (la que se explica la realidad mediante la magia) y el poeta que pervive en nuestros tiempos (1994, 275)<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Agredezco al Dr. José Miguel Sardiñas, quien me hizo ver que los rasgos del género cuento que Cortázar señaló en su conferencia de La Habana le deben mucho a la teoría del cuento de Edgar Allan Poe, que Cortázar conocía perfectamente y en inglés. Cortázar le debe a algunos textos de Poe como la reseña de los “Twice Told

Tampoco se piense que para Cortázar el poeta es un primitivo, no, “el poeta no es un primitivo, pero sí ese hombre que reconoce y acata las formas primitivas; formas que, bien mirado, sería mejor llamar ‘primordiales’, anteriores a la hegemonía racional, y subyacentes luego a su cacareado imperio” (1994, 277). Cortázar quiere mostrar “que el poeta significa la prosecución de la magia *en otro plano*; y que, aunque no lo parezca, sus aspiraciones son aún más ambiciosas y absolutas que las del mago” (1994, 278), pues “el poeta y sus imágenes constituyen y manifiestan un solo deseo de salto, de irrupción, de ser otra cosa” (1994, 279).

Cortázar vincula el cuento a la poesía y no a la novela, como se hace frecuentemente. Para el argentino, el cuento es el “hermano misterioso de la poesía en otra dimensión del tiempo literario” (1994, 369). Tal vez la comparación atiende a que ambos géneros, la poesía y el cuento, comparten un pasado oral, patrones de ritmo y armonía como ejes de la composición, el lirismo, la brevedad, la condensación, la tensión que encierran en sus límites. No voy a profundizar en la comparación, ni del cuento con la poesía, ni del cuento con la novela, sólo me interesa mostrar hasta qué punto el pensamiento de Cortázar resulta revolucionario en un terreno en donde el cuento aún se ve como el hermano menor de la novela y cuyos rasgos se han determinado en función de su extensión.

En la narrativa de Cortázar existe, más que una variedad de personajes, una variedad de voces de tal manera articuladas que le dan al relato la capacidad de ser contado desde tantas perspectivas como voces aparezcan en él. Pensemos tan sólo en “La señorita Cora”. Para Cortázar, la voz es uno de los elementos fundamentales para crear el cuento, porque “la voz no es mero intermediario de la fábula, sino presencia de lo enunciado en la fábula; la voz

---

Tales” de Nathaniel Hawthorne o la “Filosofía de la composición”. Ambos, señala el Dr. Sardiñas, pueden consultarse en Poe, Ensayos y críticas, trad., introd., y notas Julio Cortázar, Madrid: Alianza Editorial, 1973.

transmite la fábula, pero la verosimilitud de la fábula depende de la eficacia de la voz” (Alazraki, 131).

Es importante señalar que a cada voz le corresponde un determinado punto de vista. En ese sentido, la voz del personaje niño en Cortázar es inigualable. Sus relatos alcanzan una altura en el dominio del registro infantil que no tiene parangón, porque sus personajes niños guardan esa concordancia entre su forma de hablar y su punto de vista, y resultan no sólo verosímiles sino poéticos, novedosos y reveladores, pues nos muestran lo que se ve desde una perspectiva asociada con la imaginación, la creatividad y el juego.

Enfoquemos el lente y entremos ahora sí en el volumen de cuentos *Final del juego* (1957) y, específicamente, en el cuento del mismo nombre. La anécdota del relato gira en torno a tres niñas protagonistas: Leticia, Holanda y la narradora. Todas las tardes, después del almuerzo, cuando “mamá y tía Ruth”, las adultas, hacen la siesta, las niñas escapan de casa para ir a las vías del ferrocarril. Ahí juegan a representar “estatuas y actitudes”, para lo cual se ayudan de algunos atuendos y, sobre todo, de su propio cuerpo. El juego inventado por las niñas no es sólo un entretenimiento, pues con él, las menores pretenden causar una impresión en los pasajeros del tren, quienes las observan al pasar: “Por supuesto que las actitudes y las estatuas no eran para nosotras mismas, porque nos hubiéramos cansado enseguida”<sup>51</sup> (537).

La representación, que se hace para ser vista, dura sólo un instante, lo que tarda en pasar el tren por la curva; sin embargo, a pesar de la brevedad, las niñas esperan que sus formas tengan éxito, y observan si esto ocurre o si la representación produce indiferencia

---

<sup>51</sup> Las citas del cuento están tomadas de Cortázar, Cuentos completos I, *Final del Juego*. México: Punto de lectura, 2011.

entre los pasajeros. En el cuento, el juego de las protagonistas infantiles sigue la ruta de la obra artística, que no tiene vida plena hasta que no es contemplada por un espectador o lector, según sea el caso.

El juego de la representación es el motivo que impulsa a las niñas a escapar de la casa familiar, en donde, aunque se ignore, nunca se olvida la enfermedad de Leticia. En la casa gobiernan las adultas “mamá y tía Ruth”<sup>52</sup>, quienes imponen tareas domésticas, castigos y amenazas. Ese mundo monótono, triste y hostil desaparece en el reino del juego. Así, Leticia, Holanda y la narradora, quieren convertirse, mediante la magia de la representación, en algo más que niñas que lavan la loza y bañan al gato.

El juego creado por las niñas se mueve entre la escultura y la representación teatral y está dirigido a un público, los que viajan en el tren, pero ese reino del juego infantil, que es al mismo tiempo el de la creación artística, termina el día que Ariel<sup>53</sup>, uno de los pasajeros, irrumpe en él, deshaciendo con su transgresión el juego-creación, el reino y, finalmente, la infancia de las protagonistas<sup>54</sup>. El cuento bien podría leerse desde un nivel simbólico, no sólo

---

<sup>52</sup> Resulta irónico que la tía lleve el nombre de Ruth, símbolo de la “piedad filial”, porque la Ruth del cuento de Cortázar no es una mujer piadosa, sino una capaz de castigar con un bastón y de amenazar a las niñas. En el libro bíblico que lleva su nombre, Ruth es una mujer moabita, laboriosa y fiel, de la que desciende David. Viuda del israelita Mahalon, Ruth no consintió separarse de su suegra Noemí, a la que acompañó al país de Canaán. Las dos mujeres llegaron a Belén, donde Ruth conquistó el corazón del rico Booz que se casó con ella. Ruth, modelo ideal de la piedad filial –significa etimológicamente, y eso mismo simboliza, ‘la llena de amor’. Su figura humilde, que recorre el campo en busca de espigas, es de un encanto indefinible, y ha inspirado a poetas y artistas (Pérez-Rioja, 376).

<sup>53</sup> Según el *Diccionario de símbolos y mitos* de J. A. Pérez-Rioja, Ariel es:

[...] uno de los ángeles rebelados contra Dios. En *La Tempestad*, de Shakespeare, Ariel es un espíritu ingenioso que suele presentarse con atuendo femenino y canta malévolas canciones en las que se identifica su carácter de libertad con la alegría misma de la naturaleza. Aparece igualmente esta figura en el *Fausto*, de Goethe. Ariel es, asimismo, el título de un famoso ensayo de José Enrique Rodó. (1910) (76)

<sup>54</sup> Por cierto, en el cuento encontramos dos esferas, una integrada por personajes femeninos: las niñas y las adultas; y otra por los espectadores-pasajeros del tren: “Un señor de pelo blanco y anteojos de carey”, “los chicos que volvían del colegio” (537), además de Ariel B.

porque las niñas crean formas alegóricas de las pasiones humanas en su juego, sino porque los mismos nombres de los personajes, como el del Ariel, nos remiten a figuras simbólicas. Ariel simboliza en suma, el espíritu ingenioso y malévolo, y en el cuento es precisamente él quien derrumba la infancia y el juego de las protagonistas.

Ahora bien, en cuanto a la o las perspectivas en el cuento, lo primero que habría que decir es que en “Final del juego” se opone la visión pueril a la adulta, lo que le permite a la narradora contar desde dos puntos de vista, enriqueciendo con ello la perspectiva del lector. El cuento narra la enfermedad de Leticia, desde el mundo de las adultas y desde el reino de las niñas. En el primero, la parálisis en la espalda de la niña es una tragedia, que es mejor ignorar; en el segundo, la enfermedad desaparece gracias al arte, al juego de representación “estatuas y actitudes”.

Un mismo suceso es entendido de manera distinta según se vea desde la mirada adulta o la infantil. Por ejemplo, el enamoramiento entre Ariel y Leticia. Al saberse la preferida del joven, Leticia se alegra, pues comparte el sentimiento, mientras mamá y tía Ruth piensan que la enferma está contenta porque le ha sentado bien el nuevo tratamiento, cuando lo que las niñas y el lector saben es que ese estado de ánimo es producto de lo que está sintiendo Leticia por Ariel:

Ese día volvimos bastante calladas a casa, y por la noche no jugamos juntas. En la mesa Leticia estuvo muy alegre, le brillaban los ojos, y mamá miró una o dos veces a tía Ruth como poniéndola de testigo de su propia alegría. En aquellos días estaban ensayando un nuevo tratamiento fortificante para Leticia, y por lo visto era una maravilla lo bien que le sentaba. (539)

La frase “y por lo visto era una maravilla lo bien que le sentaba”, contiene el pensamiento de las adultas, lo que resulta irónico porque el lector ya sabe cuál es la verdadera razón de la felicidad de la niña. Las protagonistas manejan un lenguaje de miradas cuyo significado sólo

ellas comprenden, dejando al margen a las adultas: “Ella no dijo nada pero vino a almorzar a la mesa, y a las preguntas de mamá contestó que ya estaba muy bien y que casi no le dolía la espalda. Se lo decía y nos miraba” (540).

Indirectamente, los pensamientos y las voces de las adultas están en el cuento por mediación de la narradora. De tal manera que en el relato tenemos dos visiones de una misma situación: la enfermedad de Leticia. Ya señalé que las niñas saben cómo están entendiendo las adultas la enfermedad, mientras que las mayores ni siquiera imaginan lo que sucede con las chicas fuera de la casa. Mamá y tía Ruth no se percatan de las emociones que viven las niñas. El alcance que tiene la mirada adulta parece limitada al compararla con las posibilidades de la visión infantil.

Las niñas transitan de un lado a otro, del reino del juego al mundo real, pero las adultas están confinadas a los límites de la casa. Por lo tanto, la visión pueril resulta más abarcadora, luce más compleja, íntima y cercana, pues está configurada desde el interior de una de las protagonistas e incluye la mirada de las mayores, así como la posibilidad de abrir una puerta y salir del mundo de la casa para ingresar al reino del juego, que es el de la libertad, la creación artística, del amor y su imposibilidad.

La diferencia entre lo que ven chicas y grandes permite no sólo marcar la distancia entre dos formas de interpretar el mismo hecho, sino que también abre paso a la complicidad entre las niñas y el lector, como entre las niñas y los pasajeros del tren. De tal modo que los lectores del cuento “Final del juego” se asemejan a los espectadores del juego de las protagonistas (los pasajeros del tren) y, de esta manera, la ficción logra trascender los límites del relato. Pero, al mismo tiempo, el cuento presenta una estructura de caja china que incluye al lector, éste es el punto en el que dos realidades se tocan: la de los personajes y la del lector



de “Final del juego”. Cortázar logra la magia de trascender la ficción poniendo al lector frente al arte, en este caso, al cuento.

Otra manera de incluir al lector dentro de las fronteras del cuento, son las indeterminaciones, pues el lector tiene la posibilidad de participar en la construcción de sentidos y el cuento tendrá tantos sentidos como lectores. Si bien el relato narra el fin del reino de la infancia, también deja espacios abiertos. Por ejemplo, nunca sabemos cómo se llama la narradora, desconocemos qué decía la carta que Leticia escribió para Ariel; pudo ser la confesión de su enfermedad, pero también pudo no serlo; quizás el anuncio de que Leticia no volvería a jugar y por eso Ariel dejó de asomarse por la ventanilla del tren y de lanzar papelitos a las niñas. Tampoco queda clara la razón por la cual en la casa de las niñas sólo habitan mujeres, no hay un papá o un tío y “a nuestro primo Tito no lo contábamos, un tilingo que juntaba figuritas y creía en la primera comunión” (541). Todo eso hace que los silencios adquieran la posibilidad de significar.

Aunque la narradora de “Final del juego” ya no es la niña que vive la experiencia que narra, su punto de vista es interno porque fue protagonista de lo narrado, lo que resulta en una narración íntima de un suceso tan universal como el derrumbe de la infancia. El cuento es una versión individual del asunto. El punto de vista desde donde se narra, el de la narradora protagonista a distancia, construye un mundo infantil evocado, teñido con los tonos del recuerdo y de los sueños, ambos, a fin de cuentas, construcciones personales. La anécdota proviene de un universo pueril, pero la apertura del cuento nos lleva hacia algo mucho más humano, donde deja de importar la edad de los protagonistas o tal vez precisamente por su edad, puesto que pocas cosas son más universales que la infancia.

La narradora marca distancia temporal frente a la historia que narra: “Lo que cuento empezó vaya a saber cuándo, pero las cosas cambiaron el día en que el primer papelito cayó del tren” (537). La narración es la evocación de la infancia, razón por la cual se acepta la parcialidad de lo narrado, así como las carencias de la memoria: “Ni me acuerdo de cómo secamos los platos, de repente estábamos en los sauces y las dos nos abrazábamos llenas de felicidad y nada celosas una de otra” (542). Y a pesar de que los detalles no sean lo esencial, la narradora recuerda elementos tales como que “Fue un martes cuando cayó el papelito” (537). Con lo que los recuerdos se presentan caprichosos, pero el acto de narrar como esencial a la hora de dar orden a un suceso que, por sus efectos en la vida de las protagonistas, se convierte en memorable y digno de contar.

No hay que perder de vista que para Cortázar la literatura no es ajena a la vida y por ello “Por más veterano, por más experto que sea un cuentista, si le falta una motivación entrañable, si sus cuentos no nacen de una profunda vivencia, su obra no irá más allá del mero ejercicio estético” (1962, 381). Sin embargo, “lo contrario sería aún peor, porque de nada valen el fervor, la voluntad de comunicar un mensaje, si se carece de los elementos expresivos, estilísticos, que hacen posible esa comunicación” (1962, 381).

Está claro que Cortázar no era un escritor preocupado sólo por lo estilístico, pues en sus reflexiones hace referencia a temas “significativos”, “enriquecedores”, a los mitos y arquetipos como fuente inspiradora para la creación; pero también destaquemos su idea de que la construcción del cuento exige el dominio de recursos estilísticos y expresivos a fin de comunicar sentidos<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Por cierto, las reflexiones de Cortázar son particularmente lúcidas a la hora de trazar el problema que implica traducir lo oral a lo escrito, y critica al escritor regionalista que “entiende que para escribir un cuento lo único

Lo anterior puede servir para reflexionar sobre “Final del juego” no sólo como forma artística perfectamente labrada, que sin duda lo es, sino también, o sobre todo, como el producto de una “profunda vivencia”, de la honestidad de una narradora que evoca un momento crucial en su existencia: la ruptura de su infancia mediante la caída de la actividad del juego; pero a un nivel más profundo, el jugar de las protagonistas es una equivalencia de la creación artística. Algo se rompe cuando se deja de ser niño, cuando se deja de jugar, así como el mundo de la representación se cae cuando un elemento ajeno a él, como el espectador, viola la frontera, con lo que hace que ambos mundos choquen y uno de los dos, o los dos, terminen modificados. Es lo que pasa cuando Ariel irrumpe en el reino de las niñas.

A propósito de lo anterior, en “El creador literario y el fantaseo” (1908), Freud se pregunta si “¿No deberíamos buscar ya en el niño las primeras huellas del quehacer poético?”, pues:

La ocupación preferida y más intensa del niño es el juego. Acaso tendríamos derecho a decir: todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. Además, sería injusto suponer que no toma en serio ese mundo; al contrario, toma muy en serio su juego, emplea en él grandes montos de afecto. Lo opuesto al juego no es la seriedad, sino... la realidad efectiva. (127)

Freud explica que: “El poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo de fantasía al que toma muy en serio, vale decir, lo dota de grandes montos de afecto, al tiempo que lo separa tajantemente de la realidad efectiva” (128). El juego y la infancia ocupan un “lugar privilegiado” en el imaginario cortazariano (de Mora, 110). De hecho, el texto en cuestión, así como el volumen del que forma parte, se titula justo “Final del juego”.

---

que hace falta es poner por escrito un relato tradicional, conservando todo lo posible el tono hablado, los giros campesinos, las incorrecciones gramaticales, eso que llaman el color local” (1971, 380).

En el relato que nos ocupa, como el poeta, las niñas protagonistas crean un reino aparte, ajeno a la cotidianidad del mundo y sus reglas. Hay aquí un concepto del arte como juego de representación que cobra vida en un texto literario, en un cuento. Es decir, Cortázar labra un concepto de arte a través de un cuento en donde la infancia toma el lugar del creador artístico. Existen otros textos del autor en donde la infancia constituye una mirada “otra”, ajena a la realidad familiar y cotidiana, una mirada que puede ver más allá de lo que se ve a simple vista, pero en aquellos la infancia no está asociada al arte o el niño al poeta, como ocurre en “Final del juego”.

El cuento de Cortázar que nos ocupa es la narración del momento de ruptura entre la infancia y la adolescencia de la narradora, es el derrumbe del reino infantil, que se da mediante la experiencia del amor imposible, no sólo porque los enamorados (Leticia y Ariel) son jóvenes, sino también porque ella está enferma, sufre una parálisis en la espalda que la intimida y le impide conocer de frente a su enamorado. Pero esta experiencia dolorosa, así como los sentimientos y las pasiones que desata, toman forma gracias al arte; es decir, gracias al juego de representación alegórica que crean las niñas, los sentimientos, las pasiones, se materializan. De tal modo que el arte se erige como eso que ordena el caudal de sentimientos y pasiones que en la vida cotidiana ocurren caóticos, desbocados, produciendo dolor en quienes los experimentan.

Por otro lado, la representación alegórica de las pasiones humanas que llevan a cabo las niñas dentro del juego “estatuas y actitudes”, puede leerse como la apertura del cuento hacia algo mucho más profundo que su anécdota y no sólo con las protagonistas, pues ellas juegan a representar pasiones y estados de ánimo humanos como la envidia, la caridad, la

vergüenza, el desaliento, el horror, desengaño, latrocinio, el miedo, el rencor, los celos, la generosidad, la piedad, el renunciamiento, etcétera:

El juego marcaba dos formas: estatuas y actitudes. Las actitudes no requerían ornamentos pero sí mucha expresividad, para la envidia mostrar los dientes, crisar las manos y arreglárselas de modo de tener un aire amarillo. Para la caridad el ideal era un rostro angélico, con los ojos vueltos al cielo, mientras las manos ofrecían algo —un trapo, una pelota, una rama de sauce— a un pobre huerfanito invisible. La vergüenza y el miedo eran fáciles de hacer; el rencor y los celos exigían estudios más detenidos. Los ornamentos se destinaban casi todos a las estatuas, donde reinaba una libertad absoluta. (536)

Pero muchos de esos sentimientos son experimentados por las niñas fuera del juego; es decir, las protagonistas no están exentas de algunas de esas pasiones y emociones a las que le dan forma en la representación. Sólo que en el juego, se tiene la ventaja de controlarlas, de hacerlas cuando y como se desee; mientras que en la vida cotidiana, las emociones y las pasiones sobrevienen sin control. Recordemos que, incluso dormida, la narradora tiene pesadillas que le provocan angustia.

No es gratuito que las niñas representen la ira, los celos, la envidia, pasiones que se viven dentro del orden de la casa, pero que ahí se tienen que reprimir a fin de evitar el castigo. Mientras que en el reino del juego, esos sentimientos se subliman al darles forma de estatua o de actitud. Claro que también encontramos la representación de la paciencia, la bondad, la generosidad, el renunciamiento, etcétera, pasiones y estados de ánimo que también tienen lugar en la casa familiar. Recordemos que la narradora y Holanda tienen muchas consideraciones con Leticia debido a su enfermedad. Incluso, la narradora cede su lugar a Leticia en el juego para que Ariel la contemple: “Esa tarde gané yo, pero en ese momento me vino un no sé qué y le dije a Leticia que le dejaba mi lugar, claro que sin darle a entender por qué. Ya que el otro la prefería, que la mirara hasta cansarse” (540).

Al principio, Leticia, la enferma, era “la más feliz de las tres y la más privilegiada”: “Leticia no tenía que secar los platos ni hacer las camas, podía pasarse el día leyendo o pegando figuritas, y de noche la dejaban quedarse hasta más tarde si lo pedía, aparte de la pieza solamente para ella, el caldo de hueso y toda clase de ventajas” (535). Pero al final, Leticia sufre porque su amor por Ariel, aunque correspondido, no puede ser, ya que entre ellos se interpone la enfermedad:

Yo insistí un poco en que viniera, y al final me animé y le dije que no tuviese miedo, poniéndole como ejemplo que el verdadero cariño no conoce barreras y otras ideas preciosas que habíamos aprendido en *El tesoro de la juventud*<sup>56</sup>, pero era cada vez más difícil decirle nada porque ella miraba la ventana y parecía como si fuera a ponerse a llorar. (542)

En el juego de representación Leticia es la más destacada, la más afortunada, la que atrapa las miradas del joven Ariel, pero fuera del reino del juego, en el mundo cotidiano, padece una enfermedad que le provoca tristeza y le impide presentarse frente Ariel.

En el juego, las dificultades, la enfermedad, la tristeza, pero también la alegría y los más nobles sentimientos, fluyen en orden y libertad gracias a que toman forma artística. Ahí ya no se sienten o se padecen, sino que se recrean a placer y lo que en la vida cotidiana es

---

<sup>56</sup> *El Tesoro de la juventud* es una *Enciclopedia de conocimientos* dirigida a niños y adolescentes de diferentes partes del mundo, por lo que existen versiones en español, inglés, francés, italiano, portugués e incluso en chino. Debió publicarse por primera vez en la década del treinta. Y *El nuevo tesoro de la juventud* es de 1983, en cuyo prólogo se explica que “el niño y el adolescente no son hombres todavía; están en el camino de serlo y *El Tesoro* entiende que su misión es ayudarlos a andar, despejarles el camino y, al poner ante sus ojos y sus medios de conocimiento todo el panorama del saber actual, orientarlos en su vocación con miras al futuro” (T. I, 10). Con lo anterior queda claro que la visión de la infancia que promueve *El tesoro* es aquella en la que el niño es un hombre en potencia. Idea que reinaba antes de Rousseau, como vimos en el segundo capítulo de esta tesis. Es curioso que una obra de esta naturaleza, quiero decir, que se preocupa por la infancia y pretende ayudar en su educación, siga manejando conceptos de la infancia que son anteriores al siglo XVIII.

También se dice en el prólogo, que *El Tesoro* se presenta como algo semejante a “un juego”, “y ya es sabido que el niño y el adolescente aprenden con facilidad cuando juegan con algo que es capaz de enseñarles y de ofrecerles, al mismo tiempo, el atractivo del descubrimiento” (T. I, 11). De tal manera que el juego es entendido culturalmente como el anzuelo con el que se atrae al niño, ya sea para su aprendizaje como para su entretenimiento, pero en Cortázar el jugar en el niño es mucho más que eso, por lo que incluir en su cuento *El tesoro de la juventud* como lectura de las protagonistas, resulta irónico.

una desventaja, como la parálisis en la espalda de Leticia, en el juego no sólo es una ventaja: la ayuda a ejecutar mejor las formas de estatua, sino que incluso desaparece y la convierte en una estatua admirada por Ariel: “Leticia era muy buena como estatua, pobre criatura. La parálisis no se notaba estando quieta, y ella era capaz de gestos de una enorme nobleza. Como actitudes elegía siempre la generosidad, la piedad, el sacrificio y el renunciamento” (537).

Como estatuas, las niñas interpretan estilos artísticos: Leticia “buscaba el estilo de la Venus de la sala que tía Ruth llamaba la Venus del Nilo” (538) y Holanda “una estatua difícilísima de bailarina” (538). Nótese cómo, a pesar de que tanto adultas como niñas desconocen la historia del arte, por eso dicen “la Venus del Nilo” y no la Venus de Milo, los personajes infantiles tienen la capacidad de crear formas artísticas, y más aún: gracias al juego del arte, logran escapar de una vida cotidiana difícil. Con lo que se sugiere que la posibilidad de crear no es propia de los artistas instruidos en la academia, sino que es una capacidad humana y, sobre todo, que hay una etapa de la vida: la infancia, en la que la creación es natural, una actividad tan común e indispensable como el juego.

En el cuento, grandes y chicas juegan, sin importar la edad, pero su juego es diferente. En unas es representación, como dije, una manera de escapar de la cotidianidad hostil de la casa familiar, donde el juego consiste en simular que no hay enfermedad. Las niñas ejecutan el juego artístico, mientras que las grandes (mamá y tía Ruth) más bien disimulan, se engañan, en un intento por borrar la desgracia, la enfermedad de Leticia, quien: “[...] nos parecía que se estaba aprovechando demasiado de su ventaja sobre nosotras. Sabía que no le íbamos a decir nada, y que en una casa donde hay alguien con algún defecto físico y mucho orgullo, todos juegan a ignorarlo empezando por el enfermo, o más bien se hacen los que no saben que el otro sabe” (539).

La psicología, la filosofía, las matemáticas, hasta llegar a los estudios culturales, se han acercado al juego. Platón, Schiller, Nietzsche, Ehrmann, Heidegger, Roger Callois, Fink, son sólo algunos que aludieron al hombre como el ser que juega, y el jugar como su esencia (Alazraki, 97), pero no se trata de hacer una radiografía de esta actividad, sino de encontrar la analogía con el arte, propuesta que está planteada en “Final del juego”.

Huizinga presenta el juego “como fenómeno cultural y no, o por lo menos no en primer lugar, como función biológica” (8). El holandés explica que cuando quedó claro que la designación de *homo sapiens* no se adecuaba tanto a nuestra especie como se había creído porque “a fin de cuentas no somos tan razonables como gustaba de creer el siglo XVIII en su ingenuo optimismo” (7), se buscaron otros títulos, como el de *homo faber*, el hombre que hace, pero éste resultó todavía menos adecuado, por lo que Huizinga se apoyó en otro concepto, *homo ludens*, el hombre que juega, para expresar “una función tan esencial como la de fabricar”, y consideró que *homo ludens* debía colocarse junto a *homo faber* (Huizinga, 7).

Por su parte, Alazraki toma la imagen de *homo ludens* propuesta por Huizinga y la opone a la de *homo sapiens* para explicar, mediante el contraste, lo que sucede en algunos relatos de Cortázar, por ejemplo en “Final del juego”. Según Alazraki, en varios cuentos de Cortázar, la visión pueril es la representación del *homo ludens*, mientras que los adultos se asocian con el *homo sapiens*. Visiones que se enfrentan y el resultado es que el *homo ludens* “descoloca” al *homo sapiens* “para situarlo en un plano donde sus convenciones y contextos se reorganizan como una pura ficción, como el falseamiento de una realidad más profunda que se revela, por contraste, en la esfera del juego [...] Cortázar reduce la realidad corriente



a una ficción o juego, para descubrir en el juego los estratos más hondos de la realidad humana” (Alazraki, 100)<sup>57</sup>.

En ese sentido, por supuesto que podríamos decir que en “Final del juego” las niñas representan al *homo ludens* y las adultas al *homo sapiens*. Pero queda claro que el juego no es actividad exclusiva de las niñas, ya decíamos que en el cuento también las adultas juegan, aunque en este último caso, el juego tiene más bien un sentido negativo, pues no se trata del juego como actividad lúdica, como acto de creación, sino como simulación o como un intento de engañarse, de olvidar que Leticia está enferma. A pesar de la diferencia entre el juego de grandes y chicas, el juego permea todas las esferas: tanto el mundo de la casa como el reino de las niñas, y esto convierte todo en una construcción personal, ya sea para el ejercicio de la libertad de creación, de subversión ante un orden violento y autoritario en las niñas o como una manera de evadir la cara trágica de la realidad en las adultas.

Una de las funciones, a mi modo de ver, trascendentales de la representación literaria de la infancia, que encontramos en Cortázar, pero también en muchos otros escritores que han labrado una visión artística de esta etapa de la vida, es la que presenta la infancia como la fuerza capaz de cuestionar y, a veces, de derrocar el viejo orden, el sistema autoritario y dogmático. Centrándonos en “Final del juego” observamos que las menores cuestionan el orden de su casa: “Holanda se especializaba en armar esta clase de líos, por ejemplo dejando caer un vaso ya lavado en el tacho del agua sucia, o recordando como al pasar que en la casa

---

<sup>57</sup> Para Huizinga el juego funciona “como forma llena de sentido y como función social”, como “figuración de la realidad mediante su trasmutación en formas de vida animada”, y, muy importante, el juego se ubica fuera del contraste entre verdad y falsedad, bondad y maldad (15). En estos principios podemos encontrar puntos de contacto con el concepto de literatura, si lo entendemos precisamente como “una forma llena de sentido”, con una “función social” y como libre del contraste entre verdad y falsedad.

de las de Loza había dos sirvientes para todo servicio” (533). Mientras que las protagonistas tienen que realizar ellas mismas las tareas domésticas, no reciben más clases que las de costura y repujado, y son amenazadas constantemente por las adultas con la frase “terminarán en la calle”, pero a las niñas eso no les escandaliza porque terminar en la calle les parece lo más normal del mundo y no un castigo.

Más aún: las niñas intentan derrocar desde adentro el mundo en donde rigen las adultas: “Yo usaba otros sistemas, prefería insinuarle a tía Ruth que se le iban a paspar las manos si seguía fregando cacerolas en vez de dedicarse a las copas o los platos, que era precisamente lo que le gustaba lavar a mamá, con lo cual las enfrentaba sordamente en una lucha de ventajeo por la cosa fácil” (533). Lo que evidencia también cierta maldad en las niñas.

Además, las protagonistas llegan a valerse de “emocionantes partes teatrales” para librarse de los castigos. En este fragmento la representación teatral ofrece a las niñas una salida a los peligros de un mundo hostil. Por su parte, las adultas restablecen el orden con “el bastón de los castigos”, es decir, con el ejercicio del poder mediante la violencia, incluso verbal “—Acabarán en la calle, estas mal nacidas” (534).

Dentro de la casa, las niñas tienen algunas actividades de esparcimiento: como leer a Ponson du Terrail<sup>58</sup>, “lectura inexplicable” o tejer, pero su mayor placer está en el juego, es decir, en la creación de formas que hacen para los espectadores (los pasajeros del tren). El juego le sirve a la narradora y sus primas, para olvidarse por un rato del mundo de labores

---

<sup>58</sup> Pierre Alexis, Vizconde de Ponson du Terrail (1829-1871) fue un prolífico novelista francés, que escribió aproximadamente setenta y tres volúmenes en veinte años. Se le recuerda hoy especialmente por la creación del personaje Rocambole. La palabra “rocambolésco” se hizo muy común en Francia para caracterizar las aventuras de ficción en las que el personaje principal se ve implicado en una cadena de acontecimientos de lo más dispar —algunas de riesgo, otras inverosímiles— para lograr sus objetivos.

domésticas que tienen que realizar en la casa. Lejos del bastón de castigo, tareas, riñas y la enfermedad de Leticia, está el reino de la libertad:

Abríamos despacio la puerta blanca, y al cerrarla otra vez era como un viento, una libertad que nos tomaba de las manos, de todo el cuerpo y nos lanzaba hacia adelante. Entonces corríamos buscando impulso para trepar de un envión al breve talud del ferrocarril, y encaramadas sobre el mundo contemplábamos silenciosas nuestro reino. (534)

El juego de las estatuas y las actitudes es un espacio donde lo común se transforma en algo mucho más bello y se experimenta el gozo. Por ejemplo, durante el juego, los componentes del granito de las vías del ferrocarril “brillaban como diamantes legítimos contra el sol de las dos de la tarde” (534) y “La satisfacción más profunda era imaginarme que mamá o tía Ruth se enteraran un día del juego. Si llegaban a enterarse del juego se iba a armar una meresunda increíble” (535).

El placer también deriva del desafío a las reglas impuestas por la madre y la tía, es el deseo oculto de derrocar el orden de las adultas, que es el que rige en el interior de la casa; pero afuera, en las vías del tren, las niñas son libres para inventar y crear un juego, son libres de los castigos y del fastidio de las tareas domésticas, que tienen que realizar ellas mismas porque a diferencia de otras niñas, como las de Loza, ellas no tienen servicio. Dificultades que se trascienden gracias al juego de representación, es decir, gracias a la creación artística.

En el cuento aparece una realidad más, apenas sugerida: la del mundo de los sueños.

La narradora confiesa:

Esa noche yo volví a soñar mis pesadillas con trenes, anduve de madrugada por enormes playas ferroviarias cubiertas de vías llenas de empalmes, viendo a distancia las luces rojas de locomotoras que venían, calculando con angustia si el tren pasaría a mi izquierda, y a la vez amenazada por la posible llegada de un rápido a mi espalda o –lo que era peor– que a último momento uno de los trenes tomara uno de los desvíos y se me viniera encima. Pero de mañana me olvidé porque Leticia amaneció muy dolorida y tuvimos que ayudarla a vestirse. (539)

No perdamos de vista que la pesadilla no es del todo ajena a la vida despierta de la narradora, ahí están las vías del tren, las locomotoras, pero esa realidad soñada no es ni la de la casa ni la del reino del juego ni la del lector del cuento “Final del juego”, sino una distinta. De tal modo que en el relato habitan múltiples realidades que se enfrentan, convirtiendo al cuento en el espacio de interacción, tensiones, oposiciones y pugnas, como las que se libran entre las niñas y las adultas, entre las niñas y los espectadores-pasajeros del tren, entre el mundo del sueño y el de la vigilia o entre la realidad del lector y la ficción del cuento.

El sueño, aun en su versión de pesadilla, el juego, el arte, incluso el recuerdo y la evocación, son producto de la capacidad creativa del humano. Pero la creación no es gratuita, creamos a partir de lo que vivimos y sentimos. Por ejemplo, el cuento es el resultado de la evocación que hace la narradora de su infancia, el juego “estatuas y actitudes” representa los sentimientos y las pasiones que experimentan las niñas.

Pese a todo, no hay explicaciones lógicas posibles en este cuento, porque no se trata del orden racional del viejo sistema representado por tía Ruth y mamá, las adultas, sino del reino de las niñas que crean un juego de representación alegórica de las pasiones humanas. No es el mundo, es el reino del juego, que gracias al relato, podemos conocer desde adentro, con sus reglas, las pasiones que desata en las jugadoras, incluso las emociones y finalmente su extinción por la intromisión de un elemento ajeno a esa realidad. El espectador es indispensable para que el juego de la representación se complete, sin embargo, no debe traspasar la frontera, porque entonces no completa, sino que arruina, como lo hizo Ariel B.

Todo es ficción, todo es juego y todo juego es creación. La creación artística comparte su poder de composición con los recuerdos y los sueños. Y es la niña-poeta la que puede crear arte, la que puede desafiar con él, el orden rígido del adulto “racional”. De tal manera que en

el cuento el *homo ludens* se impone al *homo sapiens* y lo revela como la falsedad y como el que no puede ver más allá del engaño que él mismo se construye. El cuento es la exaltación del arte como producto ético y estético de la capacidad creativa del humano.

Al final, las niñas juegan y crean, como el poeta, se relacionan con lo “primordial”, con aquello que no se sujeta a las leyes de la lógica racional, eso contra lo que peleaba Cortázar. Cómo explicar bajo las premisas de causa y efecto el juego, cómo comprender que con el fin del juego se termina la infancia de las protagonistas, cómo entender la profundidad de un amor infantil atravesado por la enfermedad y la vergüenza que ésta provoca. Cómo explicamos que el juego también sirva para ignorar la enfermedad. El juego, en todos sus niveles, representa la capacidad de crearnos tantas realidades como nos lo permita la imaginación; por lo tanto, lo más esencial en el hombre, su herramienta más poderosa para enfrentar un mundo hostil, es el juego-creación.

El cuento, como toda forma literaria, tiene un final, pero con él no se agota su polisemia. Cortázar subraya esa apertura del género y también su conexión con algo mucho más hondo que la anécdota o sus personajes, algo que queda en la memoria por su trascendencia. Es decir, el género cuentístico posee la universalidad, “esa fabulosa apertura de lo pequeño hacia lo grande, de lo individual y circunscrito a la esencia misma de la condición humana” (1971, 375-76). Rasgo que en este momento pongo en la mesa porque “Final del juego”, a pesar de la aparente puerilidad de su anécdota, encierra algo que es mucho más profundo, algo que tiene que ver con la capacidad humana de creación a través del juego, del arte, los recuerdos o los sueños, y todos ellos, pero sobre todo la creación artística, como el recurso que nos ayuda a trascender las miserias de la vida cotidiana.



## CAPÍTULO V Niños y mujeres: miradas marginales

He dejado para el final dos ejemplos de niños literarios cuya mirada está al margen del sistema patriarcal, pero, al mismo tiempo, son ellos los que cuestionan ese orden jerárquico e injusto no sólo para los protagonistas infantiles, sino también para otros seres marginales del sistema: las mujeres y, en uno de los casos, las culturas que no pertenecen a la hegemonía occidental. En este último capítulo analizo la “La semana de colores” de Elena Garro y “La rebelión de los niños” de Cristina Peri Rossi. Presento juntos estos dos cuentos primero porque ambos incluyen la perspectiva “otra” no sólo de los niños, sino también de las mujeres, y segundo porque en estos relatos, los niños logran atentar, desde adentro, contra el orden que los margina.

### V.1 “La semana de colores” de Elena Garro: transgresión del tiempo occidental

Para Elena Garro (1916-1998) la creación literaria fue una manera de conciliarse con su pasado, con las experiencias vividas, buenas y malas. La autora consideraba que no podía escribir nada que no fuera autobiográfico:

En *Los recuerdos del porvenir* narro hechos en los que no participé, porque era muy niña, pero sí viví –le confía a Roberto Páramo–. Asimismo en las dos últimas novelas, *Reencuentro de personajes* y *Testimonios sobre Mariana*, trato las experiencias y sucesos que me acontecieron en la multitud de países donde he vivido. Y como creo firmemente que lo que no es vivencia es academia, tengo que escribir sobre mí misma. (Poniatowska, <http://www.jornada.unam.mx/2006/09/17/sem-elena.html>.)

La crítica ha señalado este carácter autobiográfico en la obra de la escritora. A decir de Elena Poniatowska todo lo que Garro escribió “fue más o menos autobiográfico”. Y según Luz Elena Gutiérrez de Velasco, *La semana de colores* (1964) es una especie de autobiografía donde se recrea literariamente la infancia de su autora. Gutiérrez de Velasco afirma que:

Elena Garro combate en su obra narrativa la angustia de perder la infancia. Desde su perspectiva inventa y reconstruye un tiempo signado por la felicidad, por la plenitud, por el derroche. Así, cuando Emanuel Carballo indaga si ella cree en la felicidad, la respuesta brota tajante: “Sí, porque me acuerdo que la practiqué en la infancia” (110).

Gutiérrez de Velasco también señaló que en cinco de los cuentos del volumen *La semana de colores*, las protagonistas son las hermanitas Eva y Leli: “La semana de colores”, “El día que fuimos perros”, “Antes de la guerra de Troya”, “El robo de Tiztla” y “El duende”, antecédidos por tres cuentos y seguidos por otros tres, este grupo se ubica al centro del libro y recrea los años infantiles, yo no me atrevo a decir que de la autora, pero sí la infancia de las protagonistas.

No sorprende que Gutiérrez de Velasco vea en *La semana de colores* “el baúl que contiene el secreto de la infancia elaborada literariamente de Elena Garro” (114), pues las acciones de estos relatos se desarrollan en una calurosa ciudad de provincia, como Iguala, donde Garro pasó algunos años de su infancia. Además, los nombres de las protagonistas (Eva-Leli) y su relación afectiva recuerdan a Deva, hermana mayor de Garro y a la propia Elena. Los antepasados españoles de los personajes hacen pensar en la familia paterna de la autora.

Yo considero que para la autora, la infancia, tal vez no la de ella, pero sí la experiencia de vida en general, significó una fuente valiosa para la creación literaria. Como si la infancia fuera ese espacio que se reconstruye a través de la evocación y la añoranza; pero también como el momento simbólico de los desengaños, del despertar a un mundo sórdido, como el que descubren las protagonistas del cuento que en estas páginas analizamos. La infancia en Elena Garro es el proceso doloroso de crecer y tener que renunciar a la visión mágica que se



tiene en los primeros años. Las protagonistas niñas de Elena Garro ingresan a la edad del desencanto, de la muerte, de la violencia, de lo descompuesto del mundo.

En una obra posterior, *Andamos huyendo Lola*, los dos personajes siempre presentes en el libro son la señora Lelinka (Leli otra vez) y su hija Lucía. También son constantes los personajes infantiles, pero no sólo estas recurrencias unen los dos volúmenes, sino que en ambos, la crítica ha señalado una especie de desafío genérico, pues a la vez que los textos que los integran se pueden leer aisladamente, también pueden ser leídos como partes de una totalidad.

Sobre *Andamos huyendo Lola* dice Laura Cardona en *La nación*: “Los diez relatos que constituyen este libro pueden ser leídos también como capítulos de una novela” (<http://confabulario.eluniversal.com.mx/las-muchas-fugas/>). Y Luz Elena Gutiérrez de Velasco afirma sobre los cinco cuentos de *La semana de colores* en los que las protagonistas son las hermanas Eva y Leli que:

Cada cuento conserva su unidad, pero las líneas temáticas repetitivas, la presencia de los mismos personajes concatenantes y la conservación de una atmósfera parecida, hacen pensar al lector que se enfrenta a una estructura más cercana a la novela, o bien que los límites genéricos son puestos a prueba por Elena Garro (114).

Más que ver *La semana de colores* como una estructura cercana a la novela, yo lo pienso como un libro de cuentos en donde uno de ellos, el que da título al libro, sirve de eje para los demás; porque si Garro hubiera querido escribir una novela la habría escrito, ¿qué podría habérselo impedido? A la vez que en los textos hay personajes y planteamientos que se repiten, también es posible leer cada cuento de manera autónoma, pues se trata de cuentos y no de capítulos.

Ya que en cinco de los cuentos de “La semana de colores” reaparecen las protagonistas Eva y Leli, considero que este cuento es una buena muestra de lo que sucede

en los demás relatos, entre otras recurrencias: los niños y las mujeres aparecen como las miradas y las voces marginales de un sistema occidental, patriarcal y cristiano.

Las niñas protagonistas del cuento de Garro que ahora nos ocupa, forman parte de una familia de ascendencia europea y practicante de la religión cristiana. De tal modo que para el padre, el tiempo tiene que ver con el orden y con la semana santa y eso es lo que les enseña a sus hijas, quienes, sin embargo, no se conforman con esa convención, pues creen que los días suceden arbitrariamente, en desorden:

Las semanas no se sucedían en el orden que creía su padre. Podían suceder tres domingos juntos o cuatro lunes seguidos. Podía suceder también lunes, martes, miércoles, jueves viernes, sábado y domingo, pero era una casualidad. ¡Una verdadera casualidad! Era mucho más probable que del lunes saltáramos bruscamente al viernes y del viernes regresáramos al martes (78).

Eva y Leli están dispuestas a buscar otras explicaciones sobre el orden de los días, por lo menos alguna que se ajuste más a su forma de interpretar la semana. Por ello les atrae observar la vida del brujo del pueblo: don Flor, quien no es blanco, no es católico y tiene una visión del tiempo en la que los días son mujeres vestidas de diferente color, de ahí el título del cuento, y a las que posee, controla y castiga a su antojo. Don Flor representa otra cultura, otra visión, otra raza distinta a la que pertenecen las hermanas y a diferencia del padre, para quien el tiempo obedece a un orden incuestionable, para el chamán todo está en caos: “Ya vieron que todo está en desorden: los colores, los pecados, las virtudes, y los Días. Estamos en el desorden, por eso yo chicoteo a los Días, para castigarlos por sus faltas” (93), confiesa el brujo a las niñas. De tal forma que la tensión de “La semana de colores” se basa en la oposición entre orden y desorden del tiempo:

—Ya van cinco viernes seguidos —dijo Leli haciendo un gesto de desagrado.  
Su padre la miró.  
—Es una vergüenza que todavía no sepas los días de la semana.

–Sí los sabemos –protestó Evita (78).

El padre se burla de la creencia de sus hijas:

–Papá, ¿qué día es hoy?

–Domingo.

–Eso dice el calendario de la guitarrita, pero no es cierto.

–Eso dice el calendario, porque eso debe decir. Hay un orden, y los días son una parte de ese orden.

– ¡Hum!... no lo creo –insistió la niña.

Su padre se echó a reír. Siempre que se equivocaba se reía, les levantaba el flequillo, les miraba la frente, volvía a reír y luego bebía un sorbito de café (79).

El adulto descalifica la visión de las niñas, mientras que el chaman violenta a las mujeres-días. De Domingo dice: “–De todas es la más mala: lujuriosa y despilfarrada. No he podido acomodarle la virtud que le atajaría el vicio” (86). De Sábado: “La ocupo a fuerza y sin gusto... No vale nada” (88). De Viernes: “–Aunque la ocupe a las buenas o a las malas toda una noche, no le arranco una palabra. ¡En llagas la he dejado! Pero cuando una mujer no quiere, es que no quiere, y en ella se rompe el hombre” (88). De Jueves: “Cuando la chicoteo se me viene encima como gato. ¿Creen? Con ella me paso muchas noches y días seguiditos. Da muchos placeres, muchos placeres. ¡Pero nada más a mí! Nunca conoció a otro hombre. Yo la agarré muy tiernita” (91). De Miércoles: “La deberían de ver cómo se pone cuando le ofrezco los castigos. ¡Es una perra! ¿Han visto las caras de las perras ensartadas? ¡Hasta babea!...” (92). De martes: “–Es tan finita que no me gusta ni tocarla. Es quebradiza y yo soy garrido. Quiero un cuerpo más a mi manera” (92). De Lunes: “–Ésta, cuando la toco, me lame las manos. ¡La golosa!” (93).

Cuando don Flor les muestra a las niñas cada uno de los cuartos donde habitan las mujeres-días les pide que escuchen “los chicotazos”, los quejidos o los lamentos. Las hermanas no escuchan, pero sí perciben los olores desagradables que emanan de los cuartos

y del propio don Flor, quien lleva sucio el traje y un aliento alcohólico. “Andaban cerca de las fauces de un animal desconocido de aliento tan caliente como la tarde” (87).

Ese animal desconocido es tanto el brujo como la sexualidad bestial que él representa y que no existía en el universo de las niñas. Recordemos que en la casa paterna, a las niñas se les oculta toda información relacionada con el sexo. Casi al inicio del cuento, Candelaria, la lavandera de la casa y Tefa, otra empleada, están conversando sobre don Flor y las mujeres Domingo y Viernes. Evita escucha la conversación, pero no entiende a qué se refieren las del servicio, por lo que les pide mayor explicación. Lejos de contestarle, Candelaria reprende a la niña por su curiosidad: “– ¿Qué dijiste, Candelaria? –aventuró la niña. –Nada que deban oír tus orejas de mocosa” (77).

De tal manera que “La semana de colores” podría leerse como metáfora de la pérdida de la inocencia de las protagonistas. Trance nada fácil para las niñas, pues el conocimiento del intercambio carnal entre las mujeres y el brujo les provoca a las hermanas un malestar incluso físico. Después de la experiencia en casa del chamán, centro del relato y la parte más larga, las protagonistas no vuelven a ser las mismas: “–Ya se quedaron como pájaros locos, brincando de la Semana Santa a la Semana de Colores encerrada en la casa de don Flor” (95).

Sin embargo, como señala Cynthia Duncan:

[...] these works are open to multiple interpretations and can be read on several different levels. On the surface, they offer the reader a nostalgic, often humorous look at childhood, and provide him with some insight into the workings of a child's mind. Beneath the surface, however, they transcend their subject matter and become complex, intricately woven studies of the conflicting ways in which human beings perceive reality. Garro attempts to redeem and give substance to a vision of the world which stands in opposition to that of mainstream society in order to undermine and subvert the notion that there is only one correct way to view reality (19).

Efectivamente, en el cuento se subvierte la idea de que hay una sola forma correcta de ver la realidad, exponiendo las diferencias entre el tiempo como lo entiende el padre y como lo ven las niñas. Para uno el tiempo sucede en un orden inamovible y para las otras los días transcurren arbitrariamente. Por eso la visión del brujo: los días como mujeres con vicios y virtudes, seduce a las protagonistas al principio, pero después, el desorden y la violencia que reinan en la casa de don Flor, asusta a las menores y las lleva a huir.

Ahora, tanto la visión de las niñas como la vida de don Flor, resultan marginales, por eso el padre se burla de lo que creen sus hijas y nadie del pueblo visita al brujo, sólo hablaban con él las personas que “venían de muy lejos y sólo cuando ‘tenían penas’” (80). Don Flor<sup>59</sup> es diferente, “no se vestía de blanco como los otros hombres, ni llevaba pantalones. Su traje era largo, color bugambilia y parecía una túnica” (80).

No obstante, a pesar de los abismos entre el padre y el chaman, los dos son figuras patriarcales que intentan controlar uno a las niñas, y a las mujeres-Días el otro. En ambos casos se desobedecerá al patriarca. Las niñas ignoran la advertencia de no visitar al brujo, además de que cuestionan las creencias de su padre y las mujeres-Días huyen de la casa de don Flor, incluso se dice que fueron ellas las que lo mataron.

En todo el volumen, *La semana de colores*, los personajes marginales son las mujeres y las niñas, cuyas miradas contrastan con la autorizada del patriarca, ya sea el padre, el marido o el amante, según el cuento. De tal suerte que en los relatos del cuentario, personajes marginales y centrales padecen un conflicto que tiene su origen en las distintas maneras en las que unos y otros perciben el tiempo y, derivado de ello, la realidad. Lo interesante es que estos cuentos de Elena Garro están narrados desde las mujeres y niñas, voces y miradas que

---

<sup>59</sup> El nombre, Flor, resulta contradictorio, pues el brujo es un ser oscuro, violento y que huele mal.

no siempre han ocupado un lugar en la literatura. Pensemos tan sólo en las características del narrador decimonónico: una voz masculina, omnisciente, cuya autoridad nunca era cuestionada por ninguno de los personajes.

En el libro de Elena Garro no sólo las historias están narradas desde la perspectiva marginal de las mujeres y las niñas<sup>60</sup>, sino que estos personajes evidencian la arbitrariedad de la mirada autorizada del patriarca y su presencia sugiere que tan válida es una concepción como las otras o que hay tantas realidades como puntos de vista se tengan.

El relato que nos ocupa gira en torno a la oposición entre dos concepciones sobre el tiempo. ¿A qué nos referimos cuando decimos “una hora”, “un día”, “una semana” o “un año”? La forma en la que medimos el tiempo es una de las convenciones sociales que adquirimos desde la infancia; pero aprender las reglas de dicha convención, representa cierto grado de dificultad para los niños, pues ellos no saben que mañana es lunes o martes y que entonces tienen que hacer tal o cual actividad. Es con el dominio del lenguaje cuando el niño comienza a preocuparse por el transcurso de los días. Esta relación del infante con el tiempo ha sido representada por la literatura para, entre otras cosas, señalar la arbitrariedad con la que los adultos computamos las horas y los eventos.

Nuestra forma de medir el tiempo es una convención, que por ser tal, a casi nadie se le ocurre cuestionar. Digo a casi nadie porque los niños literarios sí se preguntan qué cosa es

---

<sup>60</sup> En relación con los niños y las mujeres que aparecen en *La semana de colores*, Gutiérrez de Velasco señala que:

A lado de esas niñas imaginativas y curiosas, Elena Garro elabora otros personajes niños en ambientes de marginación y pobreza. Asimismo, ofrece en sus personajes femeninos rastros de una infancia no olvidada, al construir sus esquemas de relación con el mundo y los otros personajes. Esas mujeres dan muestras de frágil dependencia, en lo que concierne a la cotidianidad, pero encarnan la fuerza de la fantasía, que las hace traspasar el tiempo y el espacio, y la crueldad. (124)

un día o una semana y por qué los días deben sucederse en determinado orden. Este es el caso de las protagonistas de “La semana de colores”. Las hermanas cuestionan el orden que marca el calendario y la validez de la semana santa, nociones que les transmitió su padre. Las protagonistas cuentan con dos opciones a la hora de medir los días y las semanas: el orden según el padre y el caos según don Flor; caos que se debe a que las mujeres-días que controlaba el brujo se escaparon a la feria y cometieron faltas.

En el cuento “Feliz cumpleaños” de Cristina Peri Rossi, sucede algo parecido, pues el protagonista, un niño de cinco años, se pregunta el porqué de celebrar el cumpleaños si no hay ninguna señal de que ese día sea especial o diferente de los demás. Pongo de ejemplo este cuento porque también en él, a través de la mirada infantil, se cuestionan las convenciones para medir el tiempo así como la autoridad del padre. Sólo que, a diferencia de las hermanas Eva y Leli, el protagonista de Peri Rossi no tiene la posibilidad de conocer otra concepción sobre el tiempo que no sea la de sus padres; aunque las explicaciones que recibe de los adultos que lo rodean no satisfacen la curiosidad del niño. Aquí también la mirada del menor es la que cuestiona, se pregunta por las razones que hay detrás de las convenciones para, igual que Eva y Leli, descubrir que no son más que arbitrariedades.

Ya señalaba arriba que la mirada de los niños en la literatura es una estrategia para exponer los sinsentidos de las convenciones sociales, mismas que nadie se detiene a reflexionar porque se asumen como incuestionables. Los niños literarios muestran que existe más de una visión del mundo y que el sistema de valores y creencias en el que se sostiene la cultura hegemónica es tan arbitrario como el que rige a otras culturas. Y al exponer que existen diferentes perspectivas y que una no es más sólida que las otras, también queda en

evidencia que la jerarquía no se basa en ninguna ley, sino en la imposición de un grupo sobre los otros.

Las niñas desconfían de la visión unilateral de su padre así como de los dogmas que rigen su casa. La actitud de las protagonistas infantiles es crítica, activa, sin temor de cuestionar. Lo anterior se puede observar en el siguiente diálogo:

–Nuestro Señor Jesucristo les va a secar los ojos, por mirar lo que no deben mirar.  
–Nuestro Señor Jesucristo no nos da miedo.  
–¿Qué dicen, perversas? ¿Tampoco les da miedo equivocarse a los días?  
También Nuestro Señor podía equivocarse y haber dicho mal los días. Imposible que lo supiera todo (81).

Cabe destacar el hecho de que las niñas dudan de lo que dice su padre y hasta de la omnisciencia del dios cristiano, pero le temen a un cuadro que está colgado en una pared de su casa: “Felipe II las miró con disgusto. Les pareció que quería darles una bofetada” (81). Las niñas desconfían de los dogmas de la autoridad, ya sea de su padre o de “Nuestro Señor Jesucristo”, pero su imaginación les permite creer en sucesos que podrían calificarse de extraordinarios; por ejemplo, que el retrato de alguien cobre vida y sea capaz de atacarlas.

A propósito de los elementos que parecen “mágicos” en algunos cuentos de Elena Garro, Doris Meyer opina que: “Although her stories clearly reflect the artistic climate of magical realism, they are not so much fantastical o supernatural as they are “extraños” (154). Doris Meyer retoma el sentido de “extraños” según la propuesta de Anderson Imbert, quien entiende el término desde este criterio: ‘En las narraciones sobrenaturales el mundo queda patas arriba. Por lo contrario, en las narraciones extrañas el narrador, en vez de presentar la magia como si fuera real, presenta la realidad como si fuera mágica. Personajes, cosas, acontecimientos son reconocibles y razonables pero como el narrador se propone provocar sentimientos de extrañeza desconoce lo que ve y se abstiene de aclaraciones racionales’



(Meyer, 154). El hecho de que existan en el cuento de Garro elementos que el lector puede calificar de mágicos o si se prefiere de extraños, se debe a que en la perspectiva de las niñas es posible, por ejemplo, que los días sean de colores, delgaditos o gruesos, que se repitan cinco viernes seguidos, etc.

No era verdad. Había días mejores para morir. El martes era delgadito y transparente. Si morían en martes, verían a través de sus paredes de papel de china, los otros días, los de adelante y los de atrás. Si morían en jueves, se quedarían en un disco dorado dando vueltas como en los “caballitos” y verían desde lejos a todos los días (79).

Nótese cómo, desde la visión de las niñas, a los días se les atribuyen adjetivos y características que comúnmente se utilizan para definir otros objetos, esta “singularización”<sup>61</sup> que hace que parezca que los objetos y los acontecimientos se describieran por primera vez, se le confía en el cuento a la mirada de las niñas. En la realidad de las hermanas Eva y Leli, no sometida a las leyes del racionalismo, no existe ninguna dificultad para creer que la imagen de una persona en un cuadro cobre vida, o para aceptar que los días de la semana son mujeres vestidas de diferentes colores, encerradas en la casa de un brujo (el siglo) que las domina.

El hecho de que las hermanas tengan una visión independiente de los dogmas o del racionalismo, permite que ellas, a diferencia de su padre o de otros adultos de su casa, sí respeten las creencias y forma de vida de personas de otra cultura, por ejemplo del brujo. Esa

---

<sup>61</sup> En “El arte como artificio”, V. Shklovski explica que:

El procedimiento de singularización en Tolstoi consiste en no llamar al objeto por su nombre sino en describirlo como si lo viera por primera vez y en tratar cada acontecimiento como si ocurriera por primera vez; además, en la descripción del objeto no emplea los nombres dados generalmente a sus partes, sino otras palabras tomadas de la descripción de las partes correspondientes a otros objetos (61).

Me parece que algo así es lo que sucede en el cuento de Garro y en muchos de los cuentos narrados desde la perspectiva de un personaje infantil, pues los objetos y los sucesos se presentan de forma novedosa porque están descritos desde la mirada aún sorprendida del niño. De tal forma que en este tipo de relatos, el proceso de singularización que le permite al arte, como señaló Shklovski, “dar una sensación del objeto como visión y no como reconocimiento” (60) es posible desde miradas periféricas, poco usuales, como la de los niños y, para utilizar el ejemplo que utiliza Shklovski, el de los animales, por ejemplo el del caballo en *Jolstomer* de Tolstoi.

apertura en la perspectiva de las niñas en cuanto a lo que puede ser posible, les permite aceptar en su mundo la existencia de los “otros”, de los que son diferentes. Por cierto, en el cuento queda la duda si en efecto ocurrió el encuentro de las niñas con don Flor, pues, a decir de las personas del pueblo, el brujo ya estaba muerto cuando las hermanas entraron a su casa:

—Eso se dice, que fueron ustedes las que dejaron la puerta abierta. Salía tanta pestilencia, que los arrieros, al pasar por allí, la notaron, se metieron hasta el patio y allí lo hallaron tirado en el mero centro. Dicen que fueron las mujeres las que lo mataron, porque la Semana desapareció... ¿Están seguras de que les habló?... Dicen que murió hace varios días... (96).

Para la investigadora Cynthia Duncan dos salidas podrían funcionar: “either the children invented the conversation with don Flor, or they were speaking with a ghost” (18)... pero más adelante, la estudiosa afirma que el encuentro de las niñas con el brujo sí ocurrió pues: “Language, tone, and content suggest that children did not invent the discourse attributed to don Flor” (19).

Me parece que lo importante es que las niñas tuvieron una experiencia, ya sea real o imaginaria, que las transformó. Nótese en la cita anterior cómo de la casa de don Flor proviene la “pestilencia”, es decir, las niñas en su encuentro con el brujo, descubrieron la parte sórdida del mundo. De tal modo que el cuento es la narración de ese momento fundamental que provoca en las niñas un cambio de mirada o una ampliación de la misma. Quiero decir que después de la experiencia en la casa de don Flor, o incluso antes, a partir de que las niñas observan desde lejos lo que pasa en casa del brujo, su campo de visión se amplió al contemplar no sólo lo que el padre les dijo sino también lo que veían en otro espacio, en otra casa.

Las niñas confirmaron que hay más de una visión del tiempo y descubrieron que existe más de una forma de vivir, incluso percibieron aspectos de la vida hasta entonces

desconocidos para ellas, porque vivían protegidas dentro de la casa familiar, pero cuando deciden transgredir ese límite, se encuentran con algo no sólo desagradable, sino traumático. Así, en el cuento el paso de la infancia a la edad de los adultos está marcado por lo sórdido, lo oscuro, lo violento y no hay vuelta atrás.

Pero nada de ese descubrimiento hubiera sido posible sin la curiosidad de las niñas y la flexibilidad de su mirada para cuestionar lo que se les enseña y para considerar más de un punto de vista a la hora de percibir su realidad. Si bien en el mundo de las protagonistas todo es posible, también todo se cuestiona, lo diga quien lo diga. Por eso su mundo es más amplio y más rico que el de los adultos de su casa, quienes han limitado su visión a lo “posible”, según una lógica que descalifica las creencias de culturas alternas. Recordemos que a las niñas se les prohíbe visitar a don Flor porque él no es católico.

Varios elementos del relato giran en torno a la mirada de las protagonistas. Comenzando por los ojos: “—Hay mucha agua, mucha agua en sus ojos” (83). ¿Agua-llanto? Algo ve el brujo en los ojos de las niñas que lo aflige. Además, una de las amenazas de la lavandera hacia las niñas es que “Nuestro Señor Jesucristo les va a secar los ojos, por mirar lo que no deben mirar” (81). Incluso, la razón por la que las hermanas visitan a don Flor es porque consideran que están perdiendo visión: “— ¿Qué pena las trae por aquí niñitas?... —No vemos...” (83).

Cabe mencionar que la madre de las niñas ni siquiera se menciona en el cuento, pues en él reina un orden patriarcal, pero que queda expuesto en su rigidez y arbitrariedad por las niñas. En el texto, tan mágico suena explicar la semana y los días como mujeres con vicios y

virtudes<sup>62</sup>, que hablar de la semana santa y los días con nombres y apellidos como “Domingo de Ramos, Lunes Santo, Martes Santo, Miércoles Santo, Jueves Santo, Viernes de Dolores, Sábado de Gloria y Domingo de Resurrección” (95), que es como el padre les explica a sus hijas la semana con sus días.

Pero si el padre es la autoridad por la autoridad, el otro patriarca del cuento, don Flor, no es mejor, pues es un hombre que ejerce la violencia y el abuso sobre las mujeres-Días, además está sucio, huele mal y es asesinado por las mujeres a las que sometía. Ninguna de las dos versiones del patriarca es satisfactoria. En casi todos los cuentos del volumen, al patriarca se le tiene que superar, abandonar. Por ejemplo, en “La culpa es de los tlaxcaltecas”, al final Laura decide abandonar a su marido porque: “–Ya no me hallo en casa de los Aldama. Voy a buscarme otro destino, le confió a Josefina” (33).

A nivel textual, también vemos esa dominación de una voz más autorizada que la de las niñas, pues la narración de “La semana de colores” no corre a cargo de las niñas, sino del narrador. Si bien el discurso está orientado por la perspectiva de las protagonistas, ésta aparece mediada por una voz narrativa en tercera persona, que conoce lo que las niñas piensan y sienten; mientras que al resto de los personajes los describe desde afuera; es decir, no sabe lo que sienten o piensan. Por ejemplo: “–¿No oyen los chicotazos?– insistió don Flor. Las niñas miraron sus ojos secos y alertas, su cara tendida hacía unos ruidos que ellas no escuchaban. Don Flor parecía complacido, extrañamente complacido” (85).

---

<sup>62</sup> Don Flor dice de las mujeres: Domingo: “Lujuria” y “Largueza”; Sábado: “Pereza” y “Castidad”; Viernes: “Orgullo” y “Diligencia”; Jueves: “Cólera” y “Modestia”; Miércoles: “Envidia” y “Paciencia”; Martes: “Avaricia” y “Abstinencia”; y Lunes: “Gula” y “Humildad”. Al respecto, Gutiérrez de Velasco apunta que: “No sólo se trata de pecados capitales y virtudes teologales, sino de un pequeño recuento de aquellas virtudes que la sociedad patriarcal exige a las mujeres y de los vicios que les atribuye” (116).

Don Flor “parecía” dice el texto, es decir, el personaje se percibe y describe desde afuera, desde la perspectiva de las niñas, pero a través del discurso del narrador. De la única interioridad que es capaz de dar cuenta el narrador es la de las niñas: “Eva y Leli lo dejaron hablar, sin entender su disgusto. Hubieran querido preguntarle por qué las muñecas eran tan chicas y estaban tan cubiertas de alfileres, pero prefirieron callar. La cara contraída de don Flor les produjo miedo” (87).

La elección del punto de vista en el relato es la elección de una forma particular de percibir el mundo, una que no acepta los dogmas de la fe cristiana ni la autoridad del padre, sino que busca sus propias respuestas y descubre que hay más de una manera de entender el tiempo.

A propósito de lo anterior, Cynthia Duncan apunta que:

From the point of view of the adult narratee, these texts might be read as stories dealing with a child's loss of innocence or initiation into adult society. From the point of view of the child characters, however, they can be read in just the opposite way. They speak of the adult's need for a more flexible and open attitude; they not only offer the adult a re-initiation into the magical world of childhood, but they encourage him to recover some of the child's belief in the impossible (12).

Así, el lector del cuento tiene la oportunidad de contemplar los dos polos y de ampliar con ello su horizonte. Si, como señala Alfonso Cárdenas Páez, la literatura nos enseña otras miradas sobre el mundo para darnos libertad a la hora de construir nuestro paradigma personal (7), los personajes infantiles serían clave en esta opción que nos ofrece la literatura, pues, como hemos visto, los niños literarios no se conforman con los dogmas, no se ciñen a una sola manera de percibir la realidad y son capaces de incluir una variedad de perspectivas en su mundo. La mirada infantil es tan apreciada en la literatura, entre otras razones, porque nos muestra que nada es absoluto. Así como el volumen *La semana de colores* nos enseña que hay más de una manera de entender el tiempo.

## *V.2 Relaciones de lenguaje y poder en “La rebelión de los niños” de Cristina Peri Rossi*

Los protagonistas del cuento de Peri Rossi que nos ocupa no son propiamente niños, sino más bien una figura compleja que está en un momento de transición. Quiero decir que son niños en el sentido de que no tienen independencia, viven en familias u orfanatos dirigidos por el régimen militar que gobierna y oprime a su país; no obstante, por su edad, el narrador y Laura, su compañera, son ya adolescentes porque tienen catorce años en el momento en el que ocurre el suceso narrado. Además, tanto estos como otros niños del cuento, son seres que se acercan de una manera independiente a la sexualidad y están interesados en la política y la poesía, asuntos que no asociamos tradicionalmente con la infancia. Y lo que es más importante: estos menores se rebelan contra un sistema de gobierno opresor y autoritario.

He decidido incluir este cuento en el análisis precisamente porque estos niños-adolescentes se ubican en el umbral entre una etapa infantil y una adulta, ubicación que les permite ver todavía con asombro lo que ante la mirada del adulto resulta imperceptible; además, estos niños tienen la fuerza y la decisión de atentar contra las estructuras de poder: como el lenguaje impuesto por la convención social o la sexualidad en los términos que la sociedad califica de “normal”. Estos niños-adolescentes cuestionan las formas tradicionales de la sexualidad e imaginan prácticas orientadas sólo por el deseo y la fantasía.

Cristina Peri Rossi (Montevideo, 1941) es una de las grandes voces de la literatura hispanoamericana contemporánea. Ha destacado en casi todos los géneros: poesía, novela, ensayo, pero algunos consideran que es, quizás, en el cuento donde ha demostrado mayor originalidad. Peri Rossi ha recibido los más importantes premios de su país y ha sido profesora de literatura, traductora y periodista. Publica en diversos medios impresos como *El*

*País, Diario 16, La Vanguardia, El Periódico de Barcelona, El Mundo y Grandes firmas de Agencia Efe.* En 1972 la autora se exilió en Barcelona debido a la inminente dictadura que azotó a su país a partir de 1973 y desde ahí combatió al régimen opresor (Corbalán, 3).

La crítica no encuentra parentesco entre la obra de Cristina Peri Rossi y alguna generación de escritores ya sean españoles o uruguayos. Ella mencionó que si tenía alguna posible influencia, era la de Felisberto Hernández (Deredita, 139). También reconoció su admiración por “los metafísicos ingleses y los iluministas del siglo XVIII (en especial Swift), como me gustan Homero, Salinger, Arreola, Cortázar y Octavio Paz”; aunque Felisberto Hernández, como Alejandra Pizarnik o Ambrose Bierce, son los que la “estimulan tremendamente” (Deredita, 139).

La obra de Peri Rossi ha sido calificada como un espacio de resistencia ante las prácticas culturales que limitan la libertad individual (Schmidt Cruz, 145). Un ejemplo de esto puede ser el hecho de que en varios de los ocho cuentos que conforman el volumen *La rebelión de los niños* (1980), la imposición del lenguaje en los pequeños aparece como la primera muestra del sometimiento que ejerce la cultura sobre los individuos. El narrador de “La rebelión de los niños” dice: “El niño pequeño –recuerdo a mi hermano– comienza inventando símbolos, hasta que los opresores lo obligan a aceptar un lenguaje ya confeccionado, que viene en todas las guías y diccionarios, como la ropa de los almacenes” (110). Y más adelante: “Antes de los tres años, mi hermano ya no ejercitaba más su capacidad creadora, había adquirido una buena cantidad de símbolos verbales al uso de la comunidad, que le permitían entender casi todas las cosas que le decían y aun comunicar las suyas sin mayor dificultad. Lo habían integrado” (111).

Pero, por otro lado, los personajes niños del cuentario con frecuencia están inventando nuevos sistemas de comunicación<sup>63</sup>. En “La rebelión de los niños” aparece un muchacho que ha creado un sistema de comunicaciones entre los internos del orfanato: “El sistema es un poco complicado, al principio, pero una vez que se adquiere práctica, se vuelve ágil y sencillo. Se comunican a través de estampillas de correo, que intercambian entre ellos” (122). El protagonista de “Feliz cumpleaños”, otro de los cuentos del libro, inventó un lenguaje para comunicarse con su madre y dejar al margen al padre: “Tenía varios procedimientos para demostrarle a su padre que era innecesario, que estaba de más, que sobraba entre los dos. Uno de ellos consistía en el lenguaje. Había inventado una lengua personal, exclusiva, que hablaba siempre con su madre, evitando cualquier intromisión extranjera” (30).

La obra de Peri Rossi también ha sido denominada por la crítica como una literatura revolucionaria, no sólo “por la militancia legible en sus textos referida a la cuestión política de su país, sino también porque esos textos militaban, por así decirlo, en la revolución sexual” (Deredita, 136). A decir de Hugo J. Verani, la obra de Peri Rossi es una “empresa de liberación total, como una búsqueda de caminos desmitificadores en pos de un nuevo lenguaje, una nueva ética y una nueva conciencia” (304).

En *La rebelión de los niños*, los protagonistas infantiles imaginan una sexualidad no sometida a los cánones que impone el orden social y buscan nuevas maneras de

---

<sup>63</sup> En la entrevista que le hiciera Deredita, Peri Rossi mencionó que:

El descubrimiento del lenguaje tiene, para los niños, una dimensión maravillosa que los adultos hemos perdido, preocupados por el nivel de información que obtenemos de él. Pero los niños captan inmediatamente las posibilidades creadoras del lenguaje e inventan su propio idioma; la sociedad opresiva, por supuesto, trata en seguida de obligarlos a llamar ‘mesa’ al objeto que sirve para apoyar cosas y tiene patas. Por supuesto, con esto no quiero llegar a plantear el absurdo de que todos hablemos un lenguaje absolutamente personal, porque eso impediría la comunicación, pero se trata de no anular absolutamente la imaginación y las posibilidades de invención, mucho más frescas en el niño que se resiste a aceptar las convenciones (141).



comunicación. La resistencia de estos niños se base en un lenguaje creativo y en prácticas sexuales diversas en las que incluso se enfrentan con tabúes como el incesto. Ambos, la libertad para crear a través del lenguaje y la diversidad en la práctica sexual, son métodos para rebelarse contra el régimen patriarcal.

La idea de Verani puede servirnos para pensar los personajes infantiles del volumen *La rebelión de los niños* como signos de esa “empresa de liberación total” que es la obra de la autora, pues estos personajes innovan el lenguaje y su mirada aún se sorprende ante las maravillas de la naturaleza que, por cotidianas, han perdido su atracción ante los ojos acostumbrados del adulto. Los personajes infantiles cuestionan los convencionalismos de nuestra cultura: como celebrar el cumpleaños y medir la vida por un concepto tan inaprensible como el tiempo (“Feliz cumpleaños”). Más aún: son los personajes niños del libro los únicos capaces de atentar contra el orden patriarcal impuesto, ya sea en el interior de la familia (“Feliz cumpleaños” y “*Ulva Lactuca*”) o del Estado-nación (“La rebelión de los niños”).

Podemos decir que en *La rebelión de los niños* se cuestiona el sistema social basado en la cultura patriarcal. Algunos de los protagonistas de este libro intentan subvertir conductas y roles establecidos por una tradición que coloca en el centro al hombre, dejando al margen a la mujer y a los niños. Estos últimos, por cierto, son los que encuentran salidas ante la marginación, frustración y opresión que los rodea. Para decirlo con otras palabras, los marginados de las historias de este libro buscan librarse de las reglas impuestas por el poder patriarcal, ejercido ya sea dentro de la familia o del Estado.

Para Cynthia Schmidt Cruz, *La rebelión de los niños* merece atención precisamente porque:

[...] for heralding the intersection of gender and politics in women's narrative of the Southern Cone, for dramatizing the link between the patriarchal family and the authoritarian nation-state, and for imagining attacks on these exercises of power from the site of the repressed and marginalized "other", be it the child or the maternal figure (160)<sup>64</sup>.

Los protagonistas infantiles de *La rebelión de los niños* son la contrapartida de un mundo adulto anquilosado, inexpresivo, opresor, condenado a repetir los absurdos heredados de las generaciones anteriores en completa resignación. En el cuento que nos ocupa, "La rebelión de los niños", los personajes infantiles encuentran las maneras no sólo de criticar un sistema de gobierno autoritario y opresor, más aún: logran atacarlo desde adentro. En este cuento el problema familiar, que también aparece en otros textos del volumen, alcanza el nivel del conflicto social, pues los menores atentan contra el propio Estado y no sólo contra el padre, eje de la familia tradicional, como sucede en otros casos del libro.

La anécdota de este cuento ocurre en una exposición-concurso organizada por el gobierno autoritario bajo el cual viven los protagonistas. El régimen considera que gracias a este tipo de actividades se puede reorientar a los hijos de los disidentes: "[...] nada era mejor para nosotros, ovejas descarriadas, que entregarnos de lleno a la tarea de expresarnos a través de la artesanía, la manufactura o el deporte" (107).

El narrador y Laura, compañera que conoce en el evento, forman parte de un grupo de menores que exponen sus creaciones ante los representantes del Estado. Los padres de estos niños-adolescentes fueron encarcelados, desaparecidos o asesinados como castigo por

---

<sup>64</sup> En este mismo tenor, para Ana Corbalán, en la narrativa breve de Peri Rossi:

Las estructuras familiares están abiertas a muchas posibilidades de reestructuración, siendo algunas de ellas más atípicas que otras. Para contribuir a la deslegitimación de la configuración familiar convencional, Peri Rossi reivindica familias alternativas en las que impera el deseo no tradicional y la fetichización absoluta ante una imagen femenina (5).

oponerse al régimen. Mientras que sus hijos, los menores, están integrados a familias acordes con la dictadura o en orfanatos dirigidos por el Estado. Dicha estrategia del gobierno tiene el objetivo de eliminar el deseo de rebelión que pudieron haber heredado los hijos de los revolucionarios.

Para el concurso-exposición, Laura diseña una fuente que parece un inocente juego al principio, pero que al final se convierte en el arma con la que los protagonistas atacan al régimen opresor, incendiando la sala donde se lleva a cabo la exposición. Por su parte, la obra con la que participa el narrador es una silla vieja de madera a la que le quitó toda la urdimbre de paja y la forró con noticias de diarios viejos, con la intención de criticar, entre otras cosas, el discurso oficial:

También recorté y pegué en la silla varios discursos de generales y otros tipos que gobiernan los países, señalando con una gruesa línea azul las palabras y las frases que se repetían, como si todos hubieran sido escritos por la misma persona, o copiados de un solo manual. Frases enteras que se repetían. Era muy divertido (114).

La silla evidencia las desgracias, desigualdades, injusticias sociales de una época y la pasividad ante tales situaciones: “Concentraciones populares reclamando la paz. Bombas que estallan en el Pacífico, nada más que experimentales. ‘Accidentes’ en las cárceles, a consecuencia de los cuales morían obreros, morían estudiantes, y *todo permanecía igual*”<sup>65</sup> (113-114).

De la cita conviene notar la referencia a una realidad fuera del texto, a los conflictos de un periodo histórico. No hay en el cuento de Peri Rossi el deseo de evadir la realidad<sup>66</sup>, ni

---

<sup>65</sup> Las cursivas son mías.

<sup>66</sup> A propósito de la relación entre realidad y ficción que aparece en el volumen *La rebelión de los niños*, sirva como un dato extra recordar que en la entrevista que hiciera John Deredita a Cristina Peri Rossi en 1978, la escritora mencionó lo siguiente:

siquiera de vestirla con metáforas, sino una referencia directa, una denuncia que recae en un tiempo moderno que utiliza la tecnología para destruir y no para salir de los viejos problemas como la guerra, el hambre o la enfermedad; pero, sobre todo, quiero destacar que esa mirada crítica la poseen los menores; nunca los adultos, porque los adultos disidentes, quienes en algún momento se atrevieron a cuestionar, fueron encarcelados o asesinados. Ya sólo quedan los hijos de los disidentes para cuestionar al régimen.

“La rebelión de los niños” se publicó por primera vez en 1980, pero fue escrito en 1971, en Montevideo, dos años antes del golpe militar que padeció Uruguay (Schmidt Cruz, 146). La anécdota del cuento se adelantó a la realidad política de su país: la dictadura y sus estragos. Tal vez por eso Julio Cortázar dijo sobre Cristina Peri Rossi: “Su hermosa opción está en proyectar a planos imaginarios un contenido histórico, trágicamente real, que no sólo guarda su sentido más preciso, sino que multiplica su fuerza en la otra imaginación, la de ese lector” [...] (13-14).

“La rebelión de los niños” entabla un diálogo con una realidad que está fuera del texto, pero obviamente la ficción no tiene la intención de fungir como análogo del suceso histórico, sino, tal vez, de realizar en el cuento lo que se aspira lograr en la realidad: liberarse de un gobierno tirano. Recordemos que aún en el exilio, Cristina Peri Rossi siguió combatiendo a la dictadura uruguaya e incluso ya en España, la autora fue perseguida por los franquistas, por lo que se tuvo que refugiar algún tiempo en París. En ese tenor, “La rebelión de los niños” es la forma artística desde la que se pretende escapar de esa realidad atroz que fue la

---

En las advertencias de *Indicios pánicos*, yo dije algo así como que tenía que agradecer al gobierno, a las instituciones, a las llamadas fuerzas del orden la cantidad de pánicos cotidianos que producían, y con esto sólo quería expresar que sentía que lo imaginario estaba en la realidad misma, en los hechos de todos los días (135).

dictadura. No porque el cuento ataque directamente a un régimen político que existe fuera de la ficción, sino por la manera de sublimar un deseo y una tragedia padecida no sólo por la autora sino por toda una sociedad sudamericana azotada por los excesos de los militares en los años setentas.

Lo que me interesa destacar es que en el cuento, la ejecución de ese sueño colectivo de rebelión se confía a los personajes infantiles, quienes realizan el acto rebelde y, al mismo tiempo, muestran una fuerza y valentía que produce cierta esperanza que emana del texto<sup>67</sup>. A pesar de estar inmersos en la opresión, los protagonistas de “La rebelión de los niños” buscan la libertad. En el cuento, a la inmovilidad buscada por el Estado, se opone la movilidad de los menores. Los niños representan la posibilidad de cambio, porque cuestionan, subvierten y aparecen como la generación de la resistencia.

Ahora centrémonos en la forma de narrar. Lo primero que llama la atención es que el narrador se apropia del discurso oficial de los dictadores para cuestionarlo, para ridiculizarlo podríamos decir. El narrador toma la palabra ajena, la incorpora a la propia, pero la matiza con el tono irónico para cuestionar y marcar distancia frente al contenido del discurso oficial. Desde la primera página del cuento, el narrador expone el texto del régimen para evidenciarlo como un completo absurdo que por ser tal, resulta humorístico:

Para conferirle a todo el asunto un aire de espontaneidad más genuino, no se había hecho una selección previa del material, sino que cada uno de nosotros pudo presentar lo que quiso, sin someterse a ningún requisito previo, salvo a aquellos que rigen para todas las actividades de la república, claro está, y que tienden a defendernos del caos, del desorden, de la subversión disimulados tras apariencias inofensivas, como sucede con el arte, por ejemplo, en que muchas veces, bajo el aspecto de la experimentación o la libertad creadoras, se introduce

---

<sup>67</sup> En la entrevista de John Deredita con Cristina Peri Rossi, la autora expresó su opinión acerca de que “no debe existir divorcio necesariamente entre realidad e imaginación sino una coexistencia dialéctica” (135), y los escritores “más ricos e interesantes” le parecían los que conjugan ambas cosas (Deredita, 135).

solapadamente el germen de la destrucción familiar, del aniquilamiento institucional y la corrupción de la sociedad. Todo esto en un cuadro, solamente (107).

El narrador no sólo pone en evidencia los absurdos del discurso oficial, sino también del sociocultural. Por ejemplo, se critica el aspecto convencional y social del lenguaje, también con un tono irónico:

– [...] si la llamara [a su familia], por ejemplo, goro, apu, bartejo, alquibia o zajo– nadie me entendería y el invento del lenguaje perdería sentido, porque ya las madres no tendrían qué enseñarle a sus hijos pequeños, y el día que los padres no sirvan como intermediarios para que un convencionalismo se transmita generacionalmente, ¿me pueden decir qué sucederá con las nociones de autoridad, respeto, propiedad, herencia, cultura y sociedad? (108).

El narrador juega con la conjugación en primera, en segunda y en tercera persona a lo largo del relato y va intercalando en su narración recuerdos de eventos distintos al de la anécdota: una escena en el elevador, el paseo por un museo, el momento en el que su hermano menor comenzó a hablar, etcétera. Incluye también constantes reflexiones sobre el lenguaje, el arte o la política. Estas divagaciones en la narración tienen que ver, obviamente, con el ritmo del cuento, pero también con su apertura porque nos van llevando por diversas situaciones. Por ejemplo, la silla arte-objeto al tener recortes de distintas noticias, da pie para que los protagonistas discutan sobre política, las “rebeliones inútiles”, el destino de los disidentes, el arte de los abuelos, el cual, por cierto, descalifican, pues dicen: “Es un arte frito” (119). En todo momento los niños observan y critican las acciones y el destino de los adultos, ya sea del gobierno opresor o el de los padres revolucionarios.

La narración es, podríamos decir, una experimentación que se rebela, como los niños de la anécdota, ante lo tradicional. El relato es un proyecto rebelde en el que cabe la variedad de discursos, de personas gramaticales, de divagaciones dentro de la fábula y la creación de

palabras: “Peza. Pez mujer. No una sirena: eso sería vulgar” (109). El uso de la primera persona le da un matiz poético a la narración, no sólo porque la voz en primera persona es común en cierto tipo de poesía, sino por las palabras e imágenes que construye el narrador cuando habla en primera persona, por ejemplo: “Tanta serenidad solamente puede ser la apariencia de una terrible fortaleza interior, que me tentará, con su gravedad, hacia el fondo del mar, para anclarme allí, varado” (109).

Me parece que la autora juega, a través del cambio de persona gramatical así como por las imágenes que construye, con una forma de la hibridez genérica. Es decir, la narración no se atiene sólo a formas de la narrativa sino que se vale de recursos del género lírico y el resultado es un relato con imágenes poéticas y al mismo tiempo en diálogo con una situación que se vive fuera del espacio de la ficción. Se trata de un relato que mantiene vasos comunicantes con la realidad, con la diversidad de géneros literarios así como con las convenciones sociales para cuestionarlas y mostrar que hay otras formas de vivir eso que nos imponen como lo “normal”.

La narración intenta conquistar nuevas formas de contar y los protagonistas subvertir un régimen que los restringe. La autora utiliza creativamente el lenguaje, y en el cuento se ofrece la posibilidad de ejercer la sexualidad y el amor de diversas maneras. Todo ello es una apuesta por encontrar nuevas formas de vivir y expresarse, de resistir y superar las prácticas culturales que nos someten y limitan las experiencias humanas.

En “La rebelión de los niños” los protagonistas subvierten, aunque sea por un momento, el orden imperante de la dictadura. Los niños del cuento poseen una mirada crítica, aunque frente a los opresores se someten al régimen, en realidad su forma de ver los lleva a cuestionar las acciones del Estado-nación e, incluso, a atacarlo. Los niños-adolescentes

tienen una profundidad para analizar lo que sucede porque, por un lado, fueron testigos de las acciones de sus padres revolucionarios y del castigo que éstos recibieron por parte del régimen; y, por el otro, han sido incorporados a las familias del régimen, lo que les permite conocer, desde adentro, a los dos grupos en oposición: los disidentes y el régimen. Ese tránsito le da a los niños una visión amplia que no posee ninguno de los adultos, ni siquiera los revolucionarios.

Para poner un ejemplo, traigo en este momento una cita en la que podemos ver cómo el narrador es testigo, desde el interior de su nueva familia, de un sistema económico del más absurdo consumismo, así como de la invasión de las empresas extranjeras en la economía local. Situaciones que el niño-adolescente no sólo observa sino que enuncia y critica a través de un tono, podríamos decir, burlón, pero disfrazado de inocencia:

[...] mi madre adoptiva recibe de las empresas extranjeras como obsequios, junto a perfumes, lociones, latas de conservas, licores, extractos, cremas para entrar al baño, cremas para estar en el baño, cremas para salir del baño, cremas para estar en casa, cremas para la mañana, cremas para la tarde, cremas para la noche, cremas discretas para interiores oscuros, cremas para las funciones de gala y otras más que no recuerdo, pero seguramente existen (125).

Como mencioné, los menores del cuento están constantemente enjuiciando el mundo de los adultos. Son niños que reflexionan incluso sobre la función de la rebelión. Laura dice: “¿Qué sentido tiene extrañar aquello que no nos dejan extrañar? El de una rebeldía inútil” (128).

También Laura:

—La protesta de los artistas carece de significación en el ámbito de la cultura de masas. También la protesta puede ser masificada, y por lo tanto, neutralizada, de la misma manera que se masifica la pasta de chicle o las reproducciones del Guernica. En el universo de las masas dirigidas, controladas por la ideología de los amos de las computadoras, una silla de artista es menos que la pata de una mosca rebelándose contra la deshumanización del sistema —peroró (118).



Habría que preguntarse el porqué la autora confía a miradas y voces infantiles la crítica de un sistema de gobierno junto con su economía y hasta del compromiso del arte. ¿Por qué no son los personajes adultos los que enjuician estos aspectos de la vida? ¿Qué tiene la percepción infantil que no tiene la adulta? Considero que si, por un lado, los niños son el grupo más marginal dentro de un sistema jerárquico como el que muestra el cuento, por el otro, su mirada es más abarcadora, ya que transitan del mundo de los revolucionarios al del régimen; y además porque su percepción aún no está acostumbrada a los sinsentidos de nuestra cultura y todo eso les permite alcanzar un nivel de observación y reflexión que los adultos no tienen. También, desde la supuesta inocencia, de ese sólo nombrar lo que observan, su discurso pone el acento en las incongruencias de las prácticas culturales que repiten los adultos sin el más mínimo cuestionamiento, pero que en el texto quedan descubiertas precisamente porque se muestran desde una mirada y una voz aún no alineada a los absurdos heredados.

Son los menores los que se burlan de los discursos oficiales. Son estos personajes los que no están dispuestos a renunciar a la libertad a distintos niveles: en el uso del lenguaje, en el ejercicio de la sexualidad, en la creatividad, en la memoria, etcétera. También hay que decir que los niños del cuento de Peri Rossi no se construyen, mediante la imaginación, una realidad mejor que la cotidiana, como hacen las protagonistas del cuento de Cortázar, sino que en este caso, la creatividad de los niños materializa la crítica y la rebelión ante las instituciones de poder. Sólo por poner un ejemplo, podríamos decir que los menores de “La rebelión de los niños” llevan a cabo las siguientes acciones: crean obras de artesanía críticas y subversivas, así como formas especiales de comunicarse, resisten la manipulación y el sometimiento e, incluso, atacan al régimen opresor. No hay personajes más activos en este

cuento que los niños, tanto los protagonistas: el narrador y su compañera Laura, como otros menores que aparecen en el cuento.

Por los objetos que Pico, hermano del narrador, solicita, se sugiere que este personaje infantil y sus compañeros del orfanato intentan continuar con la resistencia que comenzaron sus padres:

‘Aprovechando la oportunidad, te diré que andamos escasos de cigarrillos, lápices, papel de escribir, cuchillos u otro objeto cortante, chocolate, libros, revistas, manuales de instrucción armada, ganzúas, algodón, éter, bisturí y soplete. Hay un tipo de aquí que dice si puedes mandarle disimuladamente un texto de química’ (123).

Nótese que los objetos que encargan los menores del hospicio a través de Pico no son los que se esperaría que pida un niño, sino, más bien, los que necesita un adulto encarcelado que busca la libertad. Sólo al final de la petición, Pico manifiesta un deseo que nos hace pensar en un gusto infantil: “Yo desearía tener un pez de color, pero tengo miedo de que me lo quiten durante la inspección. No podría soportar que se lo llevaran, después de haberlo tenido” (123). Ese deseo de tener un pez rojo nos recuerda que el que está hablando es un niño; sin embargo, ese niño está en condiciones extremas: ha perdido a sus padres a manos de la dictadura, por lo que se encuentra en un albergue y es consciente de que no puede tener lo que desea precisamente porque está encerrado y controlado por la fuerza del Estado. Se trata de un personaje infantil cuya conciencia está modelada por las circunstancias adversas que ha enfrentado, pese a su corta edad.

Incluso la libertad de expresión está limitada por el régimen. A los niños del orfanato se les prohíbe comunicarse con el exterior. De todos los artículos solicitados por el hermano del narrador, lo más difícil de conseguir son los lápices, porque “Todos aquellos instrumentos que sirven para expresarnos, están rigurosamente controlados, para evitar que expresemos

cosas que no conviene expresar” (124). También está prohibido archivar información. En cambio, a los menores, el régimen les facilita pornografía y muchísimas actividades deportivas, pues es la estrategia para que los niños estén ocupados y no conciban ideas subversivas. El estado reconoce la capacidad subversiva de los menores y aunque intenta por diversos medios borrar su pasado, no lo logra. Lo anterior se puede observar en la reflexión que hace Laura sobre la situación de sus padres:

–No– dijo ella firmemente–. Estarán separados, muy lejos, cada uno en su cubil, en lugares remotos, distanciados por kilómetros de caminos de tierra, cercas, alambradas, postes, púas y sirenas, detrás de enormes muros cuyo final no se divisa. Quizá hayan perdido la memoria, todo lo que sabían, y él sólo sepa que es un hombre y ella sólo sepa que es una mujer, y todo otro conocimiento haya volado de sus mentes, durante el tiempo del castigo, todo conocimiento se haya ido por las venas con la sangre derramada, durante el cautiverio, el tiempo de estar presos, separados, ajenos, distantes. Acaso ya ninguno de los dos recuerde quién es el otro. Mejor hubiera sido estar muertos –concluyó sombríamente (130).

La cita revela que los disidentes adultos, de tanta opresión y encierro, han perdido la memoria: tal vez olvidaron lo que sucedió y ya sólo podrán recordar lo más precario; pero ahí están los hijos. Se trata de una nueva generación que, por su edad, no pudo ser encarcelada o desaparecida y que, pese a los intentos del Estado, no olvida los acontecimientos. Una generación que incluso sabe que la historia no es lo que sucedió sino lo que los vencedores quieren que se conserve:

Pensé que la historia que llamaban historia y que nos enseñaban era, en realidad, la historia fraguada voluntariamente, o aun, una historia escrita con buenas intenciones pero manchada por la culpa de la falta de memoria, del olvido, del anonimato, del perdón. Porque la historia la escriben los vencedores. Esto lo pensé mientras dócilmente me acomodaba en el lugar establecido (133).

Los personajes niños de este cuento derrumban mitos sobre la infancia, pues ellos lejos están de la inocencia infantil como desconocimiento de la vida y sus conflictos; más bien son los únicos capaces de responder contestatariamente a la situación de opresión que impone el

régimen. Estos niños reflexionan, analizan, son conscientes de la situación social, se interesan por el arte, por la política, así como por cuestionar y atacar al sistema represor. Incluso, los personajes infantiles del cuento son menos ingenuos que los adultos. Laura dice, refiriéndose a la silla-objeto de exposición del narrador:

—Ambas cosas me parecen un poco ingenuas para tus catorce años —dijo ella, mirándome a la cara. Yo difícilmente podía soportar la crudeza de sus ojos verdes, con destellos de inteligencia, sin sensualidad—. Pero teniendo en cuenta que la edad promedio del público oscilará en los cuarenta, creo que has elegido bien los motivos (119).

Lo que ante la mirada de Laura es “ingenuo”, está bien para un público adulto. Hay una inversión en cuanto a la ingenuidad, aquí atribuida a los personajes adultos y no a los menores, como generalmente sucede en nuestra cultura. El cuento muestra, por lo tanto, que los niños son mucho más críticos que los adultos, quienes son los realmente ingenuos. Hay, por decirlo así, una infantilización de los adultos<sup>68</sup>, y una animalización de los gobernantes, pues el narrador y Laura llaman a los representantes de la dictadura gorilas, monos, mico mayor, etcétera.

Ya decía arriba que los personajes infantiles de este cuento no son tanto niños sino, más bien, figuras complejas. La edad de los personajes en este cuento es variable: desde los siete años de Pico, hasta los catorce del narrador y de Laura. De Pico se dice, por ejemplo, que “es un adulto muy sereno, austero y reservado, de vida casi monacal, entregado

---

<sup>68</sup> La madre del protagonista niño de “Feliz cumpleaños” también es infantilizada por el hijo. El niño imagina que cuando encuentre una cama lo suficientemente grande para que quepan él y su madre:

La arrullaría, para que se durmiera, le acariciaría la cabeza, acomodaría las sábanas y le contaría historias fabulosas y cuentos mágicos antes de apagar la luz. Nunca se cansaría de mirarla, escucharía suavemente su respiración toda la noche, y pondría un vaso de agua junto a la almohada por si en algún momento llegaba a tener sed. Y por las mañanas le llevaría el desayuno a la cama, antes de que se levantara, y abriría las cortinas y le daría besos en la frente, en las manos, en los pies, detrás de las orejas, en el cuello y en la nuca. La ayudaría a vestirse y contemplaría cómo se bañaba (32-33).

solamente a la poesía y a la política” (124), pero Pico tiene, según lo dijo el narrador, siete años. Ni la política ni la poesía son actividades que asociaríamos a las preferidas por los menores de edad.

Los personajes niños del cuento no se asumen como inocentes ni el Estado los considera de tal forma sino, más bien, como una verdadera amenaza, pues incluso les proporciona material para excitar sus instintos sexuales, “dado que es de suponer que si consiguiéramos interesarnos obsesivamente en eso, debilitaría cualquier otra idea peligrosa que pudiera ocurrírsenos” (125).

Nótese que los protagonistas de este cuento no desconocen el aspecto sexual de la vida. De hecho, tal aspecto es utilizado por el régimen para controlar las ideas rebeldes de los menores. Pero incluso ahí, en el tipo de prácticas sexuales que promueve el Estado entre los niños como una medida de control, los menores encuentran libertades, rebeldía, otros caminos de acercarse a la sexualidad. Lo anterior se puede ver en la siguiente cita tomada del discurso del narrador:

[...] ¿qué persona normal puede sentirse interesada todavía por un coito de macho y hembra, por fantástica que resulte la posición asumida para el hecho [...] Solamente en el caso – remoto– de que Pico aún no hubiera practicado el coito heterosexual, podría sentirse atraído por esta clase de revistas, y siempre que su imaginación fuera muy pobre. Incluí, por lo tanto, algunos ejemplares dedicados a otras variedades de la actividad sexual, tales como la zoofilia, la homosexualidad, la necrofilia, el onanismo, etc. (126).

El Estado no logra extraer la semilla revolucionaria ni siquiera colocando a los niños en nuevas “familias” u orfanatos. De tal suerte que “La rebelión de los niños” se puede leer como el triunfo de la infancia sobre la adultez autoritaria y opresora. Es la victoria del movimiento sobre la imposición de inmovilidad. Es la fuerza y la esperanza de los oprimidos,

de los que han perdido a sus padres a manos de un régimen que supuestamente protege a sus hijos, pero en realidad los violenta:

Además, para consolarnos, nos han dicho que nuestra suerte ha sido mucho mejor que la suerte que habríamos corrido de haber triunfado la revolución, porque entonces habrían mandado a todos los niños a Siberia, que es mucho más fría, como todo el mundo sabe, y está llena de osos. Pero a mí me parece que mi padre no tenía ningún interés de enviar a nadie a Siberia, ni habría separado a ningún niño de su familia, porque le gustaban mucho los niños y las familias; ahora nos han hecho separar de nuestras familias para que no nos separaran de nuestras familias (123).

La cita es otro ejemplo de cómo el discurso del narrador, desde el tono irónico, evidencia las incongruencias y el absurdo del discurso oficial. Y cómo los niños son, al mismo tiempo, las víctimas y el pretexto del Estado para cometer atropellos contra los ciudadanos opositores al régimen.

No me parece conveniente leer “La rebelión de los niños” aislado del resto de los cuentos que forman el volumen, entre otras cosas porque es parte de una colección e incluso es el cuento que da título al libro; pero, sobre todo, porque en el cuentario hay una especie de evolución en el poder de rebelión que van adquiriendo los personajes marginales: los niños y las mujeres. Considero que de ninguna manera es gratuito que el libro lleve el mismo título del cuento y tampoco es accidental que este cuento se ubique hasta el final del cuentario. Ahora lo explico.

En uno de los cuentos del volumen: “Feliz cumpleaños”, la madre del protagonista, un niño de cinco años, acepta resignada su papel dentro de la estructura familiar, porque está dispuesta a defender el orden del único sistema que conoce: el patriarcal: “Ella pelaba papas. Pelaba papas con discreción, elegancia y una cierta ternura que revelaban que se trataba de una mujer sensible, que aceptaba la rutina y los convencionalismos como el precio para mantener un equilibrio regular con el mundo” (32).

En cambio, el hijo de esa mujer resignada hace todo lo posible para demostrarle al padre que está de más, que sobra en la familia, que no participa de la relación entre el hijo y la madre. El niño le esconde las llaves al papá, cambia las manecillas del reloj para desordenarle la vida. Por si eso fuera poco, el protagonista inventó un sistema de comunicación que sólo manejan él y su mamá. Y en la última escena, ambigua por cierto, el niño permanece afuera del dormitorio de la madre sosteniendo una hacha, vigilante de que nadie perturbe el sueño de su amada madre, nadie, “traiga o no traiga llaves”.

En “Feliz cumpleaños” se señala una tradición familiar que ha relegado a la madre y a los hijos a un papel secundario: de dependencia frente a la figura masculina, pero en el texto se pretende derrocar esa estructura para establecer una diferente: la que imagina el niño, en donde sólo caben él y la madre, que son felices sin el padre. Es revelador que en el cuento, a Sigmund Freud se le llame sólo “el conocido puericultor”, y no “el padre del psicoanálisis”, como ha sido encumbrado por nuestra cultura. Lo anterior revela, para mí, que en el cuento existe una intención de desmitificar no sólo la estructura tradicional de familia sino también a las grandes figuras patriarcales de nuestra cultura que se han ocupado de algún aspecto de la niñez.

Si bien el niño de “Feliz cumpleaños” sueña e intenta con sus medios deshacerse de su padre para poder dormir en la alcoba de su madre, su deseo de quedarse solo con ella no es nada más un “inocente” deseo erótico por la madre, sino el anhelo de que sean él y ella los únicos protagonistas de una vida familiar mejor: con buena comunicación, cariño, admiración y ternura, todo eso que el niño encuentra en la madre, pero que falta en el padre, más bien distante.

En “Feliz cumpleaños” se cuestionan categorías no sólo relativas a la familia tradicional, sino conceptos culturales dominantes. Por ejemplo, el niño se pregunta qué cosa es el placer y cómo podemos conocerlo si ni siquiera tenemos una idea clara del origen de nuestros placeres. Hay también una reflexión sobre términos como el de tiempo y las formas convencionales de medirlo, además de la reproducción, el matrimonio, entre otros. La mirada infantil del protagonista, aún no acostumbrada a las normas impuestas por la cultura, se detiene a analizar conceptos que rigen la vida social pero que ya casi nadie, sólo los niños, se preocupa por cuestionar.

Como vimos, la mujer-madre de familia del cuento “Feliz cumpleaños” no está dispuesta a cambiar el papel que tiene asignado en el orden patriarcal, pero en “*Ulva Lactuca*” damos un paso adelante en el sentido de que la mujer, la esposa y madre de familia, sí abandona la estructura familiar e incluso su hija, la bebé, se rebela contra el padre y opone resistencia ante sus designios. Finalmente, en esa línea, “La rebelión de los niños” presenta a una niña-adolescente, Laura, quien no ejerce nunca el rol que se le asigna a la mujer en la tradición patriarcal, sino que ella ataca con su obra artesanal al patriarca, es decir, al Estado.

La figura de la mujer, como la otra parte de los oprimidos, va adquiriendo poder e independencia conforme transcurren los cuentos del libro. En el que aparece al final, “La rebelión de los niños”, Laura, la compañera del narrador no es sólo la representación de la fortaleza de los marginados, sino también la que posee la creatividad e ingenio. Laura está lejos de ser una mujer como la madre del niño de “Feliz cumpleaños”, quiero decir consciente pero resignada, pues a pesar de sus catorce años, Laura logra atentar contra un Estado que asesina, desaparece y controla a todo aquel ciudadano que cuestione al régimen.



Laura no está dispuesta a continuar fomentando un sistema que ataca a las mujeres, pero que exige de ellas total sometimiento y apoyo para sostenerse. La niña-adolescente ni siquiera está interesada en su propia identidad (“Me dijo que la llamara como más gusto y gana me diera”) (120), pues su objetivo es realizar una tarea colectiva: la rebelión contra un régimen.

En “La rebelión de los niños” la mujer joven tiene un rol distinto al que ha venido desempeñando durante siglos dentro del sistema patriarcal. Laura es la hija rebelde que seduce al padre pero sólo como estrategia para atacarlo. Y el encuentro de los sexos en el cuento no se da para perpetuar el orden patriarcal, sino para derrocarlo. Recordemos que Laura hace participar de su acto rebelde al narrador, un niño-adolescente de la misma edad que ella, quien también ha padecido las injusticias del Estado autoritario. El narrador, al igual que Laura, posee una mirada crítica, también desea la libertad, en eso coinciden y por eso su encuentro representa una fortaleza necesaria para destruir el viejo orden. En el cuento, la niña-adolescente comparte su esfuerzo y su lucha con el otro, con el hermano-compañero, porque sólo juntos pueden atacar al padre-tirano. Es la unión de los hermanos contra el padre represor: “En el silencio había un vínculo que nos unía como a hermanos en el mismo antro, útero o calabozo” (121).

Sin ser la única rebelde, la figura de Laura reivindica de alguna manera a los otros personajes femeninos del volumen, pues ella no asume nunca el rol tradicional, lejos de eso, ataca la figura patriarcal<sup>69</sup>. A lo largo de todo el cuento se expone una manera alternativa de

---

<sup>69</sup> Según Cynthia Schmidt Cruz existen varios estudios que analizan la represión sexual y política en la obra de Peri Rossi. Y es que para la autora, la revolución política está muy unida a la sexual, según declaró en la entrevista que le hiciera Deredita, donde Peri Rossi afirmó lo siguiente:

Y no me refiero sólo al problema de las “tendencias sexuales minoritarias”, sino también al problema de las reivindicaciones femeninas, a la lucha contra el machismo institucionalizado, y también contra

relación entre los sexos, pues en la ficción cabe el amor en todas sus manifestaciones, así como la libertad de los deseos. Los niños del cuento, incluso del volumen entero, dejan en libertad sus fantasías<sup>70</sup> y rompen de esa manera con tabúes como el incesto:

¿Cómo decirle que en ese mismo momento tenía unos deseos malditos de que ella fuera mi propia hermana? Si hubiera tenido una hermana me habría enamorado de ella perdidamente y habría vivido un drama occidental y cristiano, porque los incestos me despiertan admiración, ternura, respeto, sensualidad y placer (120-121).

En ese mismo tenor, el de presentar formas alternativas de relación entre los sexos, vale la pena recordar que el narrador agregó a su silla-obra de arte una imagen del amor lésbico (115). Y para algunos críticos, la novela más relevante de Cristina Peri Rossi, *La nave de los locos* (1984), “traslada esa voluntad totalizante al intento alegórico por construir un mundo posible, fuera ya de la continua peregrinación, del continuo exilio, un mundo posible donde la felicidad consista en que el hombre sea capaz de renunciar a su virilidad por el amor de una mujer” (Salvador, 172).

En síntesis, los menores de “La rebelión de los niños” son las víctimas del sistema opresor, pero a diferencia de los adultos, la generación anterior, la de los padres desaparecidos

---

el machismo solapado. La revolución tiene que pasar necesariamente por la libertad sexual (solamente limitada por el derecho individual de cada uno a no ser violentado en sus deseos) y por la liberación absoluta y completa de la mujer, pero para ello es necesario que se vea la relación que existe entre la dominación y los roles sexuales, entre la sociedad capitalista y la esclavitud de la mujer (136).

<sup>70</sup> La misma Cristina Peri Rossi aceptaba la importancia que tiene la representación de la infancia en su obra. La escritora dijo sobre sus personajes infantiles:

No se trata de pureza o inocencia, de falta de contaminación ni mucho menos. Estos niños tienen la sabiduría de los viejos, sólo que en su interior la lucidez no ha sido dañada. Es la mirada que se elige ingenua como manera de evitar los renunciamentos de la edad madura, la frustración del hombre y la mujer; una manera de no ser cómplice de las miles de masacres cotidianas. Tampoco es el reino de la acracia. Estos niños han pasado por lo menos a nivel mental por todas las experiencias (como espectadores, como víctimas) y su desencanto no tiene frustración porque están más allá de la esperanza. Ellos pueden vivir sin esperar nada, sencillamente porque gozan con el espectáculo y con la inteligencia (Deredita, 141-142).

o encarcelados, los niños todavía pueden ejercer una postura crítica y activa, contestataria. Los niños del cuento demuestran que incluso el más marginal puede atacar a los opresores y, sobre todo, mantener viva la esperanza, pero ésta no como pasividad, sino como crítica, reflexión y rebelión<sup>71</sup>.

Las palabras de Hugo Verani, para quien los menores representados en la narrativa de Peri Rossi protagonizan los actos de libertad, “Como si los niños fuesen la única posibilidad de salir de lo establecido” (308), nos sirven para pensar “La rebelión de los niños” como el espacio en el que la mirada y las acciones de los personajes infantiles representan la veta revolucionaria, aún no sometida, creativa e independiente de la humanidad. A propósito de lo anterior, en el prólogo al libro de cuentos *La tarde del dinosaurio* de nuestra autora, Julio Cortázar mencionó:

Hace años que los relatos de Cristina giran en torno a los niños sus lentas rondas en espiral, [...] los niños son testigos, víctimas y jueces de quienes los inmolan al engendrarlos, educarlos, amarlos, vestirlos, delegarlos. Ya en un relato de años atrás, *La rebelión de los niños*, Cristina había confiado a manos pueriles una tarea lustral de las que no siempre son capaces las de los adultos. En tres de los cuentos de este nuevo libro, los niños desnudarán el mundo de quienes pretenden regirlos, y lo reducirán a la irrisión de la verdad. Como en *Cría cuervos*, la película de Carlos Saura, la sola mirada de la infancia triza para siempre una sociedad obstinada en seguir negando lo que es (12).

Cortázar destaca, por un lado, el papel de la mirada infantil para descubrir el lado más oscuro de la sociedad; y por el otro, la tragedia de la paternidad, pues aun cuando los adultos engendran, aman y educan a los niños, para el argentino todo eso significa inmolar a los

---

<sup>71</sup> En ese sentido, para Mabel Moraña:

La ficción de Peri Rossi abre una brecha en el intento por instaurar una nueva lógica comunicativa. El punto de partida es la denuncia del mundo burgués, disgregado, represivo y decadente, y de la progresiva pérdida de vigencia de modelos culturales e ideológicos que persisten interiorizados en el cuerpo social. En este aspecto es que la producción de Peri Rossi sigue la huella del “arte nuevo”, en un irreverente enfrentamiento con convenciones sociales y literarias (213).

menores. Sin embargo, en los cuentos de Peri Rossi, los niños encuentran las maneras para escapar de la opresión e incluso de rebelarse contra los adultos autoritarios.

Los infantes de “La rebelión de los niños” no huyen de la dura realidad, su imaginación no les sirve para evadirse, sino que utilizan su creatividad para actuar frente a esa cotidianidad que los oprime. No son tan sólo las víctimas o los que critican al sistema, los niños de este cuento son capaces de atentar contra el orden impuesto y, para ello, se valen de su ingenio, su imaginación, su creatividad artística y la unión. Su juventud no limita su compromiso ni sus actos, son víctimas, son los marginados de un mundo regido por el sistema patriarcal, pero están siempre dispuestos a la rebeldía, a la búsqueda de su independencia y a la unión con los otros igualmente oprimidos.

## CONCLUSIONES

Uno de los más importantes resultados de la construcción cultural de la infancia ha sido acuñar una imagen idealizada del hombre. El término infancia resulta polisémico porque en él se depositan conflictos, sueños y aspiraciones humanas. En la cultura occidental la infancia ha tenido diversas funciones según la época y la perspectiva desde donde se le mire. A comienzos de la era cristiana, el niño era el equivalente de la pureza; pero, por otro lado, producto del pecado y de la corrupción del hombre que necesita ser redimida.

La inocencia de los niños es, tal vez, la más grande idealización de esta etapa y, sin duda, la más duradera. A pesar de las teorías psicoanalíticas de principios del siglo XX, todavía hoy es común asociar la niñez con la inocencia como desconocimiento de muchos aspectos de la vida, entre ellos el sexual.

¿Por qué se ha arraigado en nuestra cultura esta idea del niño como un ser puro, angelical, casi exento de las miserias humanas? Las razones son muchas y complejas, pero la que quiero destacar es la siguiente: al hombre le gusta construir ficciones en las que se representa como algo más que un ser biológico finito. En ese sentido, inventarse un origen o primeros años idílicos por su bondad y su pureza abona a esa apreciada representación que de sí mismo hace el humano como una especie superior a las demás.

La niñez es coronada como la edad de la inocencia, de la felicidad, de la creatividad y el juego; pero también es una proyección de futuro, incluso una posibilidad de vencer la finitud del hombre, de que la vida siga. Por lo que sea, la infancia es lo que hay que cuidar, rescatar, defender, porque su idealización es un consuelo o una justificación para una vida

adulta que se vive en medio de la violencia, injusticia, contradicciones y, muchas veces, sin sentido.

Al igual que el Cristianismo, el arte renacentista exaltó una parte celestial del ser niño y de ser madre. Al tomar como modelo la maternidad de la virgen María, la relación madre-hijo se sacralizó y al mismo tiempo, y gracias a la pintura, se idealizó. El infante no sólo era puro, cercano a los ángeles y a la infancia del niño Jesús, sino que las mujeres podían redimirse a través de la maternidad, pues ésta las equiparaba a la virgen.

Al colocar la maternidad en el nivel de lo divino, se contuvo cualquier reflexión o cuestionamiento de los roles tradicionales. A través de la imagen de la sagrada familia se fomentó un tipo de convivencia –padre-madre-hijo– que asentaba un poderoso golpe a las antiguas organizaciones de la familia como un extenso colectivo. Probablemente, con el correr de los años, esta construcción de familia nuclear apoyó, directa o indirectamente, nuevos sistemas económicos basados en la propiedad privada y un tipo de educación: la patriarcal. Pero no me voy a detener en esto, sólo quiero resaltar la relación infancia-inocencia porque me parece una de las más productivas para labrar una imagen idealizada del hombre.

Sin embargo, como vimos, en una misma época y sociedad conviven diversas concepciones de niñez. A la representación de la infancia como pureza y bondad, se le unió la del niño como producto del pecado de sus padres, de ahí la necesidad del bautismo. Ya mencioné en el primer capítulo que algunos padres de la Iglesia estaban de acuerdo en que si un niño pequeño simplemente lloraba, cometía un pecado. Esto es sólo un ejemplo que nos permite afirmar que la imagen del niño fue y es contradictoria. No sólo los padres de la iglesia, moralistas, pedagogos, el Estado o las organizaciones de beneficencia pública se

debaten entre la bondad y maldad del niño, entre el premio y el castigo, sino que incluso los padres de los menores experimentan sentimientos encontrados hacia sus hijos.

Otra visión de la infancia que ha sido muy importante en nuestra cultura presenta al niño como un homúnculo, como un hombre en potencia, como algo que todavía no es, que está en desarrollo y, por lo tanto, incompleto. Desde esta perspectiva, el niño es incapaz en muchos sentidos: no entiende, no utiliza bien el lenguaje, no ha alcanzado la fuerza y el tamaño suficientes para ser independiente, por eso está sujeto a control, ya sea de la familia, la escuela o el Estado. Y aunque la idea del niño como adulto en miniatura empezó a cambiar hace ya varios siglos, todavía hoy muchos padres y educadores consideran de esta forma no sólo a los niños pequeños, sino, incluso, a los adolescentes. Y al igual que la idealización del niño como un ángel, esta perspectiva del niño como el débil y dependiente, tiene su razón de ser en el tipo de representación que de sí mismo desea construir el hombre adulto. Ahí donde el niño es débil, el hombre es fuerte, ahí donde el niño no es racional, el adulto tiene la razón. Es, a fin de cuentas, otra idealización, ésta producto de usar la imagen del niño como espejo invertido del adulto.

De tal manera que la ambigüedad es otro término que podemos asociar al de infancia. Aún en nuestra época, con todos los estudios que sobre el tema existen, no acabamos de ponernos de acuerdo en qué es un niño, cómo verlo, cómo educarlo o simplemente cómo relacionarse con él. Pues al tiempo que provoca sentimientos de ternura, también de rechazo, frustración o miedo ante un ser al que no se le comprende. Por eso las indagaciones en esta materia no se agotan y se pueden tratar desde una infinidad de posturas y una gran diversidad de disciplinas, lo que hace que cada vez las reflexiones sean más complejas; pero también, que la imagen del niño sea contradictoria, pues oscila en muchas direcciones, por lo menos

entre las dos que mencioné: el niño como un ser puro y el niño como débil, dependiente, con múltiples carencias.

Ahora conviene recordar que la literatura mantiene un diálogo, a veces polémico, otras conciliador, con ese universo cultural desde donde se construyen las imágenes de la niñez, del hombre, del mundo, etcétera. El discurso literario se alimenta de los valores que dominan la vida cultural, ya sea para debatir con ellos, cuestionarlos o, en otros casos, para fomentarlos. En ese sentido, el cuento no es la excepción. Los relatos analizados en esta tesis cuestionan la supuesta inocencia de los niños, para ello se valen, entre otras cosas, del discurso psicoanalítico. Estos cuentos también ponen en tela de juicio la idea de que los niños no saben, no conocen, no tienen movilidad o no pueden llevar a cabo acciones trascendentales.

¿Cuál es el resultado de proponer en los textos literarios otras visiones de la infancia? Primero, desmitificar: presentar a los niños como humanos, perfectamente capaces de sentir amor, celos, envidia, odio, una compleja red de emociones y experiencias que nada tiene que ver con la simplicidad a la que se asocia el menor.

Segundo, en la literatura la infancia funciona como la posibilidad de ver y contar desde un ángulo poco usual los hechos de una realidad cada vez más violenta e indescifrable desde las ópticas tradicionales. No es que el niño se mantenga alejado de la parte sórdida del mundo, como creía el Cristianismo, sino que en las obras literarias, el niño ingresa al ámbito de los adultos muchas veces como la víctima de la violencia, pero también para, a través de su mirada clara y profunda, evidenciar las injusticias y los abusos. No obstante, el menor encuentra alternativas, lo que se traduce en otras historias, otras formas de ver y de entender.



La mirada de los niños en la literatura es un recurso artístico para componer nuevos mundos posibles: mundos libres de dogmas, prejuicios y limitaciones.

La función del punto de vista infantil se mostró, por lo menos en tres de los cuentos analizados (“La honra”, “Los escolares” y “La rebelión de los niños”), como la estrategia que permite que el cuento se vincule al género poético. No sólo en términos de prosa poética, sino también en la presencia de una voz que se asemeja a la del Yo lírico. Una voz narrativa que enuncia desde una interioridad muy particular: la del niño. Lo anterior permite que las historias se cuenten desde adentro, en una intimidad que, muchas veces, es producto de la evocación del narrador, de su recuerdo y añoranza ante unos primeros años entrañables por decisivos en el rumbo del resto de su vida. Por poner un ejemplo, recordemos que en “Los escolares”, Juancha, el personaje niño, es quien habla con esa lengua que cabalga entre el español y el quechua: proyecto estético de altísimos vuelos que emprendió el autor a lo largo de su obra y que en este relato toma forma en la voz del personaje infantil. “—¡No hay herida, mamay! ¡No hay herida! ¡Alegría no más hay en mi pecho, en mi mano también!”. “—Aquí el almuerzo, aquí la comida, mamacha— le dije” (43).

En el cuento que narra desde la mirada infantil, subyace el proyecto de poner a prueba el lenguaje, de sacarle brillo a su lado creativo, a su lado poético, y dejar en claro que la convención le arranca al niño su capacidad de crear con el lenguaje (“La rebelión de los niños”). Cuando se narra el cuento desde una mirada que crea, que imagina, que no teme hacer poesía en medio de la narración, se combinan géneros y el narrador se toma ciertas licencias: libertades de la memoria, juegos e imprecisiones que no le restan nada al relato, sino que lo engrandecen porque lo muestran como una estructura capaz de ensanchar sus límites: el cuento en diálogo con la poesía o con el teatro.

Si pensamos el cuento como el género donde habitan protagonistas en medio de la encrucijada de su vida, los cuentos estudiados no son la excepción. Estos relatos cuestionan los prejuicios que apuntan a que en la infancia no pasan grandes acontecimientos, pues es la etapa de los juegos, el crecimiento y la felicidad. Aquí los niños-protagonistas viven un acontecimiento que modifica su vida. Tal vez, el más importante, porque es el que marca el ingreso a un mundo violento, jerarquizado, hostil: el mundo de los adultos, pleno de injusticias, de sinrazones, de abusos de poder, incluso de muerte.

En los textos literarios estudiados podemos encontrar metáforas que operan no sólo como figuras retóricas sino como estructuras constantes de composición. A lo largo de la tesis he tratado de explicar la oposición o contraste que se da entre lo que ven los niños y lo que ven los adultos, lo que en principio parece un enfrentamiento de puntos de vista, pero que al final se convierte en la vía para que la metáfora se concrete; pues la tensión va a terminar mostrando algo que no se vería desde ninguno de los dos puntos por separado. Por ejemplo, que el niño tiene una visión limitada, pero que la del adulto, aunque éste tenga más conocimiento y experiencia, también tiene sus carencias y, por eso, tan válida es una visión como la otra.

Yo no comparto la idea de algunos críticos que opinan que el personaje infantil y su perspectiva son limitados. Cierta parte de la crítica considera que el niño, por su edad y dependencia, tiene poca movilidad, una mirada parcial, poca preparación y aún problemas con el lenguaje. Por ejemplo, Ana María Ferran opina que:

El punto de vista limitado al narrador niño es uno de los más difíciles de tratar. El autor tiene que limitarse a la mentalidad infantil, a su forma de hablar, a su inocencia, a su falta de preparación escolar y su poca movilidad. El autor tiene que eliminarse a sí mismo de la narración y dejar que el niño sea un ser independiente de él. Sin embargo, el autor no puede

eliminar los problemas de técnica, de lenguaje, de verosimilitud que asaltan constantemente en su obra. (13)

Lo anterior puede ser válido para el niño de carne y hueso, pero el niño literario, mi indagación me lleva a pensarlo, tiene mucha más movilidad que los personajes adultos, porque aquel está más libre de los prejuicios y de las convenciones sociales; y si bien tiene pocas experiencias e incluso problemas con el lenguaje, suple estas limitaciones con su increíble imaginación y su arrojo para emprender acciones.

Estos cuentos narran sus historias desde la mirada más desautorizada, la más baja en el escalón de la jerarquía: la del niño. De tal modo que ese fragmento de realidad narrado que es el cuento está en concordancia con una perspectiva marginal, pero precisamente desde ahí se logra poner en duda los valores de los discursos oficiales. Y, entre otras cosas, abrir la puerta al lector ante culturas no hegemónicas –por ejemplo la indígena–, en la que opera una visión mágica o más bien mítica del mundo (“La semana de colores”). Son los menores de los cuentos quienes mantienen viva la tradición de transmitir los relatos comunitarios que explican fenómenos naturales y sociales. En “Los escolares”, las canciones tradicionales se aprenden desde la infancia. Entonces, si se describe el paisaje de forma poética es porque se hace desde la evocación del mundo infantil que vivió el narrador en el que se cree en los relatos míticos, en el que se ama a los animales, a la naturaleza y en ella se encuentra sosiego.

En los cuentos seleccionados, pocas veces se presentó un niño feliz y protegido por los padres. Más bien vimos al niño huérfano, el niño con identidad conflictiva, o al niño pobre, víctima de la violencia, arrojado a un mundo conflictivo. ¿Funcionaría este personaje como metáfora de una realidad hispanoamericana?

Tal vez valga la pena estudiar la infancia como un mito de la cultura moderna, pues creo que dicho estudio nos ayudaría a comprender mejor la imagen que deseamos construirnos de nosotros como individuos y sociedad así como las razones para aspirar a cierta imagen y no a otra.

En el plano de los estudios literarios, sería conveniente estudiar al niño como arquetipo y no como un personaje que debe guardar estricta similitud con los niños de carne y hueso. Más de alguna vez he escuchado a especialistas en literatura quejarse porque el personaje infantil de *Balún Canán* de Rosario Castellanos no usa las palabras que utilizaría una niña de esa edad. He sido testigo de este tipo de comentarios sobre obras como la de Castellanos o Nellie Campobello, y me parece que esas opiniones se dan porque no se toma en cuenta que el personaje infantil es una representación, una estetización, la evocación de una etapa, un símbolo o una estrategia narrativa, en suma, un ser literario, hecho de palabras, pero nunca un niño real.

Considero que el cuento y la novela son dos géneros en los que se puede analizar este fenómeno del que he tratado de ocuparme en esta tesis. Siempre la selección de un corpus será limitada en uno u otro sentido. Yo quise atender algunos textos, pero hasta ahora no puedo ofrecer una postura general porque para eso tendría que ampliar la variedad de las obras y géneros. No he podido abarcar más cuentos o incluir novelas por cuestión de tiempo, pero sería interesante hacerlo en futuras investigaciones. Confío en el trabajo cooperativo para aportar matices y mayor profundidad en las reflexiones.

También valdría la pena analizar el cuento como un género que mantiene relaciones con la poesía y profundizar más en la idea del cuento como metáfora. Así como en la relación del género con otras artes, el teatro por ejemplo. Me gustaría ocuparme de estos asuntos en

un próximo trabajo, pues resultaría productivo analizar el cuento desde perspectivas poco comunes.



## BIBLIOGRAFÍA

- Aína Maurel, Pablo. *Teorías sobre el cuento folclórico: historia e interpretación*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.), Excma. Diputación de Zaragoza, 2012.
- Alazraki, Jaime. *Hacia Cortázar: aproximaciones a su obra*. Barcelona: Anthropos, 1994.
- Andrzejewsky, Jerzy. *Las puertas del paraíso*. Sergio Pitol (trad.). Xalapa: Universidad Veracruzana, 1996. Ficción breve.
- Arguedas, José María. “Inevitable comentario a unas ideas de Julio Cortázar”. *El Comercio*. Suplemento dominical [Lima] (1 de junio de 1969).
- . Carta. *Casa de las Américas* 45 (Noviembre-Diciembre, 1967): 5-12.
- . “Julio Cortázar: un gran escritor y su soledad”. *Life* en español (Abril, 1969): 43-55.
- . “Los escolares”. *Relatos completos*. Madrid: Alianza Editorial, 1988.
- . “Agua”. *Relatos completos*. Madrid: Alianza Editorial, 1988.
- . “Warma Kuyay (Amor de niño)”. *Relatos completos*. Madrid: Alianza Editorial, 1988.
- . “Hijo solo”. *Relatos completos*. Madrid: Alianza Editorial, 1988.
- . *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Eve-Marie Fell (coord.). México: CONACULTA, 1992. Edición crítica.
- . *Los ríos profundos*. Madrid: Cátedra, 2004.
- Ariés, Philippe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Naty García Guadilla (trad.). Madrid: Taurus, 1987.
- Bajtin, Mijail. *Teoría y estética de la novela*. Helena S. Kriùkova y Vicente Cazcarra (trad.). Madrid: Taurus, 1989.
- Bal, Mieke. *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Javier Franco (trad.). Madrid: Cátedra, 1990.
- Beltrán Almería, Luis. *El discurso ajeno*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Panorama crítico, 1990.

- . “El cuento como género literario”. *Teoría e interpretación del cuento*. Peter Fröhlicher y Georges Günter (eds.). Berlin: Peter Lang, 1995. Serie Perspectivas hispánicas.
- . “Pensar el cuento en los noventa”. En *El cuento en la década de los noventa*. Actas del X seminario internacional del Instituto de semiótica literaria, teatral y nuevas tecnologías de la UNED. José Romera Castillo y Francisco Gutiérrez (eds.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000.
- Borges, Jorge Luis. “Prólogo a un libro de cuentos”. En *Teorías del cuento I. Teorías de los cuentistas*. Lauro Zavala (comp.). México: UNAM, 1993.
- Bryce Echenique, Alfredo. *Un mundo para Julius*. México: Alfaguara, 2011.
- Cabada, Juan de la. *La conjura y otros cuentos*. México: SEP, 1967.
- . “Tarrarrurra”. *¡...Y esta noche que no acaba! (cuentos y sucedidos, 4)*. México: FCE, 1982.
- Cabo Aseguinolaza, Fernando. *Infancia y modernidad literaria*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- Cárdenas Páez, Alfonso. “Elementos para una pedagogía de la literatura”. *Cuadernos de literatura* VI.11 (enero-junio, 2000): 5-18.
- Cardona, Laura. “Las muchas fugas de Elena Garro”. *La Nación*. 16 de septiembre, 2011. <http://www.lanacion.com.ar/1405838-las-muchas-fugas-de-elena-garro>. 9 de abril, 2015.
- Castellanos, Rosario. *Balún Canan*. México: FCE, 2007.
- Castillo Troncoso, Alberto del. “La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los años treinta: conceptos y representaciones de la infancia”. *Estudios sociológicos* 18.52 (enero-abril, 2000): 203-226.
- . “Infancia y revolución. Imágenes y representaciones de la niñez en México en las primeras décadas del siglo XX”. En *Historia de la infancia en América Latina*. Pablo Rodríguez Jiménez y María Emma Mannarelli (coords.). Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007: 444-457.
- Corbalán, Ana. “La tradición patriarcal: La narrativa breve de Cristina Peri Rossi”. *Chasqui revista de literatura latinoamericana* 37. 2 (noviembre, 2008): 3-14.



- Cornejo Polar, Antonio. *Los universos narrativos de José María Arguedas*. Buenos Aires: Losada, 1973.
- Cortázar, Julio. "Algunos aspectos del cuento". *Cuadernos Hispanoamericanos* 25 (marzo, 1971): 403-406.
- , "Para una poética" en *Obra crítica 2*. Jaime Alazraki (ed.). Madrid: Alfaguara, 1994: 265-286.
- , Prólogo. *La tarde del dinosaurio*. Cristina Peri Rossi. Zaragoza: Tropo, 2008.
- , "Final del juego". *Cuentos completos 1*. México: Punto de lectura, 2011.
- Coveney, Peter. "The 'Cult of Sensibility' and the 'Romantic Child'. *Dickens and Childhood. A Library of Essays on Charles Dickens*. Laura Peters (ed.). UK: University of Roehampton, 2012: 37-49.
- Delahanty, Guillermo y José Perrés (comps.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: UNAM, 1994.
- Deredita, John F. "Desde la diáspora: entrevista con Cristina Peri Rossi". *Texto crítico* 9 (enero-abril, 1978): 131-142.
- Duncan, Cynthia. "Narrative Tension and Perceptual Subversion in Elena Garro's Short Fiction". *Letras Femeninas*, XV. 1-2 (Primavera-Otoño, 1989): 11-21.
- Fernández de Lizardi, José Joaquín. *El periquillo sarniento*. México: Porrúa, 2005.
- , *Vida y hechos del famoso caballero don Catrín de la Fachenda*. México: CONACULTA, 1998.
- Ferran, Ana María. *El niño narrador en la literatura hispanoamericana del siglo XX*. Tesis doctoral. Michigan: University Microfilms, 1976.
- Filinich, María Isabel. *La voz y la mirada*. México: Plaza y Valdés, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Iberoamericana, 1997.
- Freites Barros, Luisa Mercedes. "La convención internacional sobre los derechos del niño". *Educere* 12, 42 (julio-septiembre, 2008): 431-437.
- Freud, Sigmund. *La interpretación de los sueños*. Luis López-Ballesteros de Torres (trad.). Madrid: Alianza Editorial, 1971.

- . *Tres ensayos de teoría sexual*. Obras completas VII. José Luis Etcheverry (trad.). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.
- . “El creador literario y el fantaseo”. *Obras completas IX*. José Luis Etcheverry (trad.). Buenos Aires: Amorrortu editores, 1993.
- . *Sexualidad infantil y neurosis*. Luis López-Ballesteros de Torres (trad.). Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- . “El delirio y los sueños en la “Gradiva” de W. Jensen y otras obras (1906-1908)”. *Obras completas IX*. José Luis Etcheverry (trad.). Buenos Aires: Amorrortu editores, 2007.
- Frye, Northrop. *Anatomía de la crítica*. Edison Simons (trad.). Caracas: Monte Ávila Editores, 1991.
- Garro, Elena. *La semana de colores*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 1964.
- Gélis, Jacques. “La individualización del niño”. *El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII. Historia de la vida privada* tomo 5. Philippe Ariès y Georges Duby (dirs.). Madrid, Taurus: 1992.
- Genette, Gérard. *Figuras III*. Carlos Manzano (trad.). Argentina: Lumen, 1989.
- Goodenough, Elizabeth, Mark A. Heberle y Naomi Sokoloff. *Infant tongues. The voice of child in literature*. Detroit: Wayne State University Press, 1994.
- Gutierrez de Velasco, Luz Elena. “El regreso a la ‘otra niña que fui’ en la narrativa de Elena Garro”. *Escribir la infancia. Narradoras mexicanas contemporáneas*. Nora Pasternac, Ana Rosa Domenella y Luz Elena Gutiérrez de Velasco (comps.). México: El Colegio de México, 1996.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens*. Eugenio Imaz (trad.). Madrid: Alianza Editorial, 1972.
- Isaacs, Jorge. *María*. Madrid: EDAF, 2006.
- Iser, Wolfgang. *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus, 1987.
- James, Henry. *Lo que Maisie sabía*. Barcelona: Seix Barral, 1971.
- Jeftanovic, Andrea Mariana. *La representación de la infancia en la literatura iberoamericana: los casos de La Troppa, Fagundes Telles, Lispector, Lobo Antunes*. Tesis doctoral. California: University of California, Berkeley, 2005.
- Kristof, Agota. *El gran cuaderno*. Barcelona: Seix Barral, 1986.

- Lazarillo de Tormes. Anónimo. Francisco Rico (ed.). Madrid: Cátedra, 2005.
- Lienhard, Martin. *Cultura popular andina y forma novelesca. Zorros y danzantes en la última novela de Arguedas*. Lima: Tarea, Latinoamericana, 1982.
- Lillo, Baldomero. *Sub terra. Cuadros mineros*. Bogotá: Elibros, 2011.
- López-Luaces, Marta. *Ese extraño territorio: la representación de la infancia en tres escritoras latinoamericanas*. Santiago de Chile: Cuarto propio, 2001.
- Maury, Liliane. *Piaget y el niño*. Buenos Aires: Nueva visión, 2000.
- Mause, Lloyd de. *Historia de la infancia*. María Dolores López (trad.). Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- Mayoral, Marina. "La autonomía del personaje novelesco". *El personaje novelesco*. Marina Mayoral (coord.). Madrid: Cátedra, 1990: 101-108.
- Meyer, Doris. "Alienation and Escape in Elena Garro's La semana de colores". *Hispanic Review* 55. 2 (Spring, 1987): 153-164.
- Milanich, Nara. "Informalidad y extralegalidad de los niños en América Latina. Del periodo colonial hasta el presente". *Historia de la infancia en América Latina*. Pablo Rodríguez Jiménez y María Emma Mannarelli (coords.). Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007: 592-613.
- Molloy, Silvia. *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamerica*. México: El Colegio de México-FCE, 1996.
- Mora Varcárcel, Carmen de. *Teoría y práctica del cuento en los relatos de Cortázar*. Sevilla: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Escuela de Estudios Hispanoamericanos, 1982.
- Moraña, Mabel. "La nave de los locos de Cristina Peri Rossi". *Texto Crítico* 34-35 (enero-diciembre, 1986): 204-213.
- , "Territorialidad y forasterismo: la polémica Arguedas/Cortázar revisitada". En *La escritura del límite*. Mabel Moraña. Madrid: Iberoamericana, 2010.
- Munguía Zatarain, Martha Elena. *Elementos de poética histórica. El cuento hispanoamericano*. México: El Colegio de México, 2002.
- , "La construcción del universo poético en Cuentos de barro de Salarrué". *Istmo. Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos* 3 (enero-junio 2002). <http://www.denison.edu/istmo>. Agosto

2013.

Padilla Arroyo, Antonio. "Infancia en vilo: orfandad y protección en la Ciudad de México, 1920-1940". En *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*. Antonio Padilla Arroyo, Alcira Soler Durán, Martha Luz Arredondo Ramírez y Lucía Martínez Moctezuma (coords). México: Casa Juan Pablos, 2008: 407-435.

Pasternac, Nora, Ana Rosa Domenella, Luzelena Gutiérrez de Velasco et al. *Escribir la infancia. Narradoras mexicanas contemporáneas*. México: El Colegio de México, 1996.

Pérez-Rioja, J.A. *Diccionario de símbolos y mitos*. 5ta edición. Madrid: Tecnos, 1997.

Peri Rossi, Cristina. *La rebelión de los niños*. Barcelona: Seix Barral: 1992.

Perus, Françoise. "Algunas consideraciones histórico-teóricas para el estudio del cuento". *Plural* (junio, 1987): 37-39.

Piglia, Ricardo. "Tesis sobre el cuento". En *Teorías del cuento I. Teorías de los cuentistas*. Lauro Zavala (comp.). México: UNAM, 1993.

Pimentel, Luz Aurora. *Constelaciones I. Ensayos de teoría narrativa y literatura comparada*. México: UNAM, 2012.

------. *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México: Siglo XXI, 1998.

Poniatowska, Elena. "Una biografía de Elena Garro". *La Jornada Semanal*. 602 (17 de septiembre, 2006). <http://www.jornada.unam.mx/2006/09/17/sem-elena.html>. Enero 2015.

Propp, Vladimir. *Morfología del cuento*. F. Díez del Corral (trad.). Madrid: Akal, 1985.

Quevedo, Francisco de. *El buscón*. 4ta. Edición. Madrid: Castalia, 1993.

Rama, Ángel. *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo XXI, 2004.

Ramírez, Sergio. Prólogo. *El ángel del espejo y otros relatos*. Salazar Arrué. Caracas: Ayacucho, 1977.

Reyes Ruvalcaba, Óscar. "Escuela y vida infantil en México entre los siglos XIX y XX". En *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*. México: Juan Pablos, 2008.

Ribeyro, Julio Ramón. *Cuentos completos*. Madrid: Alfaguara, 1994.

- Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio o de la educación*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2008. Biblioteca del universitario.
- Ruiz Berrio, Julio. “Una historiografía de la infancia obsoleta: no una, sino varias infancias”. En *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*. Antonio Padilla Arroyo, Alcira Soler Durán, Martha Luz Arredondo Ramírez y Lucía Martínez Moctezuma (coordinadores). México: Casa Juan Pablos, 2008: 50-70.
- Salazar Arrué, Salvador. *Cuentos de barro en El ángel del espejo y otros relatos*. Caracas: Ayacucho, 1977.
- , “La honra”. *El ángel del espejo*. Barcelona: Biblioteca Ayacucho, 1985: 52-53.
- , *Cuentos de cipotes*. San Salvador: Ministerio de Educación, 1976.
- Salvador, Álvaro. “El otro boom de la narrativa hispanoamericana: Los relatos escritos por mujeres en la década de los ochenta”. *Revista de crítica literaria latinoamericana* 41. 2 (1995): 165-75.
- Schiller, Federico. *Poesía ingenua y poesía sentimental y de la gracia y de la dignidad*. Elaleph.com, 2000. 4 agosto 2012.
- Schmidt Cruz, Cynthia. “The Children’s Revolt Against Structures of Repression in Cristina Peri Rossi’s *La rebelión de los niños* [The Rebellion of the Children]”. *College Literature* (otoño 1998): 145-162.
- Schwob, Marcel. *Vidas imaginarias y La cruzada de los niños*. Mauro Armiño (trad.). Madrid: Valdemar, 2012.
- Shklovski, Víktor. “El arte como artificio”. En *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Tzvetan Todorov (ant.). Ana María Nethol (trad.). México: Siglo XXI, 1970: 55-70.
- Tuñón Pablos, Julia y Tzvi Tal. “La infancia en las pantallas fílmicas latinoamericanas: entre la idealización y el desencanto”. En *Historia de la infancia en América Latina*. Pablo Rodríguez Jiménez y María Emma Mannarelli (coords). Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007: 650-667.
- Vargas Llosa, Mario. “Los jefes”. *Los cachorros*. Madrid: Alianza Editorial, 1978.
- Verani, Hugo J. “Una experiencia de límites: La narrativa de Cristina Peri Rossi”. *Revista iberoamericana* 48.118-19 (enero-junio, 1982): 303-16.

Vilanova, Núria. “La ficción de los márgenes”. *Revista de crítica literaria latinoamericana*. 26. 51 (2000): 201-214.

Villanueva Prieto, Darío. “La recuperación del personaje”. En *El personaje novelesco*. Marina Mayoral (coord.). Madrid: Cátedra, 1990:19-34.

Villoro, Juan. Prólogo. *Emilio o de la educación*. Jean-Jacques Rousseau. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2008.

Voloshinov, Valentin Nikòlaievich. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Tatiana Bubnova (trad.). España: Alianza Editorial, 1992.

Wordsworth, William. *Baladas líricas*. Eduardo Sánchez Fernández (trad.). Madrid: Hiperión, 1999. Edición bilingüe.