

LA NOCIÓN DE NIÑO EN LA LITERATURA INFANTIL BASADA EN EL CUENTO
CLÁSICO CAPERUCITA ROJA Y EN LAS DISTINTAS VERSIONES DE ESTA
OBRA.

MARÍA PAULA SASTOQUE ROSAS

TRABAJO DE GRADO

Presentado como requisito para optar por el
Título de Profesional en Estudios Literarios

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Estudios Literarios
Bogotá, año 2015

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Joaquín Emilio Sánchez García, S.J.

DECANO ACADÉMICO

Germán Rodrigo Mejía Pavony

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LITERATURA

Cristo Rafael Figueroa Sánchez

DIRECTOR DE LA CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

Jaime Alejandro Rodríguez Ruiz

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO

Luis Carlos Henao de Brigard

Artículo 23 de la resolución No. 13 de julio de 1946:

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis, sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica, y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Dedicado a Nubia: madre, compañera y amiga.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.

1. NOCIÓN DE LA INFANCIA: BREVE RECUENTO HISTÓRICO DEL CONCEPTO.

1.1. Grecia y Roma.

1.2. Edad Media.

1.3. Renacimiento.

1.4. Siglo XVIII y XIX.

1.5. Siglo XX-XXI.

2. LITERATURA INFANTIL: DEFINICIONES Y CONTROVERSIAS.

3. CAPERUCITA ROJA: CUENTO ORIGINAL Y VERSIONES

3.1. 1697. Caperucita roja, Charles Perrault (primera publicación, recopilación de tradición oral).

3.2 1812. Caperucita roja, Hermanos Grimm (versión más popular).

3.3 1982. Caperucita roja y el lobo, Roald Dahl.

3.4 1996 Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge), Luis María Pescetti e ilustraciones de O´Kif.

3.5 2009 Una Caperucita roja Marjolaine leray.

4. CONCLUSIONES.

5. BIBIOGRAFÍA.

INTRODUCCIÓN

La mayoría de nosotros coincide en que la infancia ha sido la mejor época de nuestras vidas. Pero nunca nos preguntamos por qué cuando somos niños siempre añoramos ser “grandes”. No recuerdo cuantas veces escuche: “qué quieres ser cuando crezcas” y nosotros ahora cuestionamos de la misma manera a los niños, haciéndoles pensar que la meta es llegar a ser adultos, que es cuando sí somos lo que queremos ser.

De esto que los juguetes más recurrentes sean los muñecos de bebés para las niñas junto con los utensilios de cocina, mientras que a los niños se les regalan carros sin ni siquiera preguntarnos la razón de estas prácticas y el significado de cada juego. Por esto, debemos analizar por qué el adulto ha promocionado las actitudes “maduras” en los niños al igual que la literatura infantil se ha centrado en su contenido moralista o educativo que integre al niño en lo que el adulto considera adecuado.

Recuerdo dejar todos mis dientes debajo de la almohada para que “El ratón Pérez” me visitara y dejara un obsequio para mí; o cuando en el jardín me asustaban diciendo que si mentía, mi nariz podría llegar a medir muchos centímetros. Por eso pretendo abordar la niñez a partir de los cambios históricos que esta noción ha tenido y su repercusión en la literatura.

El miedo a la oscuridad se constituye en uno de los miedos más concurrentes de la infancia. Además del temor al “coco” o demás seres sobrenaturales, configura gran parte de las memorias compartidas sobre la niñez. La primera parte del trabajo visibilizará estos aspectos y mostrará las razones por las que surgen estas manifestaciones y su repercusión en la infancia.

Pero al abordar la concepción de la infancia intentaré mostrarla de una forma reflexiva, ya que se ha contemplado al niño de forma idealizada, siempre dentro de un marco escolarizado que pretende disciplinar y domesticar al infante y formarlo como un potencial adulto. Esto deja de lado al niño de carne y hueso y lo inserta automáticamente en las dinámicas del adulto, aislándolo de las manifestaciones propias de la infancia.

Y es que todos hemos tenido infancia. No hay nadie que naciera adulto o que no recuerde algo de esta etapa con nostalgia. Como el personaje de *En busca del tiempo perdido* de Proust, que al comer una magdalena evoca sus primeros años, y este recuerdo de su niñez desencadena la narración de su infancia, ya que esta es la etapa en la probamos y sentimos todo por vez primera, siendo esto determinante en la percepción que tenemos de las cosas cuando adultos. Lo mismo pasa con la literatura infantil, dedicada a este público específico, siendo oportuno reflexionar sobre la manera en la que se ha hecho y su relevancia para el resto de la vida.

El niño depende completamente del adulto para sobrevivir. Es indefenso y necesita de un cuidado mayor y más prolongado por parte de sus padres que ninguna otra especie. De igual manera, el niño aprende a partir de la experiencia individual e inculcada por el adulto, mientras que la mayoría de animales se rigen generalmente por sus instintos. Así que intentaré mostrar los cambios que ha tenido la noción de infancia siempre en relación con un momento histórico determinado y la repercusión en el niño.

Ahora bien, la historia de la infancia se configura a partir de los lazos y las relaciones que se establecen entre el adulto y el niño. Dado que la transmisión de tradiciones y prácticas sociales se dan principalmente en la etapa infantil, esta, junto con los modos de crianza, es definitoria para los demás espacios y edades del ser humano.

La infancia podría definirse a partir de un intervalo de edad, como un conjunto de características *sicosociobiológicas* de sujetos en periodo de desarrollo y como la imagen colectiva compartida de lo que la gente dice o considera que es la infancia. Estas definiciones que surgen en las diversas sociedades y culturas configuran el comportamiento de los niños, y fue preciso hacer un recorrido por estas para entender la noción actual de infancia

Cuanto más leía, más me iba dando cuenta de que no se trata de un término generalizado que podamos extraer o sintetizar fácilmente; sino que siempre se debe tomar pluralmente, como “infancias”, ya que esta noción está cargada de matices que configuran la ambigüedad del concepto.

Mi proceso comenzó con la etimología de la palabra *infancia*, que viene del latín *infantia*, y que significa ‘el que no habla’, es decir, aquel que no puede expresarse jurídicamente. En cuanto al marco jurídico, el niño es la persona menor de dieciocho años. La psicología del desarrollo define la niñez como etapa en la que impera el carácter autónomo. Luego, me encontré con la definición biológica, que define la infancia como el periodo que abarca desde el nacimiento hasta la pubertad (esta última a partir de los 11 años).

Estas definiciones no solo me proporcionaron una pluralidad de interpretaciones del concepto, sino que también pusieron en evidencia los cambios y reajustes que ha sufrido, llegando incluso a contradecirse a sí mismas. Y si se tiene en cuenta que el concepto surge como tal a mediados del siglo XIX, es necesario, además, entender las dinámicas y el rol cultural del niño previo a este momento.

Debemos ser conscientes de la importancia que tiene la literatura infantil, y rescatarla como el primer contacto que se tiene con un texto literario y del que dependerá la relación que se tendrá durante la vida con la literatura. De ahí que sea relevante, -de la mano de la literatura- hacer un recorrido histórico de la noción de infancia y las transformaciones que esta ha tenido hasta el día de hoy. Y qué mejor herramienta que acudir al cuento popular “Caperucita Roja” para ver estas transformaciones.

Todos alguna vez hemos escuchado la historia de esta niña llamada Caperucita e incluso podríamos contar el cuento de memoria. Así, pues, tomando como recurso esta historia escrita por Charles Perrault, que ha trascendido temporal y espacialmente por su capacidad de seducción, veremos las distintas versiones que han servido para retratar épocas y momentos diversos, y ver las transformaciones argumentales, literarias y estéticas del cuento.

En 1697, Perrault llevó por primera vez Caperucita Roja a las letras. Es quizá el cuento de hadas de tradición oral que mejor ha sobrevivido al transcurso del tiempo. Esto lo evidencian sus traducciones y múltiples versiones a través de la historia. La niña de caperuza roja se ha convertido en un ícono de la niñez, y qué mejor medio que ella para adentrarnos en la literatura infantil

El término “literatura infantil” es un concepto que los adultos han acuñado para expresar su idea de qué es un niño, sus gustos y necesidades. Por lo tanto, a diferencia de la literatura para adultos, que es creada por adultos para adultos, la literatura infantil no tiene las mismas dinámicas, ya que tiene como destinatario al niño, aunque el autor sea un adulto, quien sin embargo plasma sus propias concepciones de infancia.

De igual manera, vemos que en la mayoría de los casos, los niños no deciden libremente lo que les gustaría leer. Las instituciones y los padres son los que se encargan de seleccionar los textos, siguiendo criterios de adecuación, en forma y contenido, a las edades y condición de los niños, conforme a las concepciones imperantes o que cada uno tiene de la infancia. De esta manera, a la persona encargada de elegir el texto la llamaremos el mediador, pues cumple la función de elegir por el niño. Intentaremos ver cómo el gusto del infante muchas veces es guiado por este mediador que cree tener absoluto conocimiento del niño.

La literatura infantil pretende deleitar. Más allá de las múltiples funcionalidades que se le han asignado, la principal es el disfrute del niño, el placer que genera el relato, lo cual propiciará un lector entusiasmado y crítico.

1. NOCIÓN DE LA INFANCIA: BREVE RECUENTO HISTÓRICO DEL CONCEPTO.

Ya que la literatura infantil se define por su destinatario, es oportuno trazar un recorrido sobre la historia de la niñez, y tener claro que la literatura infantil constituye en el fondo un diálogo entre el adulto y el infante.

El hombre siempre ha tenido la necesidad de dividir la vida en periodos o etapas. Estos momentos siempre han sido determinados a partir de una estrecha relación con el momento histórico, los avances tecnológicos, culturales y las prácticas sociales. Sabemos que el concepto de infancia es una realidad social construida y que, por ende, ha variado a través de la historia.

De esta manera, es preciso contemplar el concepto de infancia desde los aspectos constructivistas y las características 'naturales' del niño. Ambas partes, tanto las construcciones sociales sobre el infante, como las biológicas, han estado en tensión a la hora de nombrar y definir la infancia. Así que no es correcto afirmar que el niño tiene un carácter netamente ontológico o exclusivamente construido, ambas partes han constituido las múltiples y variadas definiciones que han surgido sobre la infancia.

El ser humano constantemente define un objeto por contraste con otro, por ejemplo: la oscuridad como ausencia de luz visible, o refiriéndonos a algo más cotidiano, sabemos que somos altos si hay gente baja. Basándose en este método, la infancia ha sido configurada en contraste con la adultez. Los niños han sido considerados como seres carentes de experiencia y conocimientos, y por no tener un desarrollo físico-intelectual, como el adulto, han sido menospreciados.

La infancia como construcción nos lleva a contemplar tiempos pasados para darnos cuenta de que cuanto más retrocedemos temporalmente, más vulnerables se hallaban los niños y más propensos al maltrato físico y psicológico, llegando incluso a la muerte propiciada por el adulto. Lo precario de la infancia no solo lo notamos en la condición histórica del niño, sino también en la escasa documentación sobre este asunto.

1.1 Grecia y Roma.

Aristóteles y Platón fueron de los primeros en escribir sobre la infancia. En sus textos filosóficos vemos el interés por los métodos de enseñanza, a partir del supuesto de que el niño tenía una disposición moldeadora capaz de adaptarse y responder a un estímulo propiciado por el adulto. Estos pensadores grecolatinos definieron la infancia como una etapa cuya meta se encuentra en la adultez, tesis que encauzará el camino en la que se va a pensar el concepto de infancia durante muchos siglos.

Hablar de la infancia griega nos lleva irremediabilmente a pensar en los héroes mitológicos. Su historia comienza en la juventud, y las referencias a su niñez son excusas para contextualizar la adultez del personaje a la que sí se le daba relevancia. Un ejemplo de este desdén por la infancia es Telémaco, quien cobra importancia solo cuando es capaz de defender a su madre y al palacio como un adulto.

Cuando los niños nacían, eran llevados al *pater familias*, que como patriarca familiar se encargaba de decidir el futuro del recién nacido. Rigiéndose por la Ley de las XII tablas, texto que contenía las leyes romanas, resolvía si el niño iba a ser criado o dejado en abandono hasta morir. Las niñas sufrieron el mayor índice de infanticidios, y era obligatorio matar al niño que naciera con alguna deformidad. Estas prácticas se establecieron como el método anticonceptivo más popular.

Al padre (*pater familias*) estaba sometida su esposa, los hijos, y las parejas correspondientes a estos, sus esclavos y las familias de ellos. Tenía poder sobre todos ellos y la vida de sus hijos. Además, podía responsabilizar a los niños de sus propios actos cuando él no quería asumirlos. Si el *pater familias* no quería dar muerte a un niño, pero no lo quería dentro de su núcleo, tenía total libertad para abandonarlo en un lugar público. La suerte, entonces, decidiría si alguien lo recogería o no.

En Roma, el niño existe solo como alumno al que se debe acelerar su crecimiento para que llegue rápidamente a ser el adulto que se busca. Marco Fabio Quintiliano se centró en que tal educación fuera agradable y considero que el afecto era imprescindible para que el aprendizaje fuera placentero.

Quintiliano reprochó la flagelación del niño como método tortuoso donde el maestro es incapaz de enseñar correctamente al niño y debe acudir a estas prácticas que solo causan odio y rencores. Los maestros negligentes son los que propician el castigo físico que los alejan de su teoría del cariño como fundamental para una educación efectiva.

Nace el concepto de educación integral donde el hombre es cultivado intelectualmente en diversas disciplinas; también contempla el cuerpo y la mente como partes del ser humano, los cuales deben ser instruidos. Se intenta formar a los niños en equilibrio mental y físico, premisa que es apoyada tanto por Platón como por Aristóteles.

Ellos creían en la importancia trascendental de la educación, tanto que no querían dejarla en manos de las familias, sino de instituciones especializadas en esto. La educación, pues, era competencia exclusiva del estado, que no dejaba que la familia interviniera en este proceso.

Platón apoyaba esta visión. En su texto *La República* señalaba como acertado que las madres dejaran la crianza de sus hijos en manos de una nodriza. Así era posible que los padres y madres vieran a todos los niños con el mismo amor y deseo de protección como si se trataran de sus propios hijos.

Por otro lado, Aristóteles reprochaba esta visión comunitaria de Platón. Este pensaba que al despersonalizar el deseo de crianza de un hijo propio, esta nunca se haría de forma comprometida y efectiva. Él pensaba que el efecto sería contrario: no se apreciaría a todos como propios, sino a todos con indiferencia.

Platón posteriormente retoma en su texto *Las Leyes* los métodos de enseñanza y asegura que: “*La educación blanda crea en los niños caracteres díscolos, prontos a la cólera, y a los que las cosas más menudas excitan violentamente, mientras que, por otra parte, una servidumbre pesada y brutal crea en ellos almas bajas, serviles y misántropas, y los hace, por ello mismo, indisociables*”¹. Además reprueba no solo toda clase de mimos exagerados, pues apartarían al niño de un buen camino, sino también una educación muy estricta. El más bien apunta a un equilibrio para no arruinar el carácter del niño con excesos.

Un aporte hecho por Platón en sus textos que se mantiene en la crianza hasta hoy, es la forma en la que se debe tratar a un bebé con sueño difícil: aseguraba que al niño no se podía mantener en total quietud y silencio absoluto hasta que conciliara el sueño, por el contrario, la madre debía mecerlo y cantarle suavemente para tranquilizarlo y acompañarlo. Así se induciría la relajación y el sueño.

De igual manera, encuentra una estrecha relación entre el juego y la enseñanza. Aligera la carga que tenía la educación y su estricta y rígida metodología para mostrar que el niño tiene disposición al juego y que este no solo tiene el disfrute como finalidad. Pero, a pesar de este enfoque un poco más a favor del niño, estos planteamientos ignoran al niño y lo encasillan en su definición como proyecto de hombre.

A pesar de que Aristóteles coincidía con Platón en asuntos como el juego en la enseñanza y la educación integral (cuerpo-mente), él no creía que la educación y las dinámicas debían llegar a un equilibrio. Aristóteles creía firmemente en la necesidad de crear hábitos en los

¹ Platón, *Las Leyes, o de la legislación*, O .c., pp.1389-90.

niños a partir de la disciplina y un maestro estricto, teorías que se alejaban de Platón y que no tenían nada que ver con lo expresado por Quintiliano cinco siglos después.

Las niñas eran criadas de otra manera, su educación se llevaba a cabo en la casa por sus madres, quienes no dejaban que estas salieran a las calles. Su educación tenía otra finalidad, la de acompañar a los hombres en el matrimonio y darles hijos. La edad ideal para casarse estaba entre catorce y dieciséis años. Platón, en *La República*, objeta esto y asegura que no hay una diferencia sustancial o intelectual entre los niños y las niñas.

A nivel pragmático no se adoptó la visión de Platón respecto a la infancia femenina. La niña, durante esta época, fue discriminada en cuanto a la educación y trato en contraste con las innumerables reflexiones que se hacían sobre la infancia masculina. La vida de la mujer se restringía al ámbito privado del hogar mientras que el hombre, desde su infancia, se formaba para participar de la vida pública en todos sus aspectos.

Las niñas eran formadas en función del ideal de madre y esposa que debía vivir recluida en su hogar y en función a este. Un ejemplo claro de este modelo es Penélope, que espera larga y pacientemente a Odiseo. Mientras este vive sus aventuras por el mundo, ella lleva el orden del hogar por medio de una buena administración.

1.2 Edad Media.

Los historiadores difieren en cuanto al surgimiento del concepto de infancia. Muchos aseguran que esta noción surge en la Alta Edad Media, como es el caso de Ariés.

Mientras que Lloyd de Maus reprocha esta visión, ya que asegura que esta idea deja en el limbo las teorías previas sobre la infancia y las anula. De todas maneras, la idea de la invención de este concepto es un tanto confusa por las bifurcaciones que nos muestra la historiografía de la infancia.

Lo que sí se sabe es que el triunfo del cristianismo causó la defensa de todos los hombres como iguales, hijos de Dios. Se dignifica al hombre sin importar su procedencia raza o sexo y se estipula con tanta potencia que incluso en los mandamientos encontramos el amar a todos como hermanos y hacer a los demás lo mismo que queremos que hagan con nosotros.

Aunque el cristianismo no representó el fin del periodo ‘oscurantista’ respecto de la infancia, sí marco un hito, pues se comienza a introducir una visión menos sesgada de la infancia.

El Estado era la institución que regía en la enseñanza durante el periodo grecorromano. En la Edad media, la Iglesia se encargará de la educación. La enseñanza estaba constituida por dos grupos de disciplinas: el trívium y quadrivium. El cuadrivio estaba conformado por la geometría, astronomía, música y aritmética; mientras que el trívium comprendía la gramática, la dialéctica y la retórica. A la reunión de estas siete disciplinas se les denominó las artes liberales: siendo las primeras las ciencias que hoy conocemos como ‘exactas’ y el trívium las ciencias humanas.

El infanticidio fue prohibido y considerado por Constantino como un crimen. La Biblia ordenaba no atentar contra la vida: Éxodo 20:13, “no mataras”, mensaje muy claro expuesto como quinto mandamiento. Quien lo quebrantara, cometería un gran pecado. A partir de aquí, se instaura la visión de la vida como sagrada desde su comienzo, siendo Dios el único capaz de disponer de esta de principio a fin.

Se rechaza todo acto educativo que incluya al cuerpo. La educación integral que involucraba cuerpo y mente es rechazada. La mente es ahora el único lugar en el que la enseñanza se debe sembrar, ya que el cuerpo es la parte débil del ser humano. De esta manera, la educación física se prohíbe y se perciben las expresiones corporales como signo de una interioridad endeble.

Siguiendo al historiador francés Philippe Ariès, el concepto de infancia no existía en el medioevo. El niño era representado como el habitante más frágil de la época y por lo tanto debía valerse de un tercero para sobrevivir. El afecto y educación del infante no era prioridad de la familia, esta se centraba en proporcionarle alimento y formarlo en algún oficio. El niño no tenía una transición para llegar a la adultez, ya que la adolescencia no era contemplada.

En la mente del hombre medieval no se consideraba que el aprendizaje partiera de estímulos lúdicos. Sus métodos estaban dirigidos exclusivamente a la formación del niño en función y repetición de las rutinas del adulto. Es allí donde nace el aprendiz, un joven

que busca especializarse en algún oficio y acompaña al maestro para adquirir sus conocimientos.

Los niños eran indispensables en las casas para garantizar la mano de obra y la seguridad del hogar. Esto, además, daba poder a la familia, ya que entre más numerosas fuese, mayores beneficios económicos podría obtener. Los hijos eran apreciados como fruto de un buen matrimonio; así que, entre más niños nacieran, el prestigio de los padres se acrecentaba. Esta idea contribuyó a ver la infertilidad como un mal, o al menos como una carencia.

A pesar de que la infancia se mantiene en la sombra durante la Edad media y se percibe al niño como un adulto en miniatura o en pequeña escala, el infanticidio practicado habitualmente en la antigüedad es ahora considerado como un delito, independientemente de las razones por las que fuera practicado.

El triunfo del cristianismo permitió que se diera una dignificación del niño; se asume la niñez como modelo de sencillez e inocencia e incluso se habla del niño como el más apto para acercarse a Dios, ya que este carece de malicia y está libre de todo cargo de conciencia. El cristianismo afirmaba que el que tuviera un corazón puro vería a Dios.

La idea que se tenía de la infancia se comienza a bifurcar cuando se imponen las corrientes de San Agustín y Santo Tomás de Aquino. Por un lado, Santo Tomás tenía una concepción negativa de la infancia; mientras que los escritos de Quintiliano comandaron una nueva visión expuesta por San Agustín que criticaba fuertemente el maltrato físico como método de enseñanza y pretendía mostrar al niño como inocente.

El poder del pater familias disminuyó gradualmente y se tornó la balanza a favor del niño. Incluso se juzgaba al padre si este no cumplía con su deber y el hijo tenía posibilidad de emanciparse si se confirmaba que este era maltratado. Se acordaron castigos sutiles que los padres podían imponer a los infantes y se prohibió completamente el asesinato de bebés y se acusó de parricidas a los practicantes.

La llegada de la peste causa que los niños comiencen a pensar en la muerte; y no solo en la propia sino en la de sus padres. Estos pueden morir en cualquier momento y sus vidas

podrían cambiar. Era mayor el miedo a la muerte del adulto y a quedar desprotegidos que incluso a su misma muerte. La dependencia y el lazo padre-hijo se estrecha, ya que el infante ve su vida como una rueda de la fortuna en la que todo puede pasar.

A partir del temor a la muerte y lo desconocido se instaura la idea de formar al niño a partir del miedo. Vemos que hasta hace poco se asustaba a los niños con ‘el coco’, o en la mitología grecolatina con la ‘Lamia’ y demás personajes sobrenaturales que varían en diversos tiempos y culturas. Pues bueno, en la Edad Media las brujas y demonios encabezaron la lista de creaturas que aterrorizaban a los niños. Aprovechando esto, los adultos complementaron estas historias con la idea de que estos atacaban a los niños desobedientes.

Esta forma de control de la infancia a través del miedo, creaba niños temerosos, y posteriormente fue reemplazada por el temor a Dios. Si los niños eran bondadosos y obedientes eran recompensados por este; mientras que, si por el contrario eran rebeldes y necios, el infierno los esperaba con un castigo eterno.

Estas prácticas se comenzarán a cuestionar solo hasta el siglo XIX, en el que se reprocharán las consecuencias que pueden causar la creación de hábitos y actitudes en el niño a partir del miedo. Y es que la idea de formar y educar a partir del temor fue tan relevante que incluso las niñeras confeccionaban mascarar pavorosas para aquietar al niño mientras ellas cumplían con su trabajo.

1.3 Renacimiento y humanismo.

En el siglo XV la noción de infancia se empieza a cuestionar, y surge como ideología. Encontramos como base de esta una educación sólida en los primeros años del niño, ya que del “éxito” de esta etapa dependerá el resto de la vida del individuo. De esta manera, el niño empieza a ser contemplado como merecedor de derechos y privilegios que son innatos a él y no pueden ser vulnerados.

En el Renacimiento, la figura del infante fue exaltada y tuvo gran relevancia, ya que eran los encargados de asegurar y prolongar el orden social. Los niños eran una siembra del presente que se cosecharía en el futuro.

La importancia de Estado hizo que el niño desempeñara un papel diferente en las relaciones familiares, ya que se veía a la familia como núcleo principal del estado. De allí que la educación en casa y la armonía entre sus miembros cobrara gran importancia en la formación del niño.

El estado es manejado por los hombres, así que la familia debía tener como cabeza al hombre-padre, el cual era el guía de la educación de los hijos, a diferencia de la Edad media, donde la mujer cuidaba de los niños durante los primeros siete años y la figura paterna solo denotaba autoridad y protección. Ahora, la función del padre es la de corrector de todo mal hábito, y, además, de ejemplo para el niño.

De esta figura paternal, en donde están en tensión la autoridad y el cariño, se mantiene la necesidad del castigo corporal, siendo esto para el niño una manifestación ambigua, ya que se proporciona una sanción por amor.

Erasmus, en sus escritos sobre la educación y la crianza, resalta la importancia de esta educación temprana y condena a las madres y nodrizas que mimaban a los niños dejando su educación en segundo plano, ya que: *‘seguramente llegará a ser un bruto improductivo a menos que, de una vez y sin demora, sea sometido a un proceso intensivo de instrucción’*²

Pero a pesar de que parezca que desacreditaba la niñez y que su noción de infancia se quedaba en que esta debía ser monitoreada todo el tiempo, ya que el infante por sí solo no sería capaz de decidir, esto no era del todo cierto. Al contrario, veía tanto potencial en esta etapa del ser humano y creía tanto en sus capacidades y en el deseo de aprender y descubrir que solo quería que estas habilidades fueran explotadas al máximo: *‘El niño que te ha dado la naturaleza no es más que una masa informe, pero el material es aún maleable, capaz de asumir cualquier forma, y debes moldearlo de manera que tome el mejor carácter posible. Si eres negligente, criarás un animal; pero si te aplicas conseguirás, si puedo usar un término tan audaz, una criatura divina’*³

² Cunningham, H. (1999). Evolución de una ideología de la infancia en la clase media, 1500-1900). En Banco del Libro de Venezuela en su revista Parapara Clave (pp.4).

³ *Ibíd.* (pp.5).

Erasmus es uno de los expositores que crea la imagen del niño de cera, el cual necesita de una mano adulta para ser modelado correctamente. Esta cera solo puede ser manipulada mientras esté blanda, porque con los años se pone rígida y no hay nada que hacer.

Anselmo de Canterbury, quien dedicó gran parte de su vida a la formación de jóvenes, ya había usado esta metáfora. Aseguraba que la cera debe ser marcada por un sello y que si está muy líquida, perderá la imagen, y si está muy rígida, no podrá marcarse. Así que la cera debe tener dureza y blandura: blandura para que se marque la imagen y la dureza para que la conserve.

Volviendo a Erasmo, el humanista holandés atribuía toda la responsabilidad de los niños a sus dos progenitores, y siguiendo el modelo del Estado decía que el padre creaba carácter mientras la madre se ocupaba de la nutrición del niño. Esto de poner al hombre como figura primordial y a la mujer en una segunda instancia no solo afectó a los progenitores, sino que Erasmo se concentró en la educación del varón, sin aclarar el lugar que las niñas ocupaban en su proyecto educativo.

El modelo del niño era el padre, que actuaba en la familia guiándose por las dinámicas patriarcales del Estado. Así, la niña no podía seguir el modelo del padre, ya que no podría ocupar su lugar y mucho menos ocupar el lugar de un hombre en el Estado. La exclusión de la niña se forma, como en una cadena, de eslabones que atraviesan el ámbito personal, familiar y público.

Erasmus centraba la educación del varón basándose en lo lúdico. Intentó que la enseñanza se afianzara a través del juego. Fue este uno de los aciertos en la educación infantil que se conservan hasta ahora, pues estableció un vínculo entre diversión y aprendizaje. Aquí se da la ruptura con la figura del maestro cuyo método de enseñanza se basaba en humillar, insultar y amenazar al niño. Erasmo rechazó cualquier maltrato del infante. A pesar de que los padres eran los principales responsables de los niños, él incluyó a los maestros, e incluso enalteció su importancia como fundamental, y señaló su labor como una de las disciplinas más importantes, pero que lamentablemente necesitaba urgente una reforma donde se dejaran las torturas a un lado y por fin la escuela fuera un lugar apetecido por el infante.

Ahora bien, sabemos que Erasmo se preocupó por las prácticas de enseñanza temprana y cómo el niño debe ser moldeado por sus padres y maestros. Promovía, como ya se mencionó, la educación libre de los castigos físicos. Sin embargo, vale aclarar qué buscaba este humanista enseñar a los niños: por medio de su famoso manual de modales intentaba *‘implantar las semillas de la piedad en sus tiernos corazones’*⁴, y claramente esto se llevaba a cabo según los preceptos de la religión.

Erasmo comenzó a aislarse de la creencia de que el hombre nace con predisposición al mal. Esto permitió que al niño se le apreciara de otra manera y se le atribuyera toda la culpa al adulto si un niño se desviaba de su camino. Otro humanista que compartía esta idea fue John Earle (citado en Illick, 1976). En 1628 afirmaba: *“Un niño es un hombre en pequeña escala, y sin embargo es la mejor copia de Adán antes de que probara la manzana de Eva... Su alma es un papel en blanco donde aún no se han garabateado observaciones del mundo... no conoce el Mal”*⁵.

Los escritos de Erasmo y su pensamiento clásico sobre la crianza no solo influyeron en el pensamiento católico, sino que incluso llegaron a los protestantes, que compartían la idea de la familia como núcleo en la educación del infante. De la misma manera, los niños ocupaban un papel subordinado frente a sus padres, y esto era lo que preocupaba a los protestantes, ya que tanto padre como madre no podían ser indulgentes con los infantes.

Así las cosas, vemos la importancia de la familia como punto común entre Erasmo y los protestantes. Pasemos ahora a las diferencias entre ellos, siendo la más significativa el castigo corporal como medio de disciplinar, ya que se creía que la voluntad del niño se inclinaba a la insensatez. La Biblia impulsaba esta noción de lo infantil en sus textos: *‘La necedad está ligada al alma del niño, pero la vara de la disciplina debe expulsarla de ahí’*⁶

Esta idea surge por el concepto del pecado original. De esta manera, el niño se veía como heredero del pecado original y se debía procurar alejarlo de este, siendo una ardua tarea, ya

⁴ Cunningham, H. (1999).Evolución de una ideología de la infancia en la clase media, 1500-1900). En Banco del Libro de Venezuela en su revista Parapara Clave (pp.7).

⁵ Cunningham, H. (1999).Evolución de una ideología de la infancia en la clase media, 1500-1900). En Banco del Libro de Venezuela en su revista Parapara Clave (pp.8).

⁶ Proverbios 22:15

que la corrupción estaba inserta en el humano desde sus primeros años de edad, y a diferencia de los católicos, para los protestantes el bautismo no era la solución para abolirla.

Se intentaba crear sed de salvación en los niños, que ellos tuvieran conciencia del mal interior que podía apoderarse de ellos. Tomas Becon, uno de los mayores expositores del protestantismo llegó a plasmar en uno de sus textos que: ‘Un niño en la Escritura es un malvado, puesto que es ignorante y no está ejercitado en la piedad’⁷. De esta manera, la preocupación de los padres se acrecentaba cada vez más, siendo la única solución el propio niño y el conocimiento de su propia naturaleza. esto conllevaba que los infantes se vieran a ellos mismos como potenciales entes negativos y la acción implicaba quebrantar la voluntad del infante.

Aunque el protestantismo se apartaba de Erasmo en cuanto al pecado original, ellos sí veían en sus catálogos y guías de modales un reflejo de lo que pretendían, ya que del lenguaje corporal se podía percibir una interioridad. Erasmo enseñaba desde maneras correctas de interactuar con los demás hasta la forma indicada de toser y protocolos rutinarios; estos manuales fueron acogidos por niños cristianos y protestantes y fueron guía de comportamiento durante varios siglos.

Por otro lado, los católicos sí tenían el bautismo para expulsar el mal del infante e iniciarlo en una nueva vida, una vida en Dios. Esta nueva vida, que se iniciaba con el bautismo, implicaba seguir fielmente los mandamientos. El cuarto: “honrar a padre y madre”, indicaba el que los hijos también tienen responsabilidades con sus padres.

Ahora bien, para los protestantes, la escuela era el lugar idóneo para sustituir las carencias que dejaba la educación en familia. La contrarreforma permitió a los católicos reevaluar la función de las escuelas, siendo ahora estas centros de poder que buscaba tener absoluta responsabilidad de la educación del infante y reemplazar a la familia.

De allí surgen los internados, instituciones que aún existen y se encargan de educar, alimentar e incluso sustituir a la familia del menor. Así las cosas, aunque para los protestantes y los católicos se imponía la infancia como periodo determinante y de suma importancia tanto social como espiritual, la diferencia que traía la contrarreforma fue el

⁷ Ibíd. 5 (pp.11).

traspaso de la familia como núcleo educativo, asumiendo ahora esta responsabilidad las escuelas.

El núcleo del niño estaba ahora constituido por otros semejantes a él; el aprendizaje ya no se basaba en la convivencia del infante con el adulto y su conducta repetitiva que tenía como fin que siguieran correctamente sus roles familiares y sociales. Los niños estaban ahora confinados a preparar los primeros años de su vida para luego poder enfrentar el mundo y aplicar lo aprendido.

1.4 Siglo XVIII y XIX.

La niñez cobrará mayor importancia y se le retribuirá parte de su individualidad gracias a Jean-Jacques Rousseau que revolucionó la forma en que se percibe la infancia por medio de su teoría en la que propone que el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe. Así las cosas, la balanza se inclina y favorece al infante, al que de ahora en adelante se verá cargado de una connotación positiva innata, siendo el adulto el único que puede llegar a corromperla.

Por fin se valora la niñez como etapa individual, aislada de la creencia de que es un preparativo para afrontar la vida de adultez. Las manifestaciones y particularidades de los niños se aprecian e incluso se llega a estimar esta fase de la vida como la más genuina, para que finalmente a finales de siglo XIX llegue inclusive a considerarse la mejor de todas las etapas.

A partir de este momento se concibe la niñez como un periodo que merece ser reconocido. Por eso, en el siglo XVIII surge la literatura infantil como reflejo de esta consideración. Antes los libros que leían los niños eran lecturas que los adultos se apropiaban fácilmente y estos libros infantiles se volvieron muy populares para mitad de siglo.

La reivindicación de la infancia no solo se da de manera plural, se aprecia al niño como persona individual con sus propias características y desarrollo. Se comienza a trazar la diferencia entre infancia, niños y niño: siendo la primera el reconocimiento masivo de un grupo social y una etapa que posee derechos y libertades; los niños, constituían un conjunto

de individuos que compartían ciertas características; y finalmente, al hablar de niño se aludía a los múltiples desarrollos que podían tener estos individuos en su singularidad.

De igual manera, surge el término adolescencia y se establece como etapa entre la niñez y la adultez, quitándole a la infancia esa homogenización con la que se veían los primeros años del ser humano. Mediante este reconocimiento se asumía una postura más amplia y receptiva hacia la infancia, resaltándose que dentro de esta etapa se sufrían cambios constantes y que no era indicado tener los mismos tratos y exigencias hacia un niño de dos o tres años con uno de una década o más.

Esta diferenciación de etapas dentro de la misma infancia y una nueva postura hacia la particularidad de cada niño tuvieron repercusiones en las formas educativas; en este momento se cree que la educación debe adaptarse a cada niño y no el niño adaptarse a la educación. De allí que se abola la memorización para dar paso a la originalidad del niño y dejar de lado la educación unidireccional.

El cristianismo se fue amoldando a esta nueva perspectiva, la concepción del pecado original fue dejada a un lado para empezar ahora a afirmar que los niños eran inocentes y representaban los ángeles de la tierra que había sido enviados por Dios como sus mensajeros. Para 1860 desaparece el pecado original en la literatura infantil fundándose la creencia de que a los niños no se les debe decir que son pecadores.

Pero no podemos hablar de una concepción unificada de la infancia. Si la teoría de Rousseau reformuló el pensamiento sobre la niñez, esto no causó mayor revuelo en Estados Unidos e Inglaterra, ya que en estos sectores y gracias a la teoría calvinista, se seguía considerando que al niño se reformaba más no se educaba, y que esta educación debía ser estricta y autoritaria.

A pesar de las constantes contradicciones que enfrentaban estas culturas hacia la concepción de la infancia, el cambio de esta en la época fue de gran importancia y magnitud; permitió que se reflexionara la manera en que se había llevado la educación hasta ahora, para reformular los métodos de enseñanza y las dinámicas rutinarias entre el niño y el adulto. Se transformó el rol social de la infancia y adolescencia.

La importancia de John Locke en estos cambios fue muy relevante, él quería encaminar la educación hacia modos más empíricos, que se relacionaran sus teorías con prácticas reales. Su metodología consistía en crear hábitos desde temprana edad para formar a un *gentleman*. Traslado el concepto de Tabula rasa a la mente infantil (otra forma de decir que el niño es una cera que la mano adulta debe moldear), pero no aceptó el castigo físico ya que la violencia no causaba ninguna impresión duradera en el niño.

Reafirmo el carácter lúdico como un factor indispensable, tanto en la educación del intelecto como en la del cuerpo. Intentaba por medio del juego que el niño conociera sus fuerzas, dimensiones y agilidades; afirmaba que este método era muy efectivo ya que el niño era propenso al juego, nunca era obligado, forjando poco a poco en gusto por la enseñanza y la idea de que la educación es una actividad libre donde el niño se divierte.

Las ideas de Locke trascendían de la metodología a qué debe aprender el niño, este filósofo creía firmemente que la sed por aprender debía surgir naturalmente, la curiosidad del niño debía saciarse ya que si solo se enseña teorías que el niño no ve como importantes, estas tienden a olvidarse. Se aprecia los intereses del niño como indispensables y el enfoque de gentleman que busca adquirir el niño, es que se especialice en lo que a él le interese, no es un modelo estable.

Su frase famosa “mente sana en cuerpo sano” fue aplicada en su visión de enseñanza; él realizaba ejercicios como la esgrima y equitación, entre otras, como indispensables para el desarrollo integral del infante (elementos que veíamos en la antigua Grecia y Roma) ya que el cuerpo debe responder correctamente a las órdenes del espíritu. Este enfoque de la educación donde se contempla el cuerpo es desarrollado hasta la actualidad con la educación física obligatoria.

Rousseau reconoció en Locke a su predecesor, ya que compartían la misma idea de que al niño se le ha subestimado viendo solamente su potencial que puede ser explotado en la adultez, mientras el estado mismo de la infancia se deja de lado, sin prestar mayor atención a sus actitudes innatas. Ambos creían que no se debía buscar el adulto en el niño y subestimar lo que es antes de convertirse en hombre.

Por otro lado, Rousseau se encarga de reivindicar a la madre dentro de esta tradición que la ha condenado por ser laxa y mimosa con sus hijos ya que se ha señalado que la flexibilidad en la crianza solo podía arruinar el carácter del niño. Rousseau señala que la madre ama profundamente a sus hijos y solo quiere el mayor beneficio para ellos; así que, si sus métodos alguna vez se han sido erróneos deben reformularse pero que el papel de la madre no se puede excluir de la crianza del infante.

Las ideas de integración de la madre incluían el amamantamiento como indispensable y abolir el fajado; además dejar que el niño aprenda por si mismo, no intentar protegerlo de las situaciones que se presenten por medio a que este salga lastimado, si el niño debe quedarse para aprender que el fuego es peligroso la madre debe acompañarlo en este trayecto, más no contener o atrasar esa curiosidad del niño que tarde o temprano tendrá que enfrentar.

Rousseau discrepa de Locke en cuanto a lo lúdico y su valor funcional. Locke aseguraba que por medio del juego se podría llegar a otros niveles más profundos de enseñanza; mientras que Rousseau valora el divertirse como disposición del niño sin ningún otro fin que el del simple divertimento. El adulto debe intentar que el niño sea lo más feliz posible y esto lo presenta como un derecho de la infancia.

Rousseau cuestiona directamente al adulto, lo hace recordar su propia infancia para que cada uno pueda repensar lo que es la niñez y de qué manera le habría gustado vivirla. Él apoya la idea de la niñez como la mejor etapa de la existencia y que es tan efímera que no vale la pena intentar que el niño adopte prácticas propias del adulto para abandonar la fugacidad de la infancia que nunca retornará en el adulto.

El ideal de educación de Rousseau era dejarlo libre de todo contacto humano, que solo con la naturaleza como entorno se forjara. Esta idea del niño ligado a la naturaleza la expone en su libro *Emilio*, este niño es criado bajo todas las recomendaciones hechas por Rousseau, una historia reconocida por él mismo como utópica en donde plasma todas las fantasías entorno al ideal de las prácticas educativas y la naturaleza del niño.

Este libro tuvo gran repercusión, la gran mayoría de tratados que fueron publicados en la época tenían relación con esta historia del niño llamado Emilio y de toda la teoría

‘rousseana’. Aunque los seguidores de sus hipótesis eran bastantes, fue creciendo poco a poco sus opositores impulsados por la iglesia, ya que el autor desautorizaba el poder eclesiástico en sus textos.

Se rumoraba de un caso en el que una niña de orfanato quemó su cuerpo con cera caliente y el adulto (siguiendo a Rousseau) no hizo nada para impedirlo e incluso promocionaba estos actos para que la niña formara resistencia ante el dolor. Estos casos impulsaron a los oponentes de estas teorías a que criticaran fuertemente lo propuesto en estos textos y se viera a estas prácticas con cierta desconfianza.

De todas maneras, Rousseau tuvo gran influencia en las prácticas educativas y en el requerimiento de la madre en este proceso. Para el romanticismo, retornó la importancia de estas en las dinámicas de enseñanza volviéndose la crianza un ejercicio netamente femenino, donde el amamantamiento tenía un valor muy importante y saludable, reduciendo notoriamente la tasa de mortandad en los infantes.

La reflexión sobre los derechos de los infantes finalmente se consolida en siglo XIX, y se le atribuyen ciertos deberes no solo a los tutores y padres de los niños sino que el estado también tenía la obligación de brindar educación pública para todos. El niño, por su parte, debía tener claro la noción de autoridad y obedecer tanto a sus padres como a sus maestros, entablándose una relación recíproca entre estos.

A partir de esta premisa, los padres y maestros debían evaluar muy bien sus métodos de enseñanza y siguiendo a Locke integran en juego para educar. Así las cosas, los juguetes fabricados en esta época, junto con los libros, tenían un sentido útil más que recreativo. La literatura moralista imperaba junto con los juguetes educativos, los padres comenzaron a gastar e invertir dinero en los niños a la par que se incrementaba el consumismo en la época.

La producción de elementos infantiles era nueva, para el siglo XVIII los objetos destinados a los niños eran muy escasos, mientras que para el siglo XIX los artículos de entretenimiento se encontraban expuestos en todas partes. Esta expansión en el mercado permitió que se crearan sitios especializados en el mercado infantil que promocionaron la expansión y masificación de libros y juguetes.

El romanticismo reprobó estas conductas ya que aseguraban que este utilitarismo alejaba al niño de su condición real y natural. Coleridge y Wordsworth, entre otros de sus representantes, intentaron recuperar esta niñez libre y alejada del consumismo, promoviendo que el niño no se quedara en la literatura destinada a él, sino que pudiera acercarse a toda clase de literatura.

Wordsworth compartía la visión de Locke del niño como tabula rasa en el que se puede plasmar como un papel en blanco. Pero Wordsworth no creía que la finalidad del niño era ser un gran adulto; por el contrario, él creía que el niño tenía contacto con todo por primera vez como un papel y debía por lo tanto tener contacto con la naturaleza y sus sentimientos para experimentar su niñez y partiendo de esto como lo más importante, la adultez del niño no sería complicada ya que vivió plenamente su niñez.

De esto que la niñez no solo se vea de gran importancia como etapa de la vida del adulto, sino que incluso se afirma que el hombre debe conservar su niño interior para ser feliz. Se traslada la primera etapa del ser humano para equilibrar la adultez, para que esta sea plena y se complemente con la inocencia característica del niño.

Se toma el personaje de Charles Dickens, Scrooge como ejemplo de la infelicidad que aborda al hombre cuando se deja llevar por la amargura y olvida el juego y las alegrías propias de la niñez. Esta idea se convirtió en una importante misión para el romanticismo, que promulgaba que el adulto para sentirse vivo no podía abandonar al niño que fue sino mantenerlo vivo y en relación constante con el adulto que se es.

Se pone la niñez en una jerarquía más alta que la de la adultez, se cree que los niños tienen un sentido más agudo de las cosas y que por tener la mente en blanco son capaces de lograr un entendimiento libre de conceptos errados, basado en la experiencia y la naturaleza del ser humano. Esto libera al niño completamente del pecado original dándole un vuelco total ya que es ahora la infancia el periodo más sensible.

Esto cambia radicalmente la visión de la niñez como preparación para una vida adulta, ya no se ve la línea temporal como un progreso sino un descenso donde la niñez es la cúspide y la adultez representaba el declive. Los románticos creían certeramente en esta decadencia

del ser humano a medida que crece, siendo esta visión de infancia trasgresora con la creencia de lo que era la infancia hasta ese momento.

Esta visión fue compartida por el cristianismo que veía ahora a los niños como los seres más cercanos a Dios, recién creados por él y libres de la corrupción; Se creía que llegaban con la sabiduría del cielo que luego se iba olvidando con el transcurso del tiempo. Toda esta corriente fue impulsada por el romanticismo que no solo ensalzó al niño hombre como Locke y Erasmo, sino que en su definición de infancia no excluía género, la infancia era precisada como periodo de todo ser humano.

Como método de homogenizar tanto a niñas como a niños, los libros recomendaban que estos llevaran un aspecto similar: sus ropas no debían tener ninguna distinción y las cabelleras de ambos se recomendaba, llevarse cortas para que físicamente se comenzara a reconocer que no habían distinciones sexuales y para que los que sí creían en estas diferencias no pudieran diferenciar a simple vista.

Este nuevo aprecio por la infancia, la inclusión de las niñas y el lazo que se creía entre Dios y los niños causó que los índices de mortandad se redujeran, los niños eran protegidos férreamente y a los que impulsaban conductas agresivas contra ellos eran señalados como malvados que atentaban contra lo mejor del ser humano y contra Dios. Tanta era la estima de la niñez que incluso muchos adultos comenzaron a desear no haber crecido.

La angustia por no promocionar la precocidad invadió al adulto y más que todo a las madres que ocupaban su mayoría del tiempo en crear espacios propios de la niñez para que su hijo pudiera disfrutarla al máximo. Las rutinas de aseo se volvieron indispensables, más que para crear el hábito para que la salud de los niños fuera óptima y estos pudieran ser felices durante esta etapa.

1.5. Siglo XX- XXI

El siglo XX es reconocido como el siglo de la infancia. Luego del impacto que dejó la segunda guerra mundial, se tomó al niño como única salida y antídoto contra la guerra. Por

esto, surgen múltiples estudios de la infancia destinados a exaltarla e investigar sus necesidades, independientes de las del adulto.

El romanticismo proyectó su visión de la infancia hasta el día de hoy. La infancia como estancia donde germinan todas las virtudes del ser humano y pilar de la futura adultez. Por eso Goethe manifiesta: *‘Pues bien, amigo mío, a estos que son nuestros semejantes y deberíamos tomar como modelo los tratamos como a subordinados... ¿Y en qué estriba nuestro privilegio?- ¡En que somos mayores en edad y experiencia!’*⁸.

Durante el siglo XX, el interés por la infancia se incrementó notoriamente gracias a esto. En 1948, la organización de las Naciones Unidas aprobó la declaración de los derechos humanos y se constituyó al niño como sujeto social de derecho. Para el año 1979, se comenzó a preparar una nueva declaración sobre los derechos del niño: la Convención de los derechos del niño.

Esta convención comprendía a los niños, las niñas y a los adolescentes sin ninguna clase de discriminación. Este avance de no discriminación iba de la mano de los progresos de la psicología y los desarrollos en la pedagogía, que buscaba incluir géneros y distintas edades en sus investigaciones y dinámicas. Luego de la segunda guerra mundial se tomaron medidas contra la exclusión por raza o grupo étnico, que fortalecieron las medidas anti-discriminatorias hacia los niños.

Otra idea heredada del romanticismo, que fue desarrollada en el siglo XX, es la prohibición del trabajo infantil. *‘Los niños siempre han cuidado de los adultos en formas muy concretas. Desde la época romana, niños y niñas servían a sus padres a la mesa, y en la Edad Media, todos los niños, excepto los de sangre real, actuaban de sirvientes... muchas veces volvían corriendo de la escuela a atender a sus padres’*⁹

Al finalizar el siglo XX, vemos grandes contribuciones hechas a favor de la niñez que van más allá de los aspectos jurídicos expuestos anteriormente. Las dinámicas y relaciones entre el niño y el adulto son vistas desde este momento como complementarias.

⁸ Goethe, Wolfgang. *Las desventuras del joven Werther*.1774.

⁹ WARDE FOLLER, W. *Social life at Rome in the Age of Cicero*. Nueva York .1926 (pp.177).

Se comienza a estudiar al niño como identidad autónoma, y a las víctimas infantiles que la segunda guerra mundial dejó huérfanas. Aunque la imagen social del niño sufrió un progresivo y positivo reconocimiento, es preciso afirmar que aún en la actualidad los tratos y condiciones de los infantes no se distancian mucho de las épocas pasadas.

En el siglo XXI se crean mecanismos para informar sobre abusos cometidos contra los menores, como el llamado ‘Comité de los derechos del niño’. Los posibles reclamos que le competían iban desde la falta de atención médica, pasando por carencia de alimentación balanceada, hasta condiciones deplorables o supresión de la educación.

Es notorio el desarrollo del pensamiento sobre la infancia. El niño es ahora contemplado como un individuo cambiante, nunca estático. Esto lleva a que los derechos del niño también se encuentren en constante reflexión y modificación para acoplarse a sus necesidades. Así mismo, se considera al infante como actor social indispensable y significativo en la estructura social.

Los avances sobre la noción de infancia han sido muy significativos y su progreso muy valioso. Pero vemos que aún se conservan rasgos y pensamientos de épocas pasadas. Un ejemplo es la expresión ‘los niños son el futuro’ cuando se quiere resaltar a la infancia, siendo esta frase la manifestación de que la niñez cobra importancia, pero en relación con la adultez, es decir, que la infancia no se valora en sí misma. Y sí, los niños son el futuro, pero debemos cambiar esa expresión por ‘los niños son el presente’ y así rescatar sus pensamientos y manera de ver el mundo.

2. LITERATURA INFANTIL: DEFINICIONES Y CONTROVERSIAS.

El término literatura infantil surgió en la segunda mitad del siglo XVIII para designar a la literatura que estaba destinada a un público infantil. Esto no quiere decir que toda haya sido pensada por sus autores para que fuera leída por niños, pues encontramos varios casos en los que un texto iba destinado a un lector adulto, aunque su contenido permitía que los niños se acercaran a este, e incluso se llegara a catalogarlo como literatura infantil.

Los ejemplos más recurrentes de este fenómeno son: *Robinson Crusoe*, la obra más famosa de Daniel Defoe; Jonathan Swift y su novela *Los viajes de Gulliver* y los relatos de

aventuras del francés Julio Verne. Estos textos no se originaron pensando en el público infantil, pero el contenido de estos relatos despertó el interés de los infantes causando, incluso, que estas obras se insertaran en la tradición de la literatura infantil.

Solo puede surgir una literatura infantil cuando el niño se deja de contemplar como un pequeño adulto. Volviendo a lo anterior, hay que aclarar que la literatura infantil no siempre fue pensada para el niño. Esta se constituyó, en muchas ocasiones, por textos que eran leídos por adultos, y cuando la infancia fue adquiriendo importancia, sufrieron modificaciones para adecuarlos a este nuevo destinatario. Esta reestructuración permitió que el lector infantil cobrara relevancia, además de ser un signo importante para el concepto de infancia.

Esto ha causado una gran controversia en torno a la literatura infantil, ya que una corriente defiende este tipo de libros que, aunque no son escritos para el lector infantil, la sociedad los considera como tal. Otra corriente defiende que la literatura infantil debe construirse a partir de los intereses y gustos de los niños. Aunque ya se reconoce la necesidad de crear una literatura que tenga en cuenta a los niños y su mundo, ello no implica rechazar de plano otros libros que comúnmente se han considerado como integrantes de este género y tienen en consideración al infante.

En la Edad media y el Renacimiento, el libro se reservaba para el didactismo, la inculcación de valores y creencias religiosas. No existía una distinción clara entre público adulto e infantil. Con la llegada de la imprenta, el futuro género de la literatura infantil se va bosquejando a partir de la recopilación de la tradición oral y los cuentos populares.

En toda Europa se extendió la práctica de recopilar cuentos orales populares, y para esto no tenían más que acudir a la memoria y a la tradición oral para lograr condensar estas historias. No pertenecían a nadie en particular, eran de todos, y al ponerse por escrito, se perpetuaron (el compilado, en su ejercicio, dio un carácter fijo a las narraciones). Por otro lado, vemos que la oralidad y las canciones infantiles tienen elementos recurrentes de la literatura, como las aliteraciones, ritmo y rimas que muestran la cooperación creadora entre la oralidad y las dinámicas de la infancia y la literatura.

‘El cuento popular nace de una comunidad y a su vez sobre ella incide’¹⁰. Este fenómeno causa que todos sientan el relato como propio, ya que al desvincularse de un autor la colectividad lo adopta como propio. Por esto, un cuento popular que ha sido transmitido oralmente representa muchas veces a todo un pueblo.

En el siglo XIX, con la exaltación del niño, vemos autores, como los hermanos Grimm (1812-1822), que recopilaron los cuentos tradicionales a partir de una exhaustiva búsqueda. Estas historias y personajes todavía siguen vigentes en la literatura y en el imaginario infantil (Caperucita Roja, Rapunzel, Cenicienta, Blanca Nieves, entre otros), sobre todo por sus felices desenlaces. Por otro lado, Hans Christian Andersen nos mostró un lado más complejo. Sus relatos no garantizaban siempre un final feliz y los personajes no estaban eximidos de toda clase de peligros (El hombre de arena, La niña de los fósforos, La reina de las nieves, entre otros).

Su visión existencial del mundo permeó hasta sus cuentos, donde la tristeza era el ingrediente principal. Y a diferencia de los hermanos Grimm y Charles Perrault, no se dedicó exclusivamente a transcribir cuentos de tradición oral o a hacerlos políticamente correctos, sino que los modificaba según su propio estilo. Escribió rompiendo la dicotomía del bien y el mal que dominaba las historias para niños, y la visión moralizante del siglo XVIII.

2.1 LITERATURA INFANTIL EN EL SIGLO XX

La literatura infantil ha sido juzgada a partir de su valor instructivo. La importancia de este género se ha examinado según criterios pedagógicos, lo que con frecuencia ha marginado el valor literario y la autonomía del texto. La literatura infantil ha tenido que luchar, por así decirlo, por liberarse de los condicionamientos didácticos.

Respecto a la idea anterior, encontramos dos corrientes: una que apoya la libertad de la literatura infantil y otra que reafirma su valor pedagógico. El lugar donde se produce este debate es la escuela, donde ambas partes enfrentadas desarrollan sus hipótesis. Jean

¹⁰ Lopez Tamés, Román. Introducción a la Literatura Infantil. Universidad de Murcia. 1990.

Hébrard defiende la segunda pues, según él, '*la escuela fue instrumentada para la lectura*'¹¹, idea que se opone al pensamiento de la filósofa Anne Marie Chartier, quien asegura que la lectura no entusiasma a los chicos de hoy (tal como nombró su texto), ya que los niños relacionan siempre la lectura con la institución.

Es en el siglo XX que la literatura adquiere finalmente su autonomía y reconocimiento. Ahora, alejados de la pedagogía, es cuando la literatura infantil empieza a ser atractiva para la crítica, ya que los estudios literarios se habían desentendido de ella e incluso ni la consideraban como tal. Pero aunque la literatura infantil ha ganado terreno, "a medida que el sector se desarrollaba, se ha ido generalizando la queja sobre la "invisibilidad" de la literatura infantil en los programas culturales [...]"¹², afirma la crítica y profesora Teresa Colomer.

Otro de los inconvenientes que afronta la literatura infantil es su relación con el mundo editorial. Las ganancias económicas han fomentado este tipo de literatura, pero muchas veces en detrimento de la calidad.

El asunto con la literatura infantil es que el niño no llega a esta por cuestiones de calidad. El adulto es quien decide qué mostrarle al niño, y con frecuencia la elección obedece a su visión de mundo y a lo que quiere que el infante perciba. Así que la literatura infantil, a diferencia de la literatura para adultos, surgió con un fin fundamentalmente instructivo y didáctico. El énfasis en la calidad literaria del texto, como se ha señalado, ha sido posterior. La poca atención al carácter estético de la literatura infantil ha hecho que muchos textos se hayan sido calificados de literatura infantil tan solo por tener algunas características que se creen adecuadas para el niño.

La diferencia entre la literatura infantil y los textos que erróneamente se han considerado como tal, es que la finalidad de la primera es la del lenguaje mismo, sin ningún otro objetivo adicional. Esta idea se apoya en que la literatura infantil se entiende como un género con características propias dentro de la literatura.

¹¹ Hébrard, Jean. El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas. Conferencia dada en la Biblioteca Nacional- Sala Cortázar. Buenos Aires. 2000.

¹² Colomer, Teresa. *La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura*. Santiago de Compostela. 2010.

La literatura infantil siempre ha luchado contra la banalización del género, pues, entre otras cosas, suele basarse en una subestimación del niño

Estamos en presencia de literatura infantil no la que imita grotescamente el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta, sino la obra de arte que se adecúa a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas. La adecuación a la infancia no es negación del arte¹³

La cuestión en la literatura infantil, que muchos no han aceptado, es que no hay temas para adultos y temas para niños. Lo que diferencia un público de otro es la manera de contar estos temas. Un ejemplo es el libro *El niño estrella*¹⁴ de la escritora francesa Rachel Hausfater, donde se cuenta el sufrimiento del pueblo judío en la Segunda guerra mundial. El protagonista es un niño que se pregunta por qué siempre lleva puesta una estrella de seis puntas y por qué existen los ‘cazadores de estrellas’. Este libro muestra a los niños una de las atrocidades más crueles de la historia de una manera que asequible.

El cuento holandés *El rey y el rey* de Linda De Haan y Stern Nijland, que se ha traducido a muchos idiomas, es un claro ejemplo de la apertura y los terrenos que está explorando actualmente la literatura infantil. Aquí se cuenta la historia de un rey al cual le llega el momento de casarse. Muchas damas lo pretenden, pero él decide casarse con el hermano de una de ellas, un ‘príncipe azul’. La historia termina con la célebre frase de muchos cuentos de hadas: “vivieron felices y comieron perdices”.

Citando a Teresa Colomer: “Hablar de libros infantiles es hablar de las formas en las que los adultos los llevamos a las manos de los niños¹⁵. Aunque vemos que muchos se reúsan a exponer multiplicidad de temas en la literatura infantil, se ve un avance en este asunto, y no solo por parte de autores, sino de los adultos que hacen llegar estos libros a los niños.

Las historias con diversos contenidos y temas como la homosexualidad, la muerte y demás asuntos que antes se habían considerado tabú, ahora han ganado terreno.

¹³ Lopez Tamés, Román. Introducción a la Literatura Infantil. Universidad de Murcia. 1990.

¹⁴ No confundir con el relato de Oscar Wilde que lleva el mismo título.

¹⁵ .” Colomer, Teresa. La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. Santiago de Compostela. 2010.

3. CAPERUCITA ROJA: CUENTO ORIGINAL Y VERSIONES

Caperucita roja es un cuento popular-tradicional de cuyo origen y autor no se tiene noción. La historia fue transmitida primeramente de forma oral, lo que evidentemente generó múltiples versiones, hasta su fijación textual.

El fenómeno de la Caperucita oral se repite en la Caperucita escrita. Si en la oralidad teníamos un cuento “abierto”, susceptible a cambios e intervenciones por parte del narrador oral, lo mismo ocurre con el texto escrito. Nos encontramos frente a una historia de la que muchos autores se han apropiado y adaptado a su gusto. Caperucita Roja está viva; crece y cambia de la mano de la historia y el contexto.

La historia se ha venido apartando de su propósito principal, pues ya no se intenta persuadir a las niñas de no hablar con extraños ni de ir solas a las profundidades del bosque. Mucho menos conserva la dualidad del bien (representado por la inocencia de Caperucita) y el mal absoluto encarnado por el lobo feroz. Todos estos rasgos originales han sido reemplazados por otros, y muchas veces las nuevas versiones constituyen historias nuevas.

Patricia Vendi afirma que la reescritura de los cuentos clásicos se debe a que:

La literatura, al igual que los espejos, no sólo crea obras, también genera ‘duplicaciones’ o ‘simulacros’, propiciando, al mismo tiempo, el exilio de quienes las ‘escriben’. Es decir, la estructura narrativa cambia con su lectura, con su reescritura, de modo que el texto en su recorrido especular va superponiendo infinitud de imágenes, máscaras, que socavan la autoridad de la palabra y de su productor, para construir una escritura fragmentaria, rizomática.

Caperucita Roja es un buen ejemplo para mostrar las dinámicas señaladas anteriormente pues surge primero de la tradición oral, luego es llevada a la escritura con un propósito específico y finalmente se ha transformado notoriamente hasta el día de hoy. Así, por ejemplo, los personajes han modificado sus funciones (incluso drásticamente y opuestas en muchas versiones). Estos cambios, sin embargo, no garantizan, por sí mismos, la calidad

literaria de los nuevos textos, pues como lo afirma Teresa Colomer “... la banalización de la literatura de tradición oral en innumerables versiones modernas [...] juegan sin propósito con el imaginario colectivo y [...] lo reformulan superficialmente sin ampliar su eco interpretativo”¹⁶. A partir de esta afirmación, se efectuó una búsqueda de versiones actuales de Caperucita Roja, y se seleccionaron algunas de las más trasgresoras que evidenciaban una real transformación de la literatura infantil junto con la noción de infancia.

3.1 1697. Caperucita roja, Charles Perrault (primera publicación, recopilación de tradición oral).

Cuando se lleva la oralidad por primera vez a la escritura se encapsula en una época y contexto específico. Esto fue lo que hizo Charles Perrault con Caperucita roja en 1697. Perrault se encargó de darle un estilo a la narración, de crear exclamaciones, pausas y signos de puntuación; se vio en una tarea complicada: la de no alejarse de la simpleza de la oralidad, pero lograr la construcción que reclama lo escrito.

La oralidad juega un papel importante en este cuento. Las preguntas que hace la niña al lobo antes de ser atacada por este son un juego de repeticiones propias de la literatura infantil, que responden a la dinámica de la oralidad. No solo esto, también los diálogos permiten que el lector engrose la voz o la agudice de acuerdo con el personaje. Todos estos rasgos de la oralidad han contribuido a que el texto perdure en el tiempo y sea recordado con facilidad.

Perrault escribe el texto a partir de la oralidad. Además de circunscribirlo a un lugar y tiempo específico, también modifica la historia de acuerdo con su propia visión y estilo. Así, por ejemplo, la caperuza roja que usa la niña es una invención de Perrault, que tendrá tanta repercusión en la historia y en las posteriores que incluso entró a hacer parte del título del cuento y reemplazó el nombre de la pequeña.

Muchos creen que el color rojo no fue de deliberadamente escogido por el autor. El psicoanalista Erich Fromm aseguraba que es un símbolo de la menstruación y que

¹⁶ Colomer, Teresa. *La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura*. Santiago de Compostela. 2010.

caracteriza el paso de niña a mujer, es decir, el paso a la madurez sexual. Bruno Bettelheim, quien apoya el carácter sexual que el rojo le brinda al personaje, asegura que el deseo sexual no lo representa el lobo, sino la misma niña, ya que es quien porta la capa.

Le petit Chaperon rouge es el nombre original del cuento, y hace parte de una colección. Es el único que no tiene un final feliz, ya que la niña termina en la cama con el infame lobo. El final, sin embargo, vendrá después, con un desenlace impactante y moralizador que no se podrá olvidar fácilmente.

Contrariamente a lo que se piensa, la protagonista del cuento original no es una pequeña niña. Caperucita es una joven, etapa donde se afrontan cambios físicos. Por esto, se pone énfasis en el carácter sexual de la moraleja: para advertir a las muchachas de la época de los peligros a los que se ven expuestas. En la historia de Charles Perrault, el lobo no se come a la niña, sino que hay un abuso sexual claro.

El lobo, desde el inicio, propicia toda la situación para tener un encuentro sexual con la joven, y se lo hace saber de manera muy clara: *‘Deja la torta y el tarrito de mantequilla en la repisa y ven a acostarte conmigo’*. Lo más sorprendente no son las intenciones del lobo, sino la reacción de la niña ante esta propuesta: *‘Caperucita Roja se desvistió y se metió a la cama y quedó muy asombrada al ver la forma de su abuela en camisa de dormir’*.

Además de esto, el cuento presenta un apartado especial al final de la historia, titulado ‘moraleja’, el cual dice:

‘Aquí vemos que la adolescencia, en especial las señoritas, bien hechas, amables y bonitas no deben a cualquiera oír con complacencia, y no resulta causa de extrañeza ver que muchas del lobo son la presa. Y digo el lobo, pues bajo su envoltura no todos son de igual calaña: Los hay con no poca maña, silenciosos, sin odio ni amargura, que en secreto, pacientes, con dulzura van a la zaga de las damiselas hasta las casas y en las callejuelas; más, bien sabemos que los zalameros entre todos los lobos ¡ay! son los más fieros’.

La moraleja es absolutamente explícita. Incluso el apartado se titula como tal. Por otro lado, se alude a la adolescencia, exclusivamente la femenina, y se aconseja no ser complacientes con otros, como ocurre con Caperucita. Además de esto, aquí se aclara que no solo puede



ser un lobo quien abuse de una muchacha, sino individuos con múltiples características que pueden aparentar simpatía y dulzura a cuyas insinuaciones las jóvenes no deben ceder para no caer en la trampa.

Los grabados hechos por Doré, inspirados en el cuento, se encargan de recalcar y complementar la idea expuesta en el

texto. La imagen muestra a la niña y al lobo disfrazado acostados en la cama de la abuela. La expresión de ambos personajes es inquietante, ya que el lobo parece inofensivo, mientras ella parece un tanto preocupada, con la mirada fija en el lobo. Se dice que Doré intentó mostrar los sentimientos encontrados de la niña de dejarse o no llevar por sus impulsos.

El cuento trata de una niña llamada Caperucita, que está llegando a la pubertad. La narración no está ubicada en un tiempo o lugar específico. El comienzo ‘había una vez’, ‘*once upon a time*’ o ‘*il était une fois*’ consagra a la historia como un cuento de hadas con estructura tradicional. La intemporalidad hace que el relato trascienda épocas y contextos específicos y abre las puertas para la reescritura.

El alemán Erich Fromm¹⁷ considera este relato como iniciático. Resalta la edad de Caperucita, ya que la pubertad es una gran puerta donde se está ingresando a la vida adulta y donde la madurez del cuerpo comienza a manifestarse. Analiza todos los detalles del cuento: la capa de color rojo la relaciona con la menstruación; el camino que debe seguir Caperucita y del que no se debe salir es la virginidad (que la mujer debe conservar), y finalmente la ferocidad del lobo como la incitación del hombre al sexo.

¹⁷ Fromm, Erich. “Little Red-Cap.” *The Forgotten Language: An Introduction to the Understanding of Dreams, Fairy Tales and Myths*. New York: Grove, 1955.

Vladimir Propp¹⁸, quien dedicó su obra al análisis de los cuentos, asegura que en todos existe un bosque. El ruso afirma que las pruebas se llevan a cabo en este lugar y el resultado de esta prueba siempre resultará en un hombre nuevo, diferente. Su teoría se acomoda a Caperucita. Aquí, la prueba consiste en hacer caso omiso u obedecer al lobo. La decisión, que depende del personaje principal, desencadenará los subsiguientes eventos.

Pierre Rodríguez¹⁹, por su parte, asegura que Caperucita es tan solo una niña, y que su apodo, “Petit chaperon rouge”, siendo masculino, le quita aún más el carácter sexual femenino. Además de esto, el francés afirma que el lobo tampoco encarna la figura masculina y que este personaje es solo un recurso para agregar las preguntas que Caperucita le hace al lobo sobre sus ojos, orejas y boca y crear un juego con el lector. Por último, afirma que el cuento si es una advertencia, no de contenido sexual, sino del potencial peligro que implican los adultos desconocidos y violentos en relación con los niños.

En el cuento se utilizan varias figuras retóricas, entre las cuales podemos resaltar la aliteración en el diálogo final, tanto en las preguntas de Caperucita como en las respuestas del lobo: *‘Abuela, qué brazos tan grandes tienes! ¡Abuela, qué piernas tan grandes tienes! ¡Abuela, qué dientes tan grandes tiene! [...]’*, todas causadas por la desmesurada apariencia de la “abuela”. *“Es para abrazarte mejor, hija mía. Es para verte mejor, hija mía. ¡Para comerte mejor! [...]”*. Tal aliteración crea una tensión in crescendo que prepara el ambiente para el dramático desenlace.

También se emplea la anáfora, ya que todas las preguntas y respuestas de la niña y el lobo comienzan de la misma manera. Caperucita siempre comienza llamando al lobo ‘Abuela’ para enfatizar el desconcierto que le causa su aspecto, luego continúa con la palabra ‘qué’, para expresar la conmoción. En seguida menciona alguna parte del cuerpo y termina la frase con ‘tan grandes tiene’. El lobo, por su parte, alude a las funciones que cada parte de su cuerpo desempeñan (“es para oírte mejor”, “es para verte mejor”, etc.) y cierra cada una de sus respuestas con un cariñoso “hija mía”.

¹⁸ Propp, Vladimir. *Theory and History of Folklore*. University of Minnesota. United Kingdom, 1984.

¹⁹ Rodriguez, Pierre. *L'éveil des sens dans Le Petit Chaperon rouge*. October, 1982.

El grabado que se incluye aquí muestra el primer contacto que tiene Caperucita con el lobo. Vemos que ella está iluminada y contrasta con la oscuridad del animal, simbolizando marcadamente la dicotomía entre el bien y el mal. La imagen nos muestra la figura de un lobo como cualquier otro, no camina en dos patas (como será mostrado en otras versiones) ni mucho menos lleva puesta alguna prenda de vestir. El animal es retratado como lo que es: un animal mamífero y cuadrúpedo. Así como decimos que existen múltiples Caperucitas, también existen varios lobos.



De esta manera, hay que destacar el carácter directo de la historia original, a diferencia de otras versiones. La Caperucita de Perrault es la única que acaba tristemente y esta es una de las razones por las que se hizo tan popular.

3.2 1812. Caperucita roja, Hermanos Grimm (versión más popular).

Un siglo después, dos hermanos siguen la labor de recopilar cuentos tradicionales. En 1821, Wilhelm y Jacob Grimm publican su versión de este relato. Se cree que fue una reescritura de la historia de Perrault, ya que esta se tradujo al alemán en 1790. La diferencia principal de esta versión es el final feliz: Caperucita y la abuela son rescatadas por el guarda bosques y el lobo es muerto por este. Es la versión de Caperucita más recordada hasta la actualidad.

Los hermanos Grimm consideraron que el final era inapropiado y lamentable para una historia tan valiosa. Así, pues, decidieron darle otro rumbo (como ocurre con otros

cuentos), a fin de “borrar cuidadosamente todas las expresiones inadecuadas para la niñez”, tal como lo manifestaron en el prólogo a su compilación.²⁰

Desde este momento, el cuento entra a hacer parte del repertorio de la literatura infantil y se encontrará de ahora en las antologías dedicadas a niños. En esta adaptación, el lobo devora a la niña y a la abuelita. Luego, un cazador que pasaba por allí, ingresa a la casa de la abuela y encuentra al lobo durmiendo a pierna suelta en la cama de la anciana mujer. Ve que la barriga del animal está llena y se da cuenta de que algo malo ha ocurrido. Entonces abre el estómago del lobo y reemplaza a la niña y a la abuela con piedras pesadas. Las referencias sexuales son suprimidas y la protagonista es de menor edad, de tal manera que el cuento se ‘infantiliza’. Este nuevo enfoque, más inocente, hizo la versión se conociera universalmente.

El nombre de la protagonista, la razón del mismo y los diálogos del relato original son conservados en esta versión. Por otro lado, Jacob y Wilhelm Grimm cambian los objetos que la niña va a llevar a su abuela: en vez de una torta y una botella de mantequilla, una botella de vino; además de esto, la madre instruye a la niña sobre cómo saludar a la abuela: “[...] cuando llegues, no te olvides de darle los buenos días, y no te pongas a curiosear antes por todas las esquinas’. En la versión de Perrault, la madre se limita a darle a la niña los objeto que debe llevar.

En el diálogo que entablan Caperucita y el lobo en esta versión, son notables las referencias a los modales. “Buenos días”, “muchas gracias” son frases que se incluyen en esta versión, que desde entonces harán parte del cuento, junto con respuestas más amables por parte de los protagonistas. Otra inserción notable es el pensamiento del lobo: “El lobo pensó para sí: «Esta joven y tierna presa es un dulce bocado y sabrá mucho mejor que la vieja; tengo que hacerlo bien desde el principio para cazar a las dos»”.

Ya en la casa de la abuela, el contrapunteo de preguntas y respuestas entre el lobo y Caperucita se lleva a cabo como en la primera versión, y la bestia finalmente devora a la pequeña niña. Al llegar el cazador, este tilda al lobo de “pecador”, término con claras

²⁰ Grimm, J y W. *Cuentos del niño y del hogar*, Ediciones generales Anaya. Madrid. 1985

connotaciones religiosas, pues ya no nos encontramos frente a una bestia que se deja llevar por sus instintos, sino ante la encarnación de la inocencia y la malicia, el bien y el mal. El psicoanalista Bruno Bettelheim, quien analizó los cuentos de Perrault, comentó esta versión de Caperucita roja y la contrastó con la de los hermanos Grimm. Respecto a la primera, enfatizó el triunfo del lobo, que resalta el impacto de la moraleja; mientras que de la versión de los hermanos Grimm afirma que es la más cercana a la tradición popular. En esta última, la niña es rescatada de la barriga del lobo por la intervención del cazador, hecho que según Bettelheim imita el nacimiento mismo, el renacer de la protagonista.

El psicoanalista austriaco se queja de Perrault y su Caperucita: “Parece que muchos adultos creen que es mejor atemorizar a los niños para que se porten bien que liberar sus ansiedades, como hace un verdadero cuento de hadas”. Esta crítica, que otros escritores apoyaron, contribuyó a alentar los finales que los hermanos Grimm les dan a sus historias. Bruno Bettelheim escribió: “La confianza que un adulto le proporciona a un niño al contarle que "Caperucita roja" no muere realmente cuando el lobo la devora es experimentada como una manera de volver a la vida siendo mejor que antes”.²¹

La figura del cazador es incluida por los hermanos Grimm como contraparte a la figura masculina feroz y despiadada del lobo. Este nuevo personaje revocará el final fatal del relato original, pues la niña será rescatada y el lobo castigado.

La moraleja del relato original es suprimida. Ahora, la enseñanza se configura a partir de la advertencia que hace la madre a Caperucita de no apartarse del camino: “anda con cuidado y no te apartes del camino: no vaya a ser que te caigas, se rompa la botella y la abuela se quede sin nada”. La niña desobedece a la madre, acto que desencadena los acontecimientos que propician el engaño del lobo, para luego ser salvada por el cazador y aprender la lección: “Nunca más me apartaré del camino y adentraré en el bosque cuando mi madre me lo haya pedido”.

Hasta aquí el relato más conocido en el mundo. Pero los hermanos Grimm crearon una versión paralela (o complementaria) en la que además de la frase que dice Caperucita, citada anteriormente, se señaló que en otras oportunidades que tuvo que volver donde su

²¹ BETTELHEIM, BRUNO. Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Crítica Grijalbo Mondadori. Barcelona. 1994

abuela y los lobos la intentaron apartarla de su camino, ella recordó lo ocurrido y no puso atención a sus engaños. “Y un día en que el lobo estaba esperando en el techo a que oscureciera y la niña regresara de donde su abuela, la anciana descubrió su plan y puso una caldera hirviendo en la chimenea, por donde el lobo resbaló y se quemó. Así, la niña pudo regresar felizmente donde su madre”. En este caso, sin embargo, no es solo la niña la que aprende la lección, sino que de ahí en adelante, la abuela ya no tendrá que necesitar la ayuda del cazador, pues se sabe cuidar a sí misma.

Este final no aterroriza a los niños como ocurría con la primera versión del cuento. Jacob y Wilhelm Grimm se encargan de usar la narrativa para advertir a los niños de una manera que ellos disfruten. Crean una historia para advertir sobre qué pasa cuando se desobedece a los padres. Así, pues, la versión de Perrault y los hermanos Grimm son una clara muestra de las transformaciones que sufrió el concepto de infancia.

Andrew Lang escribió: ‘Perrault no pretendió realizar un cuento de hadas sino una historia que atemorice’²². Los hermanos Grimm le dan a la protagonista la posibilidad de enmendar su error, y aprender de él para no cometerlo de nuevo. Perrault, en cambio, es absolutamente fatalista. El cambio en la noción de infancia se manifiesta en el hecho de que se podía enseñar y apelar al niño por medios diferentes al temor.

De igual manera, las alusiones sexuales son retiradas cuando se comienza a creer que existen ciertos temas exclusivos y apropiados para niños y jóvenes.

La ilustración de la derecha fue elaborada especialmente para el cuento de los hermanos Grimm. En esta se capta el momento en que Caperucita desvela el engaño del lobo al pretender ser la abuela. A diferencia de las ilustraciones que acompañaron el cuento de Perrault, esta imagen de Dave Cooper está llena de colorido.



²² Lang, Andrew. Blue Fairy Book. 1889

La escena donde el cazador abre el estómago del lobo, salva a la abuela y a la niña, y luego lo llena de piedras nos remonta al mito de Cronos, quien es engañado cuando le hacen comer una piedra en vez de devorar a su sexto hijo. Posteriormente, le obligan a expulsar por la boca a todos los hijos que engulló. Estos salen intactos, ya que se habían mantenido vivos en el estómago de su padre, tal como ocurre con la niña y la abuela. Esto nos conduce a creer que tal vez el mito contribuyó a la redefinición del desenlace por parte de los dos hermanos alemanes.

Caperucita desobedece a las recomendaciones que le hace su madre de no apartarse del camino. De igual manera, Jonás es devorado por un gran pez luego de desobedecer el mandato de Dios de predicar la conversión a los ninivitas. La lección del profeta y Caperucita consiste en ser devorados por un animal. En el caso de Jonás, por una ballena que a los tres días lo arroja a una isla. Agradecido con Dios, promete no volver a desobedecerlo, y aprende la lección. Así como Caperucita sale de la barriga del lobo y promete no volver a quebrantar las órdenes de su madre. Ambos personajes están vivos dentro del animal, uno reza y el otro teme, ambos arrepentidos por sus actos, y temerosos... Ambos personajes verán de nuevo la luz literal y metafóricamente.

Las similitudes tienen que ver, como se ha señalado, con relatos míticos, bíblicos e incluso nórdicos. Vemos como se asemeja Caperucita roja al Robo del martillo de Thor, donde el dios se disfraza de Freya para ir a buscar su martillo en la guarida de Thrym, un gigante que lo había hurtado. Después de engañar a su oponente, se presenta una serie de preguntas sobre lo extraño del aspecto físico de "Freya" (de la misma manera que ocurre con Caperucira roja), para finalmente Thor derrotar al gigante.

El cazador abre el estómago del lobo, como simulando una cesárea, y luego lo llena de piedras. El animal quería saciar su hambre y la llenura causada por las piedras le causa la muerte. El castigo consistió en darle en demasía lo que buscaba.

Así, pues, el final ideado por el dúo de hermanos tiene que ver un renacimiento. Ellos no impiden que el lobo devore a Caperucita y a la abuela -respetando la versión de Perrault- pero deciden darles otra oportunidad a través de una situación que simula un nacimiento.

Otro elemento divergente entre esta versión y la de Perrault, es que en el cuento de los hermanos Grimm nos encontramos frente al lobo como animal y fiera, mientras que en el cuento del francés se puede llegar a decir que se trata de una metáfora de la seducción sexual. El lobo de los Grimm tiene hambre, y solo necesita ir al bosque para buscar alguna presa fácil y así saciar su apetito. De igual manera, los motivos por los cuales el lobo no ataca a la niña en medio del bosque son diversos en ambas historias: el lobo de Perrault no ataca a la niña en el bosque pues tiene miedo de que algún leñador lo pueda ver, mientras que el lobo de los hermanos Grimm se da cuenta de que también podrá devorar a la abuela.

Otro factor que merece ser considerado en el relato de los hermanos Grimm, es que Caperucita, luego del encuentro con el primer lobo, debe enfrentar otros posteriormente, pero como ya está aleccionada logra rechazarlos. ¿Pero por qué un lobo? ¿Qué representa este animal para merecer ser inmortalizado en la literatura como el peor de los victimarios? Son preguntas que nos remiten a otros cuentos, como el de “Los tres cerditos” donde también este animal protagoniza la parte negativa de la historia. No cabe duda, sin embargo, que Caperucita roja crea el arquetipo del lobo feroz al que hay que temer.

¡No solo esto, se trata, además, de un lobo que sabe hablar! Aunque no alude a la figura legendaria del hombre lobo, es claro que comparte ciertos rasgos con este. Los licántropos, junto a los vampiros, son unos de los personajes mitológicos más temibles, antiguos y universales, y se dice que los últimos viven en medio de los bosques. La palabra licántropo proviene del griego *lycos*, que significa lobo, y *ánthropos*, hombre. El lobo de esta historia, a pesar de parecerse físicamente a un lobo corriente, actúa, piensa y engaña como un humano. ¿Podría, entonces, pensarse que Caperucita roja es devorada por un licántropo?

Ciertamente no. Caperucita roja es un cuento de hadas, no un cuento del género fantástico.

¿Pero por qué un lobo es escogido como la figura negativa? Claramente, el lobo era un animal temible, pero los seres humanos no hacían parte de su dieta. Incluso los casos registrados de ataque eran mucho menores que los de otros depredadores.

Sin embargo, la Biblia ha contribuyó a reforzar el carácter cruel y terrible de este animal. En el texto sagrado, la figura del lobo encarna la astucia, el engaño y la rapacidad. En el libro del profeta Ezequiel, capítulo 22, versículo 27, se dice: ‘Sus príncipes en medio de ella son como lobos que desgarran la presa, derramando sangre y destruyendo vidas para obtener ganancias injustas’.

En Mateo 7:15 leemos: “Guárdense de los falsos profetas que vienen a ustedes en ropa de oveja, pero por dentro son lobos voraces”. Esta cita, junto con los escritos de Esopo, han contribuido a presentar la figura del lobo que se disfraza para poder engañar con más facilidad. Así, en el cuento de Caperucita el lobo se disfraza de abuela.

Ahora bien, aunque los lobos de ambas historias agreden de distinta forma, es claro que de todas maneras las acciones son violentas. Sin embargo, la reacción de la víctima es diversa: en la versión de los hermanos Grimm podemos percibir el miedo que el lobo infunde en Caperucita, tanto que aprende la lección y no vuelve a desobedecer. La Caperucita de Perrault, en cambio, entra confiada en la cama del lobo y se desviste sin ninguna resistencia.

Es oportuno, pues fijarnos en las transformaciones sufridas por el personaje principal para entender la dinámica y la significación que el cuento adquiere a partir de los hermanos Grimm. Caperucita roja es ahora un personaje que es identificado con los niños, elemento que no estaba presente en la versión original.

No es, pues, desacertado señalar que esta versión es la más conocida mundialmente por poseer todos los ingredientes que deben conformar un relato infantil: un final feliz, un tema moralizante, una víctima que sale triunfante, la intervención salvadora de un adulto ante las situaciones de adversidad, y, sobre todo, sin ningún contenido sexual. El escritor escocés

Andrew Lang afirmó que de no ser por la modificación del final, esta historia estaría en el olvido.

3.3 1982. Caperucita roja y el lobo, de Roald Dahl.

La reivindicación de la infancia en la literatura a partir del siglo XIX, sirvió de aliciente para muchos escritores que, desde este momento, se preocupan por el niño como lector y por los contenidos de sus lecturas.

Según señala Pisanty, después de la Primera Guerra Mundial se inicia una drástica reinterpretación de los cuentos clásicos. Las versiones tradicionales siguen siendo dominantes, pero junto a ellas se desarrolla un repertorio muy numeroso de reescrituras, parodias y "ejercicios de estilo"²³. Dentro de estas versiones encontramos recreaciones satíricas e irónicas, y los autores recurren a estos elementos para cuestionar la noción de infancia que se había transmitido hasta entonces.

En el caso particular de Caperucita, será recién a partir de la segunda posguerra que se produce una verdadera inflexión en la actitud de los escritores hacia la infancia y hacia el personaje de Caperucita y, por lo tanto, hacia los destinatarios infantiles. La versión de Roald Dahl, junto con las ilustraciones de Quentin Blake, configura una de las Caperucitas más polémicas. Fue criticada por rebasar las fronteras del relato infantil y moralizante.

Esta versión se encuentra en el libro "Cuentos en verso para niños perversos", junto a otras historias del mismo autor. Tal como dice el título, esta versión de Caperucita está escrita en verso, y es una de las que se ha elegido (junto con las versiones de



²³ Boland, Elisa. Algunas palabras bastan: niña, abuela, bosque, flores, lobo y... ¡Caperucita por siempre!. Revista Imaginaria. Marzo de 2006.

Luis María Pescetti y Marjolaine Leray) en este trabajo para señalar los cambios sufridos en relación con el concepto de infancia y literatura infantil en la literatura.

Roald Dahl (1916-1990), escritor de libros infantiles, reformula la literatura para niños, a partir del lema “conspirar contra los adultos”, el cual se puede ver reflejado en sus obras. Títulos como *Matilda* (1988) y *Charlie y la fábrica de chocolates* (1964) son dos de sus obras más famosas. En 1982 publica su versión de Caperucita, donde la joven será más audaz que el lobo.

La historia comienza contándonos el hambre con la que amaneció el lobo. El animal se dirige a la casa de la abuela de Caperucita (la madre en esta versión se omite) y la devora de un bocado, pero al no quedar satisfecho, se disfraza de la abuela para intentar engañar a la joven. Se da el mismo juego de pregunta y respuesta:

Por cierto, ¡Me impresionan tus orejas!.
—Para mejor oírte, que las viejas
somos un poco sordas.

—¡Abuelita, qué ojos tan grandes tienes!”.

—Claro, hijita,
son las lentillas nuevas que me ha puesto,
para que pueda verte, Don Ernesto
el oculista,

Aquí, la niña pregunta por la función de ojos, orejas y boca, pero no llega a la pregunta final acerca del tamaño de la boca grande. La autorreferencia literaria se da en este momento cuando el lobo, frustrado, no puede responder “para comerte mejor” y devorarla, como tradicionalmente se ha contado el cuento. Por el contrario, Caperucita dice:

De repente
Caperucita dijo: —¡Qué imponente
abrigo de piel llevas este invierno!”.

El Lobo, estupefacto, dijo: —¡Un cuerno!
O no sabes el cuento o tú me mientes:
¡Ahora te toca hablarme de mis dientes!

¿Me estás tomando el pelo...?

El autor asume que tanto el lector como los personajes del cuento conocen la historia. El humor de Dahl radica en el diálogo, pues sin dejar de aludir a él, lo trasciende provocando una reacción de asombro y sorpresa en el lector. Incluso, el final es aún más inesperado, ya que Caperucita saca un revólver y le dispara al lobo para quedarse con su piel:

Pero ella se sentó en un canapé
y se sacó un revólver del corsé,
con calma apuntó bien a la cabeza
y -¡Pam!- allí cayó la buena pieza.



Al poco tiempo vi a Caperucita
cruzando por el Bosque...
¡Pobrecita!
¿Sabéis lo que llevaba la infeliz?
Pues nada menos que un sobrepelliz
que a mí me pareció de piel de un lobo
que estuvo una mañana haciendo el bobo.

El cuento no inicia con “érase una vez”, desvinculándose, así, de la tradición y la intemporalidad que esta frase le confería a los cuentos populares. Por el contrario, la historia comienza nombrando al lobo como ‘bobo’, quitándole toda la ferocidad que este personaje tenía en las historias anteriores. De esta manera, se anuncia desde el primer renglón la torpeza del animal, siendo esto totalmente trasgresor y desvinculando al personaje del mal que encarnaba anteriormente.

Pero, aunque se dice que el lobo es bobo, lo más novedoso de esta versión es que Caperucita es la victimaria. La pequeña niña con capota roja no es tan inocente como se pensaba, pues ella, sin ayuda de algún cazador, sale invicta de su encuentro con el lobo. La ironía de la historia se manifiesta en el cambio de roles, aspecto fundamental para comprender la reformulación de la historia.



Además del recurso al verso, tenemos las imágenes que acompañan el texto. Percibimos cómo el lobo está haciendo verdaderamente un ejercicio histriónico al disfrazarse de la abuela, pues se nos describe detalladamente los elementos del disfraz: “se disfrazó de abuela con presteza,/ se dio laca en las uñas y en el pelo,/ se puso la gran falda gris de vuelo,/ zapatos, sombrerito, una chaqueta/ y se sentó en espera de la nieta”.

La omisión del cazador da paso a la autosuficiencia de la niña. Es ella misma quien castiga al lobo. La niña incluso parece ser más feroz que la misma bestia, ya que el animal busca matar por hambre, mientras que la niña, a pesar de estar defendiéndose, dispara a la criatura para usar su piel. No solo Caperucita agradece al lobo. En las versiones de Dahl, también Blancanieves y Cenicienta se defienden.



En el diálogo-interrogatorio entre Caperucita y el lobo disfrazado es cuando el lector puede intuir el desenlace. El animal se apresura a responder, pero al darse cuenta de que la historia no se respeta y toma otro rumbo, decide cortar por lo sano y manifestar a la niña su intención de devorarla, es decir, volver al curso normal de los hechos, a la tradición. El lobo, entonces, es el primer sorprendido al ver que la niña saca un arma, pero no tiene tiempo para protestar.

En el cuento infantil nos encontramos frecuentemente con el tema de la identificación, donde el adulto supone que el niño lector repetirá las acciones de sus personajes y adoptará sus actitudes. De esta manera, las situaciones de los cuentos se presentan como un modelo para los niños. De ahí que los adultos se abstengan de proporcionar a los menores libros con contenido violento o que consideren inapropiados para su edad.

Por un lado, nos encontramos una corriente que asegura que el cuento infantil no debe abordar temas ajenos a la edad y realidad del niño o que sean ‘propios del adulto’, ya que se consideran inapropiados para el niño y podrían alentarle a imitar lo que lee. Apoyados en la visión catártica de Aristóteles sobre el arte, otra corriente se opone a esta postura, y resalta que la variedad de contenido es de gran importancia en el cuento infantil. Según esto, Dahl rompe con el horizonte de expectativas de la primera corriente. La niña no manifiesta ningún miedo frente al peligro. Por el contrario, sabe defenderse por sí misma y vence a su atacante.

En el caso del cuento de Caperucita, el miedo, que tradicionalmente es algo que se espera de un niño, es recalado en las versiones de Perrault y los hermanos Grimm. Los héroes y las figuras estereotipadas han transmitido a los niños una imagen de lo que deben ser, y el adulto asume que dichas figuras contribuyen a la formación de los valores y conductas sociales del infante. Pero a esto se le ha calificado de ideológico, ya que “[...]no proporciona una visión adecuada de la estructura social, sino interesada: valores y creencias para dominar [...]”²⁴, en donde el discurso sobre el niño sirve para condicionar la infancia.

Alan Brow, considera que los contenidos sexuales, al igual que los finales trágicos, deben reservarse para la literatura de los adultos. La investigadora Zohar Shavit, por su parte, va más allá y establece tres reglas de las que la literatura infantil y juvenil no debe apartarse: la omisión de todo suceso inadecuado, un tono meticulosamente cuidado, y, finalmente, que el texto refleje las conductas y pautas sociales. Rigiéndonos por los patrones descritos anteriormente, es claro que Dahl rompe con todos.

La segunda corriente, que avala la pluralidad de contenido en la literatura infantil y juvenil, asume que el niño no es un simple imitador incapaz de distinguir qué actitudes son correctas y cuáles no. Así, el infante tiene el poder de distinguir que se trata de un lenguaje distinto al de la realidad. Creer que el niño imita todo comportamiento que ve es subestimar su capacidad de raciocinio, elección y valoración.

²⁴ Lopez Tamés, Román. Introducción a la Literatura Infantil. Universidad de Murcia. 1990.

Roald Dahl se burla de la corriente que cree que el niño es solo un individuo que imita o repite sin analizar, razón por la cual introduce el cuento Caperucita Roja en una compilación de historias titulada ‘Revolting Rhymes’, que podríamos traducir como rimas repulsivas. El traductor español la tituló ‘Cuentos en verso para niños perversos’, enfatizando con ello el supuesto carácter no inocente de los niños. De esta manera, se genera una pluralidad de significados contrastantes entre la tradición y la recreación moderna.

Ya en el prólogo a sus “Revolting Rhymes” Dahl manifiesta: “«¡Si ya nos la sabemos de memoria!», dirán. Y, sin embargo, de esta historia tienen una versión falsificada, rosada, tonta, cursi, azucarada, que alguien con la cabeza un poco rancia consideró mejor para la infancia...”

El autor, además de calificar las versiones previas como cursis y tontas, asegura que son falsas, con lo cual pretende defender la originalidad de la suya. Además de esto, señala que las personas que han escogido los textos que se han considerado para la infancia tienen una concepción errónea y pasada de moda de esta: *sin embargo, de esta historia tienen una versión falsificada, rosada, tonta, cursi, azucarada, que alguien con la cabeza un poco rancia consideró mejor para la infancia...*”.

Dahl, entonces, invita a reformular la literatura infantil y a revisar el corpus que la ha conformado. El humor le sirve a Dahl para subvertir la concepción que la literatura infantil tenía del niño como un ser inocente, indefenso y dependiente de la protección y guía del adulto. Incluso en este relato, el lobo llama al orden a la niña, pues ella no respeta la historia, es decir, el lobo espera que ella se comporte como todos los niños.

‘Cuentos en verso para niños perversos’ no es tan solo un libro que compila las diversas versiones que Roald Dahl escribe de varios cuentos tradicionales. El libro es concebido como un todo donde. Un ejemplo de ello es la aparición que luego hace Caperucita en el cuento *Los tres cerditos*. La niña saca nuevamente su arma para salvar a uno de los cerditos de ser devorado por el lobo.

Para terminar, es importante mencionar a Wendy Cooling, una escritora que se adhiere a ninguna de las dos corrientes mencionadas arriba. Para ella, la obra de Dahl “representa algo así como un puente entre los cuentos para niños y aquellos para adultos”.

Lejos de las posturas que se tengan acerca de los contenidos de la literatura infantil y juvenil, es claro que Dahl consiguió, a partir de la ruptura de tabúes, que a esta se le prestara mayor atención.

La literatura infantil se considera un género (o más bien subgénero) canónico, poco innovador y con estrictas normas predefinidas; por eso desde la perspectiva adulta resulta de menor valor e interés. Sin embargo, ha quedado claro en los epígrafes anteriores que los libros de Roald Dahl son irreverentes, transgresores y están lejos de adaptarse a los convencionalismos de la LIJ²⁵

3.4 1996 Caperucita Roja (*tal como se lo contaron a Jorge*), de Luis María Pescetti y con ilustraciones de O’Kif.

No podemos referirnos a este libro sin poner un énfasis especial en el ilustrador, ya que las ilustraciones ocupan la mayoría de la narración. Hemos visto a lo largo de las versiones tratadas cómo la ilustración ha venido ganando cada vez más terreno. Inicialmente, se ilustraban los momentos que se consideraban más relevantes (la ilustración de las diversas versiones también ameritaría un estudio), pero poco a poco las ilustraciones fueron cobrando mayor importancia y ocupando más espacio.

La versión de Pescetti y O’Kif comienza con un niño que escucha por primera vez el cuento de Caperucita roja por boca de su padre (este la sabe de memoria, pues también la escuchó de niño). Mientras el padre le va contando la historia, el lector puede ver cuál es la imagen mental que de la historia tiene el padre, y la imagen que se forma en la mente del niño al escucharla. El lector, entonces, encuentra dos niveles de lectura: la del padre y la de Jorge.

²⁵ Hernández Sánchez, Elisa. La ficción crossover y su traducción. Universidad de Salamanca. 2012.



mostrarnos ambas formas de percepción mental al utilizar la técnica de los globos de diálogo de las historietas.

Este cuento, además de mostrarnos la variedad de imágenes mentales que puede suscitar un relato, destaca el contraste que existe entre la mente de un adulto y un niño. El ilustrador logra

El humor se encuentra en cada página, ya que vemos las diferencias entre el imaginario del niño y su padre. La diferencia de colores y las líneas del dibujo acentúan este contraste.



Por un lado, tenemos colores opacos y sepías, y figuras más tradicionales en las imágenes mentales del adulto en oposición a las imágenes mucho más vivas, creativas y coloridas en la mente del niño.

Gracias al formato de historieta, O'Kif nos permite hacer una

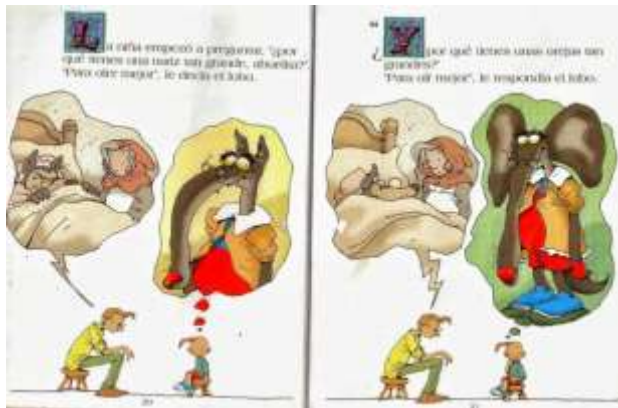
lectura doble, e incluso triple, del relato.

Es interesante observar cómo el niño interpreta el cuento de acuerdo con su visión de mundo y sus propias experiencias. Todos los elementos de la historia –lugares, personajes, objetos, etc.- son creados por el niño en su mente. De esta manera, el relato se vuelve significativo. Un ejemplo de esto ocurre cuando el padre cuenta que la madre de Caperucita le pide a la niña que lleve comida a su abuelita. Mientras que el padre se imagina unas manzanas en un canasto, el niño piensa en una pizza y se saborea la boca. Así mismo, cuando el padre cuenta que Caperucita atraviesa



todo el bosque para llegar a la casa lejana de la abuela, el padre imagina que la niña camina tranquilamente, mientras que el niño piensa que esta vuela por el aire para llegar donde la abuela.

El padre, entonces, cuenta la historia que él cree ser la tradicional, sin saber que el niño simultáneamente está creando una nueva. El autor muestra que las versiones no existen solo en la escritura, sino que cada niño crea su versión mental.



Cuando la historia llega a la famosa parte del interrogatorio de Caperucita al lobo, vemos cómo el niño interpreta literalmente las palabras. Cuando la niña pregunta sobre el enorme tamaño de las orejas, la nariz y la boca de la abuela-lobo, el niño, como si no fueran suficientes los rasgos físicos del lobo,

exagera además los mismos rasgos del animal.

En el desenlace de la historia, el leñador que llega a salvar a la niña y a su abuela es, en la mente del niño, el padre que llega como el salvador, de manera que el infante incorpora aspectos significativos de su experiencia vital, actualizando así el relato.

Así mismo, vemos que el héroe aparece en una nave y con traje de superhéroe, de acuerdo con una visión más moderna del héroe invencible dotado de poderes sobrehumanos.

La imaginación del niño en el desenlace de la historia se destaca por el tamaño del globo de diálogo, que ocupa casi completamente la doble página, mientras



que el globo del padre solo ocupa un pequeño espacio. En la imaginación del padre, los

personajes están observando al lobo, mientras que el niño recrea toda una escena que bien podría haber salido de una película. Vemos, además, que no hay un solo foco, sino que la nave, el lobo, la abuela, el héroe y la niña configuran un caleidoscopio



En la última página vemos que el padre ha finalizado la historia e invita al niño a tomar una merienda. Le dice que le va a preparar un sándwich. La imagen solo muestra al niño, imaginando al lobo dentro del emparedado que comerá enseguida y a él mismo guiñando el ojo.

La historia, entonces, no acaba con el relato de Caperucita, pues el niño se imagina haciendo parte de la historia, de tal manera que la conecta con su realidad actual.

Por otro lado, el libro rescata la oralidad de los inicios de Caperucita Roja. La transmisión de generación en generación se puede apreciar en esta versión, que a pesar de ser una obra gráfica, exalta la función y repercusiones que conlleva contar de manera oral la historia a los niños. Así mismo, nos encontramos en esta versión con un padre que no necesita acudir a un libro físico para distraer al pequeño. Nunca vemos un libro en las manos del padre. Este cuenta de memoria el cuento, tal y como muchos repiten esta historia acudiendo tan solo a sus recuerdos.

Este cuento se destaca entre las demás versiones. ¿Por qué razones? La primera de ellas, porque se refiere a la recepción de la historia. Esto nos permite acercarnos al cuento desde otro punto de vista, el cual posibilita centrar la atención en el mediador y el niño, y la distancia que hay entre ambos. El mediador, vale la pena recordarlo, es quien se encarga de determinar qué es apto para el lector infantil. No solo el padre es uno de los mediadores, también las editoriales y las instituciones educativas.

El padre de Jorge, por ejemplo, escoge la versión que más se acerca a la tradicionalista (la de los hermanos Grimm), pero el niño la recrea a su gusto y medida.

Otro motivo por el que se destaca Caperucita Roja (tal y como se la contaron a Jorge), es su carácter gráfico a través del cual contraponen dos visiones de la misma historia a partir de la experiencia lectora del adulto y la imaginación del niño oyente.

Es evidente que en este relato la imaginación del adulto está mediada por la lectura personal del texto, que seguramente estaba acompañado de ilustraciones. El niño, en cambio, no lee el texto ni ve ilustraciones, sino que le es narrado, de manera que se ve obligado a imaginar todo. Por ello, los globos del chico son mucho mayores que los del adulto. Vale la pena enfatizar, una vez más, cómo esta versión propugna por rescatar la práctica de la transmisión oral de los textos.

3.5 2009 Una Caperucita roja, de Marjolaine Leray.

La principal diferencia de esta versión (y la de Luis Maria Pescetti) en relación con las demás abordadas aquí, es que la historia se convierte en un texto autónomo. La Caperucita de Perrault se encontraba en su colección “Cuentos de antaño”; la versión de Wilhelm y Jacob Grimm se hallaba en una compilación de historias; de igual manera, Roald Dahl decidió acompañar la historia con otras más bajo el título de “Cuentos en verso para niños perversos”. Pero las dos últimas versiones prescinden casi por completo de la palabra, para concentrarse en la imagen.

La imagen derriba muchas veces las barreras que impone la escritura (la necesidad de saber leer), pues su lenguaje es universal. Vemos que la crítica se ha centrado en la escritura y ha dejado de lado la imagen como complemento de la literatura infantil. Además, no hay que olvidar que para el niño la imagen es muy importante, pues aún no ha dado el paso del pensamiento concreto al abstracto. Para el niño, solo es comprensible lo que se puede concebir como objeto y no como idea. Por esto, el niño traduce constantemente las palabras en imágenes.

Ahora bien, las dos últimas versiones hacen parte de los denominados libros álbum, llamados así por concentrar la narración en la imagen. Pero la imagen, además, posibilita también muchas versiones y modos de expresión gráfica.

Claro está que la imagen no anula el lenguaje escrito, por así decir, pues toda imagen mental va acompañada de palabra (no se puede pensar sin palabras: “Tanto deslumbramiento visual no debe hacernos olvidar que en toda interpretación humana, también en la de imágenes, está implicado el pensamiento lingüístico. Las relaciones entre pensamiento, lenguaje e interpretación visual han sido un tema central para distintas disciplinas a lo largo del siglo XX.”²⁶

La diferencia principal entre el libro tradicional y el libro álbum radica en que en el primero impera el texto sobre la imagen, e incluso esta puede ser suprimida; mientras que en el segundo confluyen ambos lenguajes, imagen y texto; y no solo eso, ambos lenguajes se necesitan mutuamente y son indispensables para generar sentido, nuevas lecturas y niveles de interpretación.

Así, pues, no se debe confundir el libro álbum con el libro ilustrado, ya que este último simplemente se encarga de seleccionar algunas imágenes o de ilustrar ciertos momentos de la historia y representar lo que se lee en un determinado pasaje. Así las cosas, la ilustración es prescindible, mientras que en el libro álbum la imagen es la encargada de soportar la historia. En el libro álbum, además, confluyen tres tipos de arte: el literario, que está compuesto por el texto; el pictórico, que es la imagen y la ilustración; y, finalmente, el plástico, que es el libro-objeto.

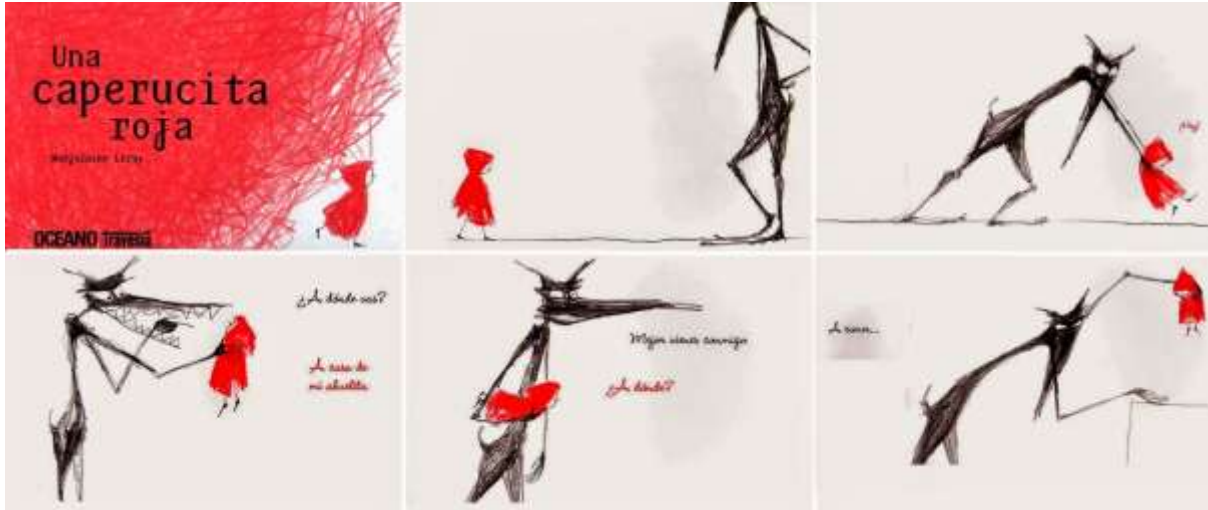
Luego de la primera guerra mundial, el ámbito editorial va abriendo las puertas al libro álbum. Primero, vemos una imagen que complementa el texto; luego, la imagen coexiste con el texto en una relación de codependencia, y ahora vemos que incluso la imagen configura el libro como elemento principal y el soporte material (papel, cubierta, etc.) entra a hacer parte del mensaje que quiere transmitir el texto.

Es indudable –incluso para un lector adulto– que el libro álbum obliga al lector infantil a encontrar palabras que den voz a las imágenes, con lo cual no se estaría negando la imaginación, como muchos podrían pensar. La imagen sola reclama la palabra, y la palabra sola reclama la imagen mental.

²⁶ Colomer, Teresa. *La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura*. Santiago de Compostela. 2010.

Ahora bien, veamos la versión de Caperucita de Marjolaine Leray, titulada *Una Caperucita roja*. En este libro aparecen exclusivamente el Lobo y Caperucita.

El relato comienza en la portada, se extiende a través de las páginas interiores, y finaliza en la contraportada. Los colores que se utilizan son el negro, el blanco y el rojo. El negro para



caracterizar al lobo, el rojo a Caperucita y el blanco como telón de fondo. De igual manera, vemos que se suprime todo tipo de ambientación, aquí no hay bosque, no hay camino, ni está la casa de la abuela. Esta omisión y la escasez de colores contribuyen a centrar la atención exclusivamente en ambos personajes. Los pocos diálogos también están caracterizados por los colores rojo y negro, a fin de distinguir visualmente quién es el respectivo interlocutor.

Ahora bien, el cuento comienza con la imagen de Caperucita caminando (sin canasta), cuando de repente se encuentra con el lobo, que se atraviesa en su camino. Desde un comienzo, este se muestra muy agresivo, mientras la niña parece muy vulnerable, tanto por sus breves respuestas como por lo pequeña que esta se ve frente a la bestia. El animal no se dirige a la casa de la abuela ni intenta distraer a la niña para luego devorarla, sino que desde un principio la toma en sus manos, y le dice que en lugar de ir a donde la abuela, van a comer.

La niña parece ser muy ingenua y pregunta al lobo si van a comer. Este responde: ‘¡Sí! *Carne fresca y roja*’, mientras se ajusta un babero. Luego viene la referencia al dialogo donde la niña pregunta por sus rasgos descomunales. Finalmente, el lobo le responde: ‘*Son para comerte mejor*’. Caperucita le dice ‘No’, y desde ese momento el lobo parece desconcertado y menos feroz.



Luego, Caperucita, inesperadamente, le dice al lobo que tiene mal aliento, y le ofrece un caramelo. Él lo acepta y da las gracias. Después que el lobo come el dulce, comienza a retorcerse y finalmente cae envenenado. El cuento finaliza con la imagen de Caperucita mirando al lector y diciendo: ‘Ingenuo’.



Es claro que la historia se mofa de la falsa ingenuidad con la que se ha representado a la infancia. En esta versión, Caperucita (como en la de Roald Dahl) no acude a alguien para zafarse de las malas intenciones del lobo. Por el contrario, resulta mucho más astuta que la bestia. La obra de esta autora está completamente a favor de la infancia; incluso, los dibujos parecieran haber sido hechos por algún niño. De todas maneras, aquí los papeles se invierten, pues el lobo se deja engañar por la aparente inocencia y “bondad” de la niña. La perversidad no puede ser mayor, pues la niña engaña conscientemente al lobo con un dulce envenenado. Es evidente que aquí hay una puerta abierta incluso a lo siniestro. El relato parece rebasar el humor negro propio de Roald Dahl para situarse en otro nivel.

En este cuento, además, nos alejamos de la saturación de colores y de líneas perfectas, las cuales se cree que son propias de la literatura infantil, y sin embargo nos encontramos con un libro precioso y armónico de edición sencilla, que junto a sus garabatos logra un resultado muy expresivo. Sus textos cortos y concisos se ensamblan y juegan con las

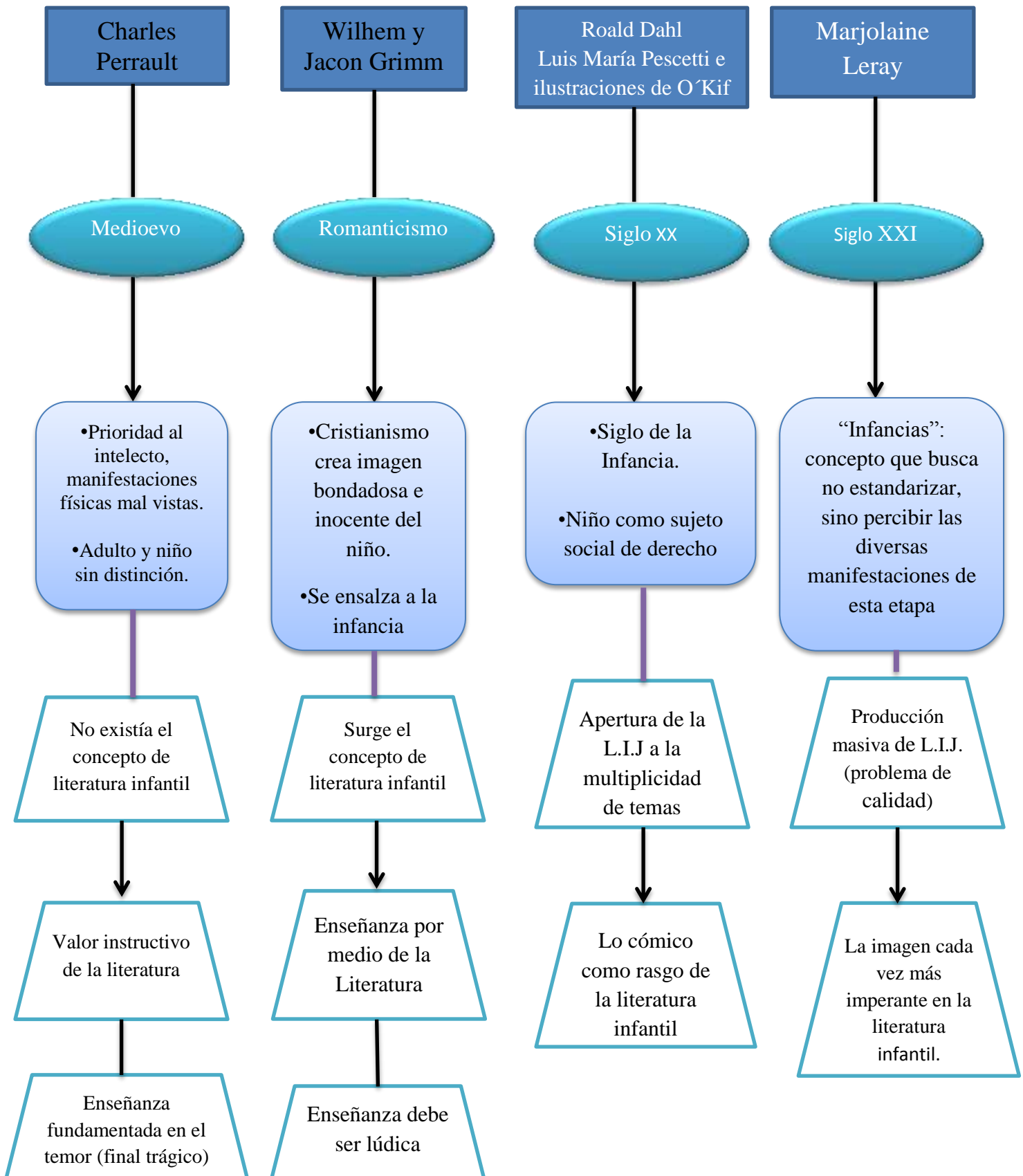
imágenes dando como resultado una versión muy innovadora y diferente a las tradicionales. Toda la técnica y recursos de este libro álbum conforman una pieza artística.

4. Conclusiones:

Como he intentado mostrar a lo largo de este texto, al acercarnos a Caperucita Roja, debemos tener absoluta claridad de que esta no es una obra estática ni cerrada. Este cuento no nace en 1697 cuando Perrault decide confiarlo a la escritura ni termina con la versión más reciente. Caperucita Roja viene de una larga tradición y reelaboración que se pierde en el tiempo y el espacio, y continúa extendiéndose en sus diversas versiones. El relato está vivo, se encuentra en constante cambio y se actualiza al compás de la cultura y la sociedad.

Las particularidades de la historia, sus sucesos y personajes, han permitido que esta sobreviva al paso del tiempo. Las diversas épocas han encontrado en Caperucita Roja la forma de representar sus miedos y maneras de ver el mundo. Y no solo en las apropiaciones de este cuento se refleja un momento específico, ya que es claro que la mayoría tiene conocimiento de las versiones más antiguas e incluso las prefieren a las versiones actuales o ‘modificadas’.

Aunque tengamos predilección por una u otra versión, es claro que todas juegan un papel importante que ha permitido que este libro sobreviva al paso del tiempo. Perrault es quien recopila de la tradición oral y la consigna por escrito. Wilhelm y Jacob Grimm, reescriben la historia, y hacen que se vuelva más popular y llegue a un público infantil. Roald Dahl, con su versión transgresora, abre la puerta a propuestas más transgresoras que ponen en discusión los conceptos de literatura infantil e infancia transmitidos por los dos relatos ya clásicos.



El personaje de Caperucita, arquetipo de la inocencia en las versiones de Perrault y los hermanos Grimm, sufre una transformación radical en los textos de Dahl, Pescetti y Leray.

Lo mismo ocurre, en parte, con la figura del lobo. Las imágenes de infancia y literatura infantil son puestas en entredicho a partir de la misma literatura.

Independientemente de una corriente u otra, el lector es quien decide si se queda con el relato tradicional, donde debe haber un final feliz y dejar una moraleja (Perrault y los Grimm); o si, por el contrario, está a favor del humor negro y la pluralidad temática (Dahl, Pescetti y Leray).

Hemos podido constatar, a través de un periodo de tiempo bastante amplio: 1697 a 2009, que el desarrollo de la imagen del infante va a la par con el desarrollo de la literatura para niños.

Mediante uno de los relatos más emblemáticos de la literatura infantil de occidente, se ha podido ver cómo la literatura semeja un sismógrafo que capta los movimientos más leves de las concepciones sociales y antropológicas. En este caso, la condición del niño y su inserción en la sociedad. La Caperucita “original”, inocente, necesitada de protección e instrucción, y que es víctima del lobo por su desobediencia, da paso a una Caperucita astuta, conocedora del mal, autónoma, que sabe defenderse. El lobo, por su parte, sufre una mutación similar, pero a la inversa, de ser la bestia fiera e inescrupulosa, pasa a convertirse en animal “inocente” que termina siendo víctima de la astucia de la niña.

Aunque Dahl y Pescetti son hombres, no cabe duda de que en sus relatos parece haber una reivindicación de tinte feminista al afirmar el carácter autónomo de su Caperucita.

Es indudable que la literatura infantil debe tener al niño y su mundo como tema central. Si en los relatos clásicos se pretendía mostrar una imagen inocente y moralizante, los relatos actuales apelan más al humor y la transgresión. El niño o niña de los siglos XVII, XVIII, XIX, XX y XXI son diferentes pero también comunes. Si así no fuera, los dos relatos clásicos no ejercerían la fascinación que siguen despertando.

La literatura infantil bajo ningún motivo puede considerarse como lectura de transición a la gran literatura; su valor debe ser apreciado individualmente, ya que subestimarla implica

subestimar al niño, su mundo y su capacidad como lector. No es absurdo pensar que la experiencia de las lecturas que se hacen siendo niño sienta las bases para la experiencia lectora adulta. La literatura es una sola, y las edades lectoras, muchas.

Se percibe un avance en la noción de infancia a lo largo de la historia. Este progreso ha permitido la apertura de espacios que han promovido la elaboración, lectura y crítica de la literatura infantil. Aunque esta literatura esté recibiendo más atención que antes, esto no quiere decir que no lidie con otros inconvenientes como la escasez de calidad que proponen las editoriales, o los mediadores que intentan imponer sus libros “políticamente correctos”, entre otros, que contribuyen a que los niños cada vez se interesen menos por la lectura.

A lo largo de este texto quise dejar claro que Caperucita Roja nos pertenece a todos. No sabemos que les depara al futuro a la niña y al lobo. Pero mientras sigamos transmitiendo la historia, las versiones seguirán apareciendo y renovando a estos personajes.

Para terminar, quiero recordar el contrapunteo de preguntas y respuestas. En mi concepto, uno de los más maravillosos de la literatura:

-Abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes!

-Es para abrazarte mejor, hija mía.

-Abuela, ¡qué piernas tan grandes tiene!

-Es para correr mejor, hija mía.

Abuela, ¡qué orejas tan grandes tiene!

-Es para oírte mejor, hija mía.

-Abuela, ¡qué ojos tan grandes tiene!

-Es para verte mejor, hija mía.

-Abuela, ¡qué dientes tan grandes tiene!

-¡Para comerte mejor!

Y diciendo estas palabras, este lobo malo se abalanzó sobre Caperucita Roja y se la comió.

5. Bibliografía:

- ANDERSON, E. Teoría y técnica del cuento, Buenos Aires: Marymar Ediciones S. A. 1979.
- AGUIRRE ROMERO, JOAQUÍN MARÍA. Niño y Poeta ‘La mitificación de la infancia en el romanticismo’. Revista de Estudios Literarios, 1998.
- ARIES, PHILIPPE. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid Taurus.1987.
- BETTELHEIM, BRUNO. Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Crítica Grijalbo Mondadori. Barcelona. 1994
- BOLAND, ELISA. Algunas palabras bastan: niña, abuela, bosque, flores, lobo y... ¡Caperucita por siempre! Revista Imaginaria. Marzo de 2006.
- BORTOLUSSI, M. Análisis teórico del cuento infantil, Madrid: Alhambra. 1987.
- CERVERA, JUAN. *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: 1991.
- CERRILLO, P. “Literatura popular de tradición infantil: la palabra viva”. En *Presente y futuro de la literatura infantil*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2000.
- COLOMER, TERESA. *La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura*. Santiago de Compostela. 2010.
- CUNNINGHAM, NEIL. (1999).Evolución de una ideología de la infancia en la clase media, 1500-1900). En Banco del Libro de Venezuela en su revista Parapara Clave, 1999.
- DELGADO, BUENAVENTURA. Historia de la Infancia. Editorial Ariel S.A. Barcelona, 1998.
- DEMAUSE, LLOYD. Historia de la infancia. Alianza editorial. Madrid, 1982.
- DOMINGUEZ ALONSO, JAVIER. Infancia en internados: historias, narrativas, itinerarios. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. Alicante 2009.
- GARCÍA PADRINO, J. “Literatura Infantil y Educación”. En *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1992.

- GARRALÓN, ANA. *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya. 2001.
- GÓMEZ COUSO, P. “La narrativa folclórica en el mundo infantil”. En *Literatura infantil de tradición popular*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1993.
- RODRÍGUEZ, A., GONZÁLEZ, M.D., PELEGRÍN, A. *Literatura infantil de tradición popular*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1993.
- GRIMM, JACOB y WILHELM. *Cuentos del niño y del hogar*, Ediciones generales Anaya. Madrid. 1985.
- HERNANDEZ SANCHEZ, ELISA. *La ficción crossover y su traducción*. Universidad de Salamanca. 2012.
- HÉRBRARD, JEAN. *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*. Conferencia dada en la Biblioteca nacional- sala Cortázar. Buenos Aires. 2000.
- ISAACS, SUSAN. *Años de Infancia*. Ediciones Imán. Buenos Aires 1951.
- LOPEZ TAMÉS, ROMÁN. *Introducción a la Literatura Infantil*. Universidad de Murcia. 1990.
- LERAY, MARJOLAINE. *Una caperucita roja*. Océano Travesía. 2009.
- MIRA Y LOPEZ, EMILIO. *Psicología evolutiva del niño y el adolescente*. Editorial de Ateneo. Buenos Aires.
- ORENTEIN, C. *Caperucita al desnudo*, Ares y Mares. Barcelona, 2003.
- PASTORIZA, D. *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.1962.
- PERRAULT, CHARLES. *CAPERUCITA ROJA*. 1967
- PERRAULT, CHARLES. *Cuentos de Perrault*, Traducción de Graciela Montes. Colección La mar de cuentos. Buenos Aires. 1999.
- PESCETTI, LUIS MARÍA, Luis María. *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. Alfaguara.

- PUERTA DE PEREZ, MAÉN. La recepción estética de la literatura infantil: Un estudio etnográfico. Publicaciones vicerrectorado Universidad de Los Andes. 2012.
- RAMÓN TORRIJOS, MARÍA DEL MAR. Literatura infantil de tradición oral. Una aproximación desde sus géneros. Universidad de Catilla. 2004.
- ROALD, DAHL. Cuentos en versos para niños perversos. Alfaguara. 2008.
- SOTELO, ROBERTO. Una mirada humorística sobre los cuentos tradicionales. Revista Imaginaria. 2005.
- VALENTINO, ESTEBAN. Caperucita Roja II. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1995.