

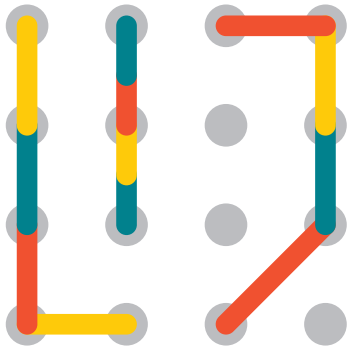
Año 6 . Núm. 12 . julio-diciembre 2021

# LIJ · Ibero

## Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



Año 6 . Núm. 12 . julio-diciembre 2021

---

# LIJ · Ibero Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea

## DIRECTORIO UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA A. C.

Saúl Cuautle Quechol, S.J. **Rector**

Sylvia Irene Schmelkes del Valle **Vicerrectora Académica**

Jorge Meza Aguilar **Director General de Vinculación Universitaria**

Rosalinda Martínez Jaimés **Directora de Publicaciones**

Luis Javier Cuesta Hernández **Director de la División de Humanidades y Comunicación**

Luis Felipe Canudas Orezza Ugalde **Director del Departamento de Letras**

## CONSEJO EDITORIAL

**Dra. Evelyn Arizpe** Universidad de Glasgow, Reino Unido

**Mtra. Graciela Biolet** Universidad de Córdoba, Argentina

**Dr. Pedro C. Cerrillo Torremocha** <sup>(U)</sup> Director del CEPLI de la UCLM, España

**Dr. José Manuel de Amo** Universidad de Almería, España

**Dra. Gemma Lluch** Universidad de Valencia, España

**Dra. Alba Nora Martínez.** Universidad de Arizona, Estados Unidos

**Dr. Ignacio Padilla (†)** Academia Mexicana de la Lengua, México

**Dra. Gloria Prado** Universidad Iberoamericana, México

**Dra. Blanca-Ana Roig** Universidad de Santiago de Compostela, director de la Red LIJMI, España

**Dra. Veljka Ruzicka** Universidad de Vigo, España

**Dra. Celia Vázquez** Universidad de Vigo, España

**Dra. Gloria Vergara** Universidad Autónoma de Colima, México

**Dr. Jorge Yangali** Universidad Nacional del Centro de Perú, Perú

**Dr. Lauro Zavala** Universidad Autónoma Metropolitana, México

**Dra. Esther Hernández Palacios** Universidad Veracruzana, México

**Mtro. Adolfo Córdoba Ortiz.** Universidad Iberoamericana, México, Blog Linternas y bosques

## COMITÉ EDITORIAL

**Directora general:** Dra. Laura Guerrero Guadarrama

**Coordinadora general:** Dra. Amanda Patricia Castañeda

**Asistente editorial:** Lic. Emilio Vázquez Romero Castany y Lic. Montserrat Flores

**Encargados/as de sección:**

**Voces de la LIJ:** Dra. Laura Guerrero Guadarrama, Mtra. Áurea Xaydé Esquivel Flores y Mtra. Helena Taylor

**Refiguraciones:** Mtra. Georgina Lamothe Hernández, Dra. Laura Guerrero Guadarrama, Dra. Amanda Patricia Castañeda Merizalde y Mtro. Alejandro Vergil Salgado

**Para leerte mejor:** Mtra. Helena Taylor

**Intermedialidades:** Mtra. Georgina Lamothe Hernández.

**Parasubidas poético:** Mtro. Alejandro Vergil Salgado y Mtra. Perla Ximena Sueiras Altamirano.

**Libros y algo más:** Mtra. Cutzi Luz María Quezada Pichardo

**Corrección de estilo:** Mtra. Georgina Lamothe Hernández

**Medios electrónicos:** Dra. Laura Guerrero Guadarrama, Dra. Cutzi L. M. Quezada (blog), Mtro. Alejandro Vergil Salgado (FB), Lic. Emilio Vázquez Romero Castany (TW), Lic. Ana María Fortoul, Esteban Romero Álvarez (IG)

**Otros miembros:** Dra. Flor Moreno Salazar, Mtro. Luis Mario Reyes, Mtro. Humberto Pérez, Mtra. Itzel Vargas, Lic. Ana María Fortoul, Mtra. Elisa Lamothe Hernández (†)

**Diseño de logotipos y portada:** Thales Aquino.

**Imagen de portada:** *Catarina*, de Denisse Pohls Pérez

LIJ · IBERO. Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea, Año 6, Núm. 12, julio-diciembre 2021, es una publicación electrónica de la Universidad Iberoamericana, A. C., con domicilio en: Departamento de Letras de la Universidad Iberoamericana. Prol. Paseo de la Reforma 880, col. Lomas de Santa Fe, C. P. 01219, Ciudad de México, Tel. (55) 5950-4919, [issuu.com/lijibero](http://issuu.com/lijibero), [www.uia.mx/publicaciones](http://www.uia.mx/publicaciones), [lijibero@gmail.com](mailto:lijibero@gmail.com) con Editor responsable: Laura Guerrero Guadarrama. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No. 04-2016-050908442400-203, e ISSN 2448-7848, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable del diseño web y actualizaciones: Dirección de Publicaciones, Dirección de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana. Prol. Paseo de la Reforma 880, col. Lomas de Santa Fe, C. P. 01219, Ciudad de México, Tel. (55) 5950-4000, fecha de la última modificación, 30 de junio de 2020.

Todo artículo firmado es responsabilidad de su autor. Se prohíbe la reproducción de los artículos sin consentimiento del editor: [publica@ibero.mx](mailto:publica@ibero.mx)

# Índice

## I. Carta editorial / 6

Laura Guerrero Guadarrama

## II. Voces de la LIJ

1. Buscando la libertad en la escritura, una entrevista a Julieta García González por Ana Fortoul / 9

## III. Refiguraciones

1. Aquí los árboles reinaban: el desantropocentrismo basado en las funciones actanciales del bosque en El fuego verde de Verónica Murguía por José María Navas / 27

## IV. Para leer mejor

1. Los libros y la noche: promoción de la lectura y de la astronomía durante la pandemia por COVID -19 en algunas escuelas mexicanas por Eduardo Santiago Ruiz / 47

## V. Intermedialidades

1. El texto dramático que surge desde una creación colectiva con adolescentes en un contexto extraescolar por Sandra Sofía Burmeister García / 61

## VI. Parasubidas poético

Poemas

1. El niño-abuelo (Sandra Sánchez Tejero). Ilustr. Iria Gálvez Trigo / 76
2. Flores (Juan Carlos Sánchez Fernández). Ilustr. Juan Carlos Sánchez Fernández / 77
3. Catarina (Denisse Pohls). Ilustr. Denisse Pohls / 78
4. La competición (José Carlos Aragão). Ilustr. José Carlos Aragão / 79
5. Curruca (Emilia García). Ilustr. Emilia García / 80

## **VII. Libros y algo más**

1. Escuchar y ver para creer: Cajita de fósforos, una selección de poesía no rimada por Adolfo Córdova e ilustrada por Juan Palomina por Emilio Vázquez / **82**

## **VIII. Autores / 88**

## **IX. Comité editorial / 91**

# Carta editorial

**Bienvenidas y bienvenidos al número doce** de la revista, infortunadamente cerramos otro año en pandemia, pero tenemos la firme esperanza de recuperar espacios y costumbres cotidianas.

En la sección *Voces de la LIJ* ofrecemos una entrevista a Julieta García González, reconocida autora mexicana, becaria del Centro Mexicano de Escritores de México en 1998 y del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes en 2004, novelista, editora, articulista y cuentista que se ha acercado a la LIJ desde el afecto e interés por la infancia. Hace uso de la irreverencia y del humor para escribir “El pie que no quería bañarse” editado por SM e ilustrado por Luis San Vicente. Mediante un lenguaje ameno, con situaciones del más puro *nonsense*, se aproxima al tema del cuerpo con voluntad propia, y crea escenas que seducen a todos porque juegan con la memoria y las sensaciones corporales. El diálogo con Ana Fortoul es fresco, natural, una ventana al proceso creativo y a la fantasía. Esperamos lo disfruten.

En *Refiguraciones* invitamos a un viaje especial con el estudio “Aquí los árboles reinaban: el desantropocentrismo basado en las funciones actanciales del bosque en *El fuego verde* de Verónica Murguía”, escrito por José María Nava Freyre. La fantasía que escribe esta querida autora siempre depara sorpresas, se sale del estereotipo, nos regala nuevos horizontes y apunta hacia reflexiones contemporáneas. El articulista descubre claves relevantes de la novela como el desantropocentrismo, que coloca a la naturaleza en un lugar preferencial de la acción. Nos alegra que jóvenes investigadores como José María desarrollen estudios de ecocrítica para iluminar textos como este, que también movilizan nuestras conciencias lectoras.

En *Para leerte mejor* tenemos la oportunidad de atestiguar una práctica que fue muy efectiva, un ejemplo para otros ejercicios similares: “Los libros y la noche: promoción de la lectura y de la astronomía durante la pandemia por COVID-19 en algunas escuelas mexicanas” de Eduardo Santiago Ruiz, docente e investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, miembro del SNI. La lectura, difusión de la ciencia, formación de grupos, la inter y transmedialidad son temas que se irán desgranando en el texto. Sugiero sacar el cuaderno de notas y anotar aquello que podrían o les gustaría replicar.

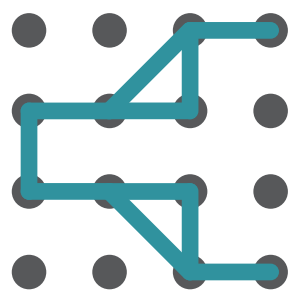
El apartado de *Intermedialidades* cobija el artículo “El texto dramático que surge desde una creación colectiva con adolescentes en un contexto extraescolar” de Sandra Sofía Burmeister, pedagoga teatral de la Pontificia Universidad de Chile, especialista en LIJ, actriz, escritora y charlista. Ofrece una experiencia tallerística lúdica exitosa, desde una mirada reflexiva y documentada. También promueve la búsqueda de los derechos humanos de las adolescencias, objetivo ligado a los momentos difíciles vividos en Chile y en crítica importante contra el adultocentrismo. Cierra con el siguiente comentario: “El conjunto de participantes formó una cultura creativa complementaria al oficialismo curricular, desde experiencias comunicativas y lingüísticas, donde primaron criterios valóricos de fraternidad” (72).

Llegamos al *Parasubidas poético*, los poemínimos seleccionados de nuestra última convocatoria a la que respondieron más de cien poetas de diferentes latitudes. Inicia el recorrido por esta entrañable sección “El niño-abuelo” de Sandra Sánchez Tejero, ilustrado por Iria Gálvez Trigo, ambas de Toledo, España, en una estupenda combinación iconotextual. A continuación: “Flores”, texto e ilustración de Juan Carlos Sánchez Fernández de Santander, España. Dibujante y poeta, ganador de premios. Sigue “Catarina”, escrito e ilustrado por Denisse Pohls, imagen que enriquece la portada de este número. Ella es una joven poeta originaria de León, Guanajuato, México. Enseguida podrán leer “La competición”, escrito e ilustrado por José Carlos Aragão de Minas Gerais, Brasil, poeta, dramaturgo, artista visual y autor de 35 volúmenes. Y cerramos la sección con “Curruca”, ilustrado y escrito por Emilia García de la provincia de Málaga, España, filóloga, mediadora y gestora cultural. Ojalá disfruten estos mini textos que muy bien pueden leer en voz alta y compartir con jóvenes audiencias.

En *Libros y algo más*, nuestro compañero Emilio Vázquez Romero Castany nos comparte la reseña “Escuchar y ver para creer: Cajita de fósforos, una selección de poesía no rimada por Adolfo Córdova e ilustrada por Juan Palomino”. Obra editada por la emblemática editorial Ekaré. Este libro, desde su publicación, ha sido elogiado y reconocido por la crítica y las personas lectoras; con el comentario y análisis de Vázquez podemos introducirnos en el poemario y aquilatar su gran valor.

Finalizamos el año y agradecemos a quienes hacen posible esta revista, así como a quienes trabajan en las redes sociales, y en especial a ustedes que nos acompañan con su lectura. Deseamos que tengan buena fortuna, salud, paz y amor.

Sinceramente,  
Laura Guerrero Guadarrama.



Voces  
de la LIJ



# Buscando la libertad en la escritura, una entrevista a Julieta García González\*

Ana Fortoul

**Ana Fortoul (AF):** ¿Cómo se te ocurrió la idea para este libro *El pie que no quería bañarse* (2015)? Es una idea un poco peculiar, este pie que se niega a bañarse cuando el niño quiere hacerlo. ¿De dónde viene la idea?

**Julieta García González (JGG):** Es una idea que se me ocurrió cuando mis sobrinos eran muy chiquititos y ellos pensaban que bañarse no estaba padre. O sea, bañarse era todo un problema, y la hora del baño era todo un drama. Sus mamás están siempre así de “llegó la hora de bañarse” y “tienen todos que irse porque llegó la hora de bañarse”. Y a mí me parecía muy chistoso que a los niños no les gustara bañarse, porque es algo que después, al menos para mí, resultó siempre ser súper placentero, meterme al agua, en cualquiera de sus versiones. Entonces, pensé que por ahí estaba la cosa. Y la narración empezó como un cuento para mis sobrinos, justamente, que tenían ciertas aficiones más o menos escatológicas cuando eran chiquititos. A los dos, tres años, algunos un poquito más grandes, tenían estas ganas de embarrarse de lodo, de oler caca, de hablar de su pipi, cosas así. Entonces, eso me pareció que era un buen principio, se lo conté a mis sobrinos y estaba en eso cuando mi papá me contó que sus primos, cuando ellos eran chiquititos, no se querían bañar y se bañaban con paraguas, esa es una historia real.

---

\* Una versión abreviada de la entrevista fue publicada en el blog [relijibero.wordpress.com](http://relijibero.wordpress.com) el 13 de septiembre de 2021.

Entonces, una tía abuela mía, la mamá de los niños que se bañaban con paraguas los llevó al doctor porque tenían manchas rarísimas que ella no entendía de qué eran, porque además se untaban jabón, para oler a jabón. Y los llevaron al doctor y el doctor dijo: “lo que tienen es mugre” y se lo quitaron con alcohol y entonces se acabaron los baños con paraguas. Pero a mí esa historia, que surgió a partir de lo que les estaba contando a mis sobrinos, fue así de “aquí ya tenemos algo más de cuento”. Y entonces salió, la verdad yo tenía muchas ganas de escribirla, de ponerla en papel. Y después de eso, la saqué cuando mis sobrinos ya se querían bañar, ya eran un poco más grandes. Y era una historia que necesitaba yo contar, que tenía que ver con muchas cosas que me interesan: el cuerpo, la relación del cuerpo con el agua y una serie de cosas que estaban ahí.

**AF:** Sí, está muy divertida. Me gusta mucho ese juego del humor, de ese pie rebelde. ¿Cómo se te ocurrió esta idea de un pie rebelde? Únicamente un pie y luego pasamos a la mano que no quiere escribir en la clase, y ese cuerpo se independiza de la persona, esa idea me gustó mucho. ¿Cómo llegaste a eso?

**JGG:** Hay una cosa que es muy loca, yo pienso que nosotros solemos, en términos generales, como escindir de nuestro propio cuerpo. Yo he oído a muchísima gente que dice “pero no entiendo cómo subí de peso”, y es como “no sé, ¿qué hiciste?”. Es como si el cuerpo no tuviera muchas veces que ver con uno mismo y eso, en términos generales, afecta la vida de las personas, enormemente. Y a mí siempre me ha obsesionado ese tema, me ha obsesionado el cuerpo, la forma en que solemos escindirnos como si el cuerpo y nosotros no tuviéramos nada que ver. O sea, no sabemos por qué estamos en este cuerpo y eso es muy extraño. Y me resulta fascinante y lo quería poner ahí, lo quería poner con los niños, lo quería poner como en ese mundo, en donde evidentemente el pie sí es del niño. Pero esa idea de que las partes del cuerpo tienen voluntad propia es una cosa que ha permeado la historia y yo quería usarlo. De hecho, no creas que fue una cosa muy meditada, sucedió. Lo empecé a escribir y eso ocurrió. Una vez que pasó, me pareció que ese era un camino muy divertido y me fui rapidísimo con eso.

**AF:** Me parece que el tema del cuerpo es algo muy actual, que puede entrar en las discusiones actuales.

**JGG:** Es un tema que ha obsesionado a todo el mundo, desde hace muchísimo tiempo, es que se hace como si el cuerpo no fuera parte de nosotros, por alguna razón. Y está en muchos lados, está en las religiones, no en todas, pero está en muchas cosas, así como: “tu cuerpo quién sabe. Tú estás ahí adentro y eres un ente puro y tu cuerpo no es tan puro. Cuidado”. Todo esto tiene que ver con esta

escisión, que tiene siglos y siglos de existir, pero que se sigue reafirmando. Obviamente, yo lo que quiero siempre que escribo es involucrarme y en este caso la pasé muy bien, o sea estaba yo muy divertida. Pedro, además, es un niño súper controlado y controlador de las cosas y de cómo se deben hacer las cosas. Y le sale todo mal.

**AF:** Sí, eso rompe con el personaje. El personaje es todo estructurado, hasta tiene su ritual para bañarse y cuando lo empieza a pensar ya no le sale.

**JGG:** Su hermana es muy salvaje y a él eso no le parece que esté bien. Sus primos son unas bestias y tampoco le gusta. Y es como: “mira lo que te pasa”.

**AF:** Y yo creo que eso puede llegar a los niños, el humor de ese proceso ayuda muchas veces con los niños, a que se acerquen a esos temas. Siempre existe ese mito del niño al que no le gusta bañarse, como a tus sobrinos. ¿El humor permite que el niño se acerqué mucho más a eso?

**JGG:** Sí, yo pienso que las cosas de la vida necesitan ser tomadas con humor. Incluso las que parecen más serias, incluso las que son difíciles de asimilar tienen que ser tomadas con humor. El humor y el amor, a lo mejor por eso se parecen las palabras, el humor y el amor son la solución, son como el vehículo para la vida. Si no tenemos eso, pues lo demás es un vacío, realmente es un vacío. O sea, el placer que está en encontrar, en recibir algo que es gracioso y aceptarlo y disfrutarlo, o en hacer algo que pueda ser gracioso es un placer enorme, es un placer como muy vital. Y no es que me interesara, específicamente, llegar a los niños con humor, sino que es como un medio inevitable para enfrentar las cosas de la vida. Si no las enfrentas con humor, ¿qué onda? ¿Qué chiste?

**AF:** La idea del humor y del pie rebelde me hizo pensar mucho en estos mitos que tenemos en la cotidianidad. La idea de que al niño no le gusta bañarse o el futbolista que siempre usa sus calcetines un poco sucios. Existen esos mitos de los calcetines de la suerte que nunca se lavan. Y me hizo pensar un poquito, cuando Pedro se vuelve bueno en fútbol, es cuando deja de lavarse el pie. Sentí que había una ironía con esos mitos.

**JGG:** Lo de los niños que no se quieren bañar no estoy tan segura de que sea un mito, a lo mejor es más o menos real. No sé muy bien por qué, yo supongo que los distrae de cosas que son más divertidas o simplemente les gusta estar en su jugo, por la razón que sea. Eso no me parece que sea tanto un mito. Y desde luego lo de las prendas de la suerte pueden ser los jeans, los calcetines, una sudadera, una camiseta, que no se lava nunca. O una cobijita por la que uno siente afecto

o una toalla que no se lava nunca porque si no es de mala suerte. Eso no lo tenía meditado, pero sí lo tenía presente en el sentido de que es algo que sucede en todos lados, que pasa todo el tiempo. Y los calcetines de la suerte, y los tenis de la suerte, y ese tipo de cosas, los shorts de la suerte son una serie de ayudas, de herramientas que uno tiene para reforzarse internamente algunas cosas. Y en el caso de Pedro el refuerzo era: Pedro no confiaba en sí mismo como futbolista, le parecía que él era pésimo. Entonces atribuye de una manera como mágica a su pie esos triunfos: “Está horrible que el pie esté marrano, pero estoy ganando en el fut. Me está yendo increíble, así que estamos a mano”. Era una cosa muy intensional que yo quería que este niño, que es súper controlador de las cosas y así, fuera también un niño muy tímido, un niño que no se suelta, que todo tiene que estar bajo control y le salía fatal jugar. Porque jugar futbol o hacer casi cualquier deporte implica ser libre dentro del cuerpo y eso no le pasaba a Pedro. No era libre dentro de su cuerpo, así es que cuando el pie decide no bañarse, empieza a ser libre Pedro en su propio cuerpo.

**AF:** Creo que eso también está ahí, esa idea de libertad, de salir de la norma. Cuando abres el final a la mano que no quiere escribir en la escuela. Es esa libertad que todo niño tenía también un poquito en la escuela, de dibujar en la hoja de los apuntes, ahí entra un poco esa idea de libertad.

**JGG:** O sea, yo fui esa niña que, debo haber sido la pesadilla, la peor pesadilla de los alumnos, sé que era una cosa muy difícil para mis padres. Vivía en la dirección desde kínder hasta que acabé la universidad. Vivía con llamadas de atención, siempre, siempre, siempre; justo por esta idea de ¿cómo manejar la libertad en los esquemas más tradicionales de las escuelas? Y yo quería que mis personajes fueran muy libres, más bien nacieron esos personajes, no creas que estaba todo como en un plan maestro, fueron naciendo conforme se fue haciendo la narración. La hermana y los primos son personajes súper libres, Benito, el perro, es un personaje súper libre. O sea que viven así súper normal, pero dentro de todo hay estos esquemas en los que ellos están y a veces no están: a veces juegan y a veces no juegan; a veces quieren hacer las cosas como se deben hacer y a veces no, o “como se tienen que hacer”. Y Pedro que trata de seguir todas las normas pierde un poco esa libertad de su cuerpo y no la recupera hasta que no se suelta, hasta que no dice “a la goma, ya ni modo este pie no se quiere bañar, vamos a ver qué sigue”. No se lo quiere siquiera limpiar el perro: “ya, pues ya” se entrega, ni modo.

**AF:** Estos mismos esquemas son los que no nos dejan hacer muchas cosas, esos esquemas en los que estamos atrapados todo el tiempo.

**JGG:** Y que sentimos que si no cumplimos con esos esquemas algo muy malo va a pasar. Y no siempre es cierto, la libertad también está en ir probando, en tentativas. Y a Pedro le cuesta mucho trabajo hacer eso: esa idea de ser tentativo y ver hasta dónde llegan las cosas lo hace sufrir. Y yo sí pienso que darnos un poquito de chance es necesario.

**AF:** Es lo que te permite crear o en su caso jugar fútbol. En cuanto a las ilustraciones: ¿Tú ya habías trabajado con ilustradores, a la hora de escribir? ¿Hubo un trabajo con el ilustrador? ¿O realmente tú escribiste el texto y luego lo pasaron al ilustrador? ¿Cómo es esa relación con las ilustraciones?

**JGG:** Son bien bonitas las ilustraciones, están padrísimas. Yo había trabajado con ilustradores de otra manera, porque yo soy editora, yo dirijo una revista y he dirigido editoriales. Y he tenido muchos trabajos que involucran ilustradores. Hice durante un tiempo una revista que era para niños, y trabajaba todo el tiempo con ilustradores y con gente que hacía ese tipo de cosas. Pero en este libro no fue así, no trabajé directamente con el ilustrador, solo cuando me mandaron las ilustraciones hice un par de pequeñitas sugerencias. Yo escribí el texto y se lo mandó la editorial, que es SM, directamente al ilustrador. Y el ilustrador hizo lo que Dios le dio a entender, que es algo muy bonito. Quedó súper bonito. Los primitos con su paraguas, eso es súper bonito. Y la verdad es que creo que la lectura que hizo el ilustrador del libro es una lectura con la que yo estoy completamente de acuerdo. A mí me sorprendió descubrir cómo era ese perrito, me sorprendió descubrir cómo el ilustrador se imaginaba ese pie y al propio Pedro, al que le pone unas pinzas en la nariz porque detesta el olor de su propio cuerpo. Además, detestar el olor del propio cuerpo es algo que nos pasa cuando llegamos a la adolescencia. Y el ilustrador supo cómo entender esa transición en el cuerpo de Pedro, como que está cambiando su propio cuerpo. Y el ilustrador lo pudo pescar y poner muy bien ahí. Yo no hice nada más que admirarlo.

**AF:** Las ilustraciones me parecieron súper bonitas y lo complementan, porque enseñan esa segunda lectura. Hay una libertad en esa segunda lectura y a veces se dice que cuando el autor está muy metido no hay tanta libertad. ¿Tú cómo lo ves?

**JGG:** Sí, yo creo que en el caso de los ilustradores que trabajan con autores, aunque sí es necesaria cierta retroalimentación a veces. La verdad es que es otra forma de arte. Tú estás teniendo dos libros cuando tienes un libro ilustrado por un artista, como es este caso. El libro permite justo la complementariedad del texto con lo que se ilustra.

**AF:** ¿Tú como editora lo puedes ver desde otra perspectiva? El editor se encuentra en medio de los dos. Y en este caso solo lo viste como autora, pero normalmente tienes esta doble visión.

**JGG:** Sí. Y el ilustrador, que se llama Luis San Vicente, hace este tipo de juegos, él y otros. Hay muchos ilustradores increíbles. Por ejemplo, Isol hace unas cosas maravillosas, San Vicente hace cosas increíbles. Hay muchísimos ilustradores que cuentan esta otra versión de la historia, su propia versión de la historia. Y eso enriquece el libro, sin lugar a dudas. Puedes, además, a partir de lo que ves en las ilustraciones seguir contándote a ti mismo la historia, porque además el libro, como sabes, no tiene un final cerrado, tiene un final abierto. Y entonces, eso más las ilustraciones permiten que los niños y los papás se cuenten lo que pudo haber seguido ahí.

**AF:** ¿Cómo tú te relacionas con esta literatura para niños? ¿Siempre pensaste que ibas a escribir LIJ, o nunca lo pensaste?

**JGG:** Nunca lo pensé, pero yo empecé a leer muy joven, como a sentir una pasión desbordada por los libros muy joven. Y eso en parte tiene que ver con que mi papá había heredado una enciclopedia muy vieja que era *El nuevo tesoro de la juventud*, que se publicó en los, yo no sé, en los años cuarenta del siglo pasado o antes. Él no había nacido cuando se escribió eso, pero ahí venían muchas ilustraciones y cuentos que eran para mí fascinantes. Y había unos libros de cuentos que eran viejísimos también de los años treinta, o algo así, que estaban en casa de mi madre, o sea en la casa materna de mi madre, y la otra estaba en la casa de mi padre. Y cuando se casaron se llevaron esos libros con ellos. Los que tenía mi mamá eran, aún los tiene, eran unos libros de cuentos de la China, de Laponia, unas cosas súper raras, que no había en ningún otro lado, que no eran “Blanca Nieves”, que no eran “Cenicienta”, que eran otra cosa. Y yo me acuerdo de que eso era fascinante, yo los veía y esos eran mundos de los que yo no quería salir. Realmente eran mundos de los que yo no quería salir. Y cuando empecé a escribir, no empecé a escribir para niños, empecé a escribir otras cosas. Pero cuando tuve sobrinos, tengo muchos sobrinos, fue así como “aquí hay algo increíble que es contar estas historias”. Y medio me acordaba de esas historias viejas, mi mamá siempre nos contaba cuentos. Entonces, esa forma de acompañamiento de la infancia me pareció siempre súper importante. Cuando quise contarles más cuentos a mis sobrinos, era como ya los tengo que hacer yo y entonces hice este libro y después de un rato paré porque fue así de “no sé”. Pero ahora ya tengo ahí listos otros que son cuentos que quiero contar, porque sí quiero hacer ese acompañamiento, porque para mí fue fundamental, para mis hermanos fue súper importante, para

mis primos y para muchísima gente que conozco fue una apertura increíble. Fue como esta forma de encontrar estos nuevos mundos posibles, que a lo mejor se contaron hace cientos de años, pero que se pueden seguir contando porque es infinito. Lo que podemos contar, las historias que podemos contar son inagotables, y eso para mí era muy importante y fue un acompañamiento. Y ahora me parece que quienes lo hacen para vivir, quienes hacen estas narraciones para vivir, en ese terreno me resultan absolutamente fascinantes, admirables, fantásticos, heroicos porque es un lugar increíble donde estar.

**AF:** Pero es difícil entrar a ese mundo, poder realmente vivir de eso.

**JGG:** Siempre hay, hay gente que vive de eso y está increíble. Lo que creo que es difícil es no caer, tanto leyendo como escribiéndolo, no caer en la parte de escribir algo didáctico. O sea, no estás enseñándole nada a nadie. Los cuentos que yo leía cuando era niña; estos cuentos raros, teníamos un libro de cuentos originales de Laponia. Y era así de ¿dónde está Laponia? Y no nos importaba. Eran unos cuentos así rarísimos y luego también teníamos unos cuentos del país de las nieves que eran cuentos de Rusia, Ucrania, y no había moraleja. En esos cuentos no había moraleja, había monstruos de la nieve o del hielo o lo que sea. Y esas historias, por ejemplo, en los cuentos chinos había un cuento de duraznito, pero no era el del duraznito que luego se volvió película animada. No tenía ningún sentido nada de lo que estaba ahí y era increíble, yo lo amaba. Y entonces me parece que lo que es difícil en realidad, para todos los autores y para las editoriales, es no caer en la cosa didáctica de la moraleja, para que el niño se porte bien, o, por ejemplo, en el caso de *El pie que no quería bañarse* (2015), para que se bañen. Mi intención no era esa, nunca fue, mi intención es contar algo que tiene un espacio, que puede ofrecer un mundo paralelo, pero sin ningunas ganas de hacerlo didáctico. Yo creo que el reto de quienes escriben libros para niños es ese: no hacer libros didácticos.

**AF:** Siempre piensa uno que los libros para niños son didácticos, muchas veces se han manejado por ese lado los cuentos de niños. Ahorita estamos en un momento de redescubrimiento de los libros para niños y se ve en tu obra. Aunque hablas de la cuestión de higiene personal, que es muy importante, y que hay que trabajar con ellos. Pero no les dices tienes que bañarte.

**JGG:** Sobre el tema de la higiene personal me parece que cada quien tiene que decidir: si hueles fatal otras personas no querrán estar contigo, a lo mejor solo querrá estar contigo tu perro o nadie. Pero no he tenido nunca ganas de hacer algo que sea educativo, que los que hacen libros de educación hagan la educación, que los

padres hagan su trabajo y ya. Me parece que esa es una cosa importante, para mí, para reflexionar. No es necesario educar a nada a nadie. La literatura no tiene ese sentido, la literatura para niños, que también es literatura, no tiene por qué tener ese sentido. Y existirán muchos textos que están dedicados a eso, pero en términos generales los que nos gustan no tienen eso. O sea, uno les puede dar la interpretación que sea, pero *El pie que no quería bañarse* (2015) es “si no se quieren bañar, amigos, no se bañen, en una de esas hasta juegan bien fútbol. Me da lo mismo”.

**AF:** Claro, está esa idea de romper con eso. Esa es una de las limitaciones que tiene la literatura infantil, que muchas veces se ve como moralizante. ¿Tú vez que la literatura infantil tiene limitaciones o muchas posibilidades?

**JGG:** Yo creo que tiene todas las posibilidades del mundo. Como decía hace rato, tiene las posibilidades abiertas e infinitas. Puedes contar cualquier historia, sobre cualquier personaje, a veces será más afortunada que otras, a veces les gustará más a algunas personas que a otras, a veces tiene que pasar el tiempo para que resulte ser muy disfrutable, y a veces con el tiempo deja de serlo. Yo veo que tiene todas las posibilidades y quien quiera hacer literatura moralizante que la haga, no pasa nada porque cabemos todos. Pero me parece que no debería ser como la intención. Ese es mi muy personal punto de vista y habrá quien sepa más que yo y diga: “es súper importante que lo sea”. Pero me parece que no, y me parece que los mundos narrativos son inagotables, absolutamente inagotables. Entonces, contar historias para niños tiene muchos retos y la literatura infantil se enfrenta a ellos, pero uno de sus retos no es que se van a acabar las cosas que se pueden decir. Eso no va a pasar, mientras estemos acá. Hay muchos retos que son importantes y que yo descubrí mientras estaba tratando con mis sobrinos, antes de escribir este libro, mientras estaba teniendo una relación cercana con mis sobrinos. Y son que los niños son personas pequeñas, no es que sean tarados, definitivamente no. Y esta cosa de que el niño no lo va a entender no tiene que ver con sus capacidades intelectuales, sino con su experiencia de vida. Entonces ofrecerles cosas que amplíen su experiencia de vida me parece que es uno de los primeros retos que hay en la literatura infantil. No es que no entienda, lo entiende todo, pero necesita tener los pasos para llegar a esa comprensión. Me parece que uno de los retos es ese, poder contar sin moralizar, historias que puedan abrir el paso para que los niños, con la imaginación infinita que tienen, lleguen a una conclusión suya, propia, personal, que les guste. Con la que se sientan satisfechos.



**AF:** ¿Y qué otros retos tú verías en esta escritura para niños?

**JGG:** Creo que hay algunos retos que son como más técnicos, que tienen que ver con el uso del lenguaje. O sea, el número de palabras que un niño puede manejar, una vez más no por falta de capacidad intelectual, pero por falta de experiencia. Y la experiencia del uso de ciertas palabras. Yo creo que simplemente, nada más, no ponerse ampulosos, o sea no ponerse muy insoportables escribiendo. Pero ese es un reto y un consejo que hay para quien escriba literatura, de todas las edades. Eso no quiere decir que limites el lenguaje y que lo hagas chiquitito, sino que sepas para dónde te vas a mover con ese lenguaje y que sea un lenguaje accesible para el grupo de edad al que va dirigido, si no pierdes, el mensaje se va. El mensaje que, además te digo que no hay mensaje, pero digamos, la historia se pierde.

**AF:** Hay veces en que encontramos unos textos tan extraños, que no entendemos lo que dicen, y obviamente dejamos el libro. Tenemos que lograr acercarnos al público, el lenguaje tiene que llegar a ellos.

**JGG:** Exacto, yo creo que el reto está en poder enriquecer la vida de los niños, y el lenguaje forma parte fundamental de ese enriquecimiento y en ofrecerle experiencias que al niño le parezcan simpáticas, que el niño pueda identificarse con ellas o desear tenerlas o algo así.

**AF:** Es todo un reto, esta parte del lenguaje.

**JGG:** Es como ponerse en un estado mental a la mejor un poco más libre. En un estado mental, por un lado, muy gozoso o más gozoso con esa cosa campechana que tienen los niños. O sea, no todos los niños, por supuesto, pero en regla general la infancia tiene unos límites con el mundo muy flexibles. Los niños se relacionan con el mundo de manera muy flexible y se van rigidizando. Nos vamos todos rigidizando conforme pasan los años, pero, en ese momento, la capacidad para comprender esas cosas es inmensa. O sea, son esponjas que todo lo absorben. No estoy tratando, tampoco, de idealizar la infancia, como la infancia es lo bueno. Pero sí puedo ver que la infancia es mucho más dúctil y eso es algo que es súper bonito porque te permite entrar, también, ahí. Y el estado mental en que tienes que estar es ese: de flexibilidad, ductilidad. O sea, esta capacidad para inventar un mundo, que a ti mismo como autor no te digas “eso no puede pasar”. Todo puede pasar, todo es posible en los libros. Otro reto que creo que ahora hay es: ¿cómo hacer que los niños se acerquen a esos libros?, ¿cómo llevarlos a los niños? Ahí, tal vez, tú tengas más respuestas que yo.

**AF:** Se están haciendo muchísimos trabajos para ese acercamiento de los libros: los mediadores trabajan esa parte. Está el problema de cómo, en esta era

digital, donde los niños se entretienen con el teléfono y así, pueden acercarse a esos libros. Creo que ese es uno de los retos actuales de la literatura.

**JGG:** Yo creo que es algo que, eventualmente los que contamos historias, aprenderemos a navegar por ese mar. Yo lo veo en los juegos digitales, incluso en *Minecraft* y en este tipo de cosas, en el fondo, en la superficie y en todas partes hay historias. Se están contando historias, están sucediendo cosas. Y, entonces, eso es en lo que los niños se enganchan. Yo creo que toda esta vida digital no excluye esta vida. Y a lo mejor lo único que tendríamos que hacer es acercarnos. Lo que sí me parece, no sé si un problema, pero digamos un reto es que los padres, que no leen mucho, o que no leen, o que no están acostumbrados a leer difícilmente se van a acercar a un libro para sus hijos. O sea, no necesariamente lo van a tener presente para dárselo a los niños. Y yo sí creo que ese es un camino que hay que pensar cómo transitar, porque yo creo que incluso los padres, que no son padres muy lectores, pueden entrar a la lectura y a los mundos paralelos absolutamente disfrutables que ofrece la literatura para siempre, para todos. Yo creo que tendríamos que empezar a pensar el cómo: ¿cómo jalamos a los padres a eso? ¿Cómo los jalamos para que lo entiendan, para que lo hagan suyo también?

**AF:** Claro, sobre todo con los niños necesitas mucho la intervención del padre, ese mediador que es el que lo va a acercar, porque a muchos niños les pasa, yo he visto muchos casos, que solo leen en la escuela, los libros de la escuela. Entonces le ponen la etiqueta de “es tarea leer”, y no le encuentran el gusto, muchas veces. Ese es de los problemas que tenemos, hay que volver a hacer que el niño encuentre esa relación que no es escolar. Volviendo un poco a lo moralizante y educativo, el niño tiene que encontrar esa otra relación, porque muchas veces el niño asocia lectura con escuela y tarea. Entonces, ahí se pierde esa relación que es muy bonita, cuando un niño llega realmente a entender la literatura, a entrar en el mundo de la literatura. Si se envuelve en esos mundos, ese niño puede llegar a muchísimas cosas. Yo era una niña lectora, desde chiquitita leía mucho. Esa relación se tiene que lograr y a veces los padres, cuando no leen, como no han encontrado ese amor, no lo saben transmitir. Yo siento que por ahí está el problema.

**JGG:** Sí, sería interesante pensar como en un camino porque, como te digo los juegos, el *Minecraft*, pienso en el *Minecraft* porque como te digo tengo muchos sobrinos y hay algunos que están muy grandes y hay algunos que todavía están chiquitos. Y los chiquitos están alucinados con el *Minecraft* y con otras cosas, con un juego que no me acuerdo cómo se llama, en donde inventan vidas que son

en una isla. Pero esa es otra forma de contar historias, y los padres mismos que ven películas, que ven series o ven telenovelas, también están enganchados en historias porque somos, naturalmente, contadores de historias y naturalmente receptores de estas historias. Eso es algo que nos cohesiona como seres humanos, que nos reúne de muchas maneras, entonces creo que no debería ser tan absolutamente difícil llegar a encontrar ese camino. Lo digo evidentemente, desde la comodidad de un lugar en que no me toca a mí hacer esa labor. Pero sí puedo ver que existe eso, que existe esta afición natural de las personas por las historias.

**AF:** Estamos rodeados de historias todo el tiempo, desde el chisme, las redes sociales. En todos lados tenemos historias, y hay que volver a acercarnos a estas historias. O sea, sí sabemos acercarnos a ciertas historias, pero muchas personas no piensan en la historia del libro, creo que ahí es donde tenemos que lograr ese paso. De todas esas historias que escuchas, películas, series, videojuegos, volver al libro, creo que es ahí donde está el reto.

**JGG:** Porque además es como algo que nos resulta tan natural, que nos cuesta trabajo pensar que lo vamos a encontrar, también, en cosas que están encasilladas o que tienen mal prestigio. Porque los libros tienen un prestigio muy extraño y entonces a la gente no le gusta leer por razones varias, pero entre otras porque no tienen la costumbre, porque se alcanza un buen nivel de lectura, mientras más se lee. Así como se alcanza un buen nivel de casi cualquier cosa, mientras más se hace, no mientras menos se hace.

**AF:** Además, muchas veces, yo siento que están tan internalizadas todas estas historias que ya no pensamos en ello como historias. Ahí es parte del chiste. ¿Cómo volver a pensar en todo esto como historias? Porque solemos pensar, “A sí, lo que me contó fulanito”, pero no pensamos que es otra historia, que es otro mundo.

**JGG:** ¡Exacto! ¡Exacto! Eso es algo que es bien interesante, porque yo lo pienso así: todos hemos ido alguna vez a acampar o a una casa de unos amigos y se va la luz o lo que sea. Y alguien cuenta una historia de miedo y ya todos hemos vivido eso un poco. Y esas son esas historias que están ahí que son súper ricas, súper fascinantes y súper tal. Ya sabes, como la chava que chocó en un accidente, entonces se murió la chava y ahí está caminando en la carretera, en el kilómetro no sé qué. O sea, son historias que todo el tiempo están. Ahorita estoy en un lugar, tuve el honor de tener la beca para la Casa de Estudios Cien Años de Soledad, y aquí vivió García Márquez. Este lugar en que yo estoy (véase la figura 1), aquí este espacio era el estudio de García Márquez y aquí escribió *Cien años de soledad*



Figura 1. Julieta García en entrevista, agosto del 2021; captura de pantalla tomada por Ana María Fortoul Cazenave Tapie.

(1967), por eso se llama así la casa. Y desde luego, todo el mundo dice que aquí hay muchos fantasmas. Claro, las historias de fantasmas que me han contado de aquí y de las calles aledañas, la calle de aquí atrás se llama Cabrío, y en esa calle pasaron cosas, por eso tiene ese nombre, por unas cabras. Y entonces, es como ahí hay unos fantasmas que vienen de esa calle para esta casa y todas esas son historias que se pueden hacer accesibles para todos, siempre. O sea, porque ya estamos ahí, además, ya estamos, ya sucede. O sea, las contamos, ya las disfrutamos.

**AF:** Claro, están todas esas historias constantemente. Y la ventaja de los niños es que pueden llegar mejor a la imaginación, como tú dices son menos rígidos, la llevan mucho más lejos. Los adultos, luego no la dejamos crecer, entonces con un niño son muy divertidas estas historias. Claro que, si les cuentas una historia de terror, luego van a estar toda la noche pensando que les va a salir el fantasma. Pero salen unas cosas muy divertidas, incluso cuando están esperando a su fantasma, cómo vuelven a imaginar esas historias, cómo les vuelven a dar vida. No limitan su imaginación.

**JGG:** Exacto. Hay como una habilidad que tienen de entrar, el mundo en que viven los niños entra y sale de la fantasía de manera constante. Nosotros tam-

bién hacemos eso, pero dentro de un esquema mucho más rígido. Nosotros también tenemos estas fantasías, de pronto, de decir: “Sí, ya, a partir del lunes me voy a poner una súper dieta y voy a bajar quince kilos”. Esas son fantasías también, y es como “¿por qué esperamos?, ¿por qué no a partir de ahorita?” Porque es irreal lo que estás diciendo, lo que estás proponiendo de pronto es irreal. O vemos a un actor o a una actriz y decimos “si yo le hecho ganas, en no sé cuánto tiempo, voy a ser eso”. O tenemos estas fantasías cuando pasamos por enfrente de la tienda, de la tiendita en la que venden charritos y refrescos y dice “Me late”. Y el “Me late” tiene cuarenta y cinco millones de pesos y decimos “Si yo me lo gano ...” Ni siquiera compramos el billete ni mucho menos, pero ya le compramos una casa a nuestros padres, ya lo donamos a los perritos.

**AF: Ya hicimos todo, ya resolvimos el mundo.**

**JGG:** Ya lo resolvimos, totalmente. Esas son las fantasías en las que nos gusta creer a nosotros y no nos gusta creer en algunas otras. Y a los niños no les importa, ellos mismos son muy flexibles. Es algo muy lábil, entonces están en ese mundo y no les importa. Ese es el mundo que ellos eligen, porque además también entrar a las historias, entrar a las fantasías es una elección. Entonces, los niños se enganchan con ciertas historias, porque eligieron esa historia, eligieron esa narración. Ese es un reto para los autores, que sí quieran elegir su narración.

**AF: Ese es otro reto, porque además luego tenemos estas ideas preconcebidas de “esto es lo que les gusta a los niños”, “les gustan este tipo de historias”.**

**JGG:** Es como lo que te decía, cómo esta cosa de hacerlo didáctico y cuidar el lenguaje tiene que ver con lo que tú estás diciendo. Con hacer algo así que parezca adecuado para los niños, pero a partir de la visión de los adultos. Adecuado para los niños es no les vamos a decir ciertas cosas, porque se asustan o porque no queremos involucrar sexo. Pero en realidad lo que deberíamos tratar de hacer es ampliar su mundo, no de limitarlo. Y ampliar su mundo no quiere decir exponerlos a cosas que los puedan lastimar, simplemente darles herramientas para que puedan ellos mismos elegir el camino que quieren; pero eso solo poniendo a su disposición nuevos mundos. Sin pasar por “es que ese lenguaje está muy feo” o “no podríamos decirles que una persona se casa con un pingüino, eso no puede pasar”. Si en este cuento pasa que las personas se casan con los pingüinos ahí se van todos y hacen una enorme boda en la Antártica y punto.

**AF: Exacto, esa es la historia e imagínala, deja que vuele. También todos esos temas tabús, como tú dices, el sexo o no puedes hablar de la muerte con los**

niños, pero es parte de la vida. A los niños tienes que permitirles entrar a todo eso, porque muchas veces existen esos tabús, “eso no es para niños”; pero claro que no. Ellos también están experimentando ese mundo y no podemos tampoco velarlos y decirles eso no es, tenemos que ampliarles como tú dices, no cerrarlos a una visión.

**JGG:** Exacto. Porque si lo manejamos desde nuestro punto de vista, de adultos, nos equivocamos, nos vamos a equivocar muchísimo, por varias razones. Pero porque las cosas en que creía firmemente la humanidad hace cien años y que eran lo que pensamos que esto es así, así es punto y se acabó, dejaron de ser vigentes, ya no es vigente. Y, sin embargo, “Hansel y Gretel” sigue siendo vigente. Y sí, podríamos decir: “estaba muy mala onda lo que estaba pasando ahí”, no importa porque sigue siendo vigente. Y hay algunas otras historias, de Roald Dahl y algunos autores que son riquísimos y fascinantes y divertidísimos, y siguen siendo vigentes. Y esa persona se murió a lo mejor hace sesenta años. Y hay algunos cuentos, de estos que te digo de China y Laponia, que no tienen ningún sentido, no tienen ni pies ni cabeza, y son alucinantes y son vigentes. Y a mí me fascinan, estos monstruos de Rusia, como Baba Yaga que tiene pies de gallina y se come a los niños y eso es lo máximo. Cuando yo lo leía de niña decía “¡uy qué ñañas!” , pero me gustaba, realmente me gustaba. Entonces, las convicciones de hoy lo único que van a hacer, si las metemos por la fuerza en un libro, va a ser una cosa rígida que no va a existir más adelante. O se va a leer de forma muy peculiar y no va a tener sentido. Las convicciones de hoy dejarán de serlo en un par de años, incluso en unos poquitos años.

**AF:** Y ahorita lo estamos viendo. Estamos en esos puntos de la historia en que van cambiando las convicciones, estamos ampliando las cosas.

**JGG:** Estamos ampliando las cosas en todos los sentidos. O sea, ¿cuántos géneros hay? Aparentemente lo que es importante es pensar en personas, no en género, pensar en términos de personas. Y digo solo aparentemente porque eso es lo que yo pienso ahora, pero a lo mejor en veinte años quién sabe lo que va a pasar. Hace dieciocho o veinticinco años definitivamente había dos géneros, nada más. Y, además, eso contraviniendo lo que se veía, lo que la gente misma veía en la experiencia: esta persona no puede adscribirse al género masculino o femenino, tiene otra adscripción, poco importaba, en ese momento, poco importaba que la vida real les cacheteara. No era importante porque eran las convicciones totales de las personas. Lo mismo es como: ¿cuál es la edad en que nos vamos a morir? ¿Nos debemos de casar o reproducir? Eso se cambia, eso cambia. ¿Y qué es ser bueno? ¿Y qué es ser malo? Eso también cambia. Entonces el chiste es cómo con-

tar una historia en donde no haya necesidad de imponer una visión, con convicciones de esto es la realidad.

**AF:** Porque, además, la realidad nunca la vas a poder plasmar en la literatura, es algo que haces, es otro mundo.

**JGG:** Es otro mundo, por eso los pingüinos se casan con las personas en la Antártida, en una boda enorme. No importa, no es importante.

**AF:** Claro, claro. Hay que jugar con esas partes, volver a entender el mundo de una forma distinta, pero sin decir este es el único mundo. Y eso es parte de lo que creo que la literatura tiene que lograr. Es decir, en el siglo XIX, se pensaba que la literatura reflejaba la realidad, hoy en día sabemos que no nos está mostrando la realidad, sino una visión de. Entonces por ahí es por donde yo creo que hay que llegar a entender esta realidad.

**JGG:** Claro. Y en el siglo XIX se escribió *Alicia en el país de las maravillas* (1865) y *Alicia a través del espejo* (1871), que eran el reflejo de quién sabe qué, de la mente de Lewis Carroll. Y obviamente los conejos hablan y las orugas fuman. Y *El libro de la selva* (1894) de Rudyard Kipling también se escribió en el siglo XIX y los osos bailan y cantan y las panteras también hacen cosas. Bueno, en la versión de Kipling no cantan, pero en la versión de Disney sí cantan. Y hay muchísimas historias, y los hermanos Grimm las recolectaron y las contaron y ahí están, y la historia de las hadas.

**AF:** En el siglo XIX eran como dos movimientos, los realistas y los naturalistas tratando de reflejar la realidad y por el otro, tenías estos otros textos que también estaban reflejando algo, porque toda literatura, en el fondo habla de su tiempo, y habla de su mundo, porque el autor no puede separarse por completo de su mundo. Pero también hay un juego, la realidad ya no es tan rígida, ya no es tan estructurada. Y creo que esa es una de las ventajas que tienen los relatos para niños. Muchas veces, los adultos dicen “fantasía no sirve”, o no tanto porque quieren algo más realista. Con los niños está mucho más esta libertad, de la que hablábamos hace un rato.

**JGG:** Pero *Games of thrones*, que fue famosísima y que vieron millones de personas es fantasía pura y dura, y todas las cosas de Marvel, que la mayor parte de la gente ve, son fantasía pura y dura. Es así que llegamos al mundo de las panteras, están en un universo paralelo de panteras. *Star Wars* es esto, es esta fantasía. Eso es fantasía y resulta que, a todos los adultos, bueno no a todos los adultos, pero a un porcentaje enorme de los adultos les fascina.

**AF:** En un libro como el tuyo está toda esta imaginación, este juego con la fantasía, es un mundo parecido al nuestro, pero al hacerlo fantasía ya es un mundo distinto al nuestro. Volvemos a la idea de cómo está ahí esa imaginación.

**JGG:** A mí me interesaba, también, en *El pie que no quería bañarse* (2015) que no quedara muy claro si se lo estaba imaginando Pedro, o si estaba pasando realmente: ¿era real que no podía bañarse ese pie? Y eso es algo que me gusta, en términos generales en lo que escribo, que el lector decida. Hay un punto en que yo como autora no sé todo, sé muchas cosas, pero no sé todo. Es como si yo me asomara a ver algo que está pasando, y yo cuento lo que veo, pero a lo mejor alguien más se asoma y ve otra cosa. Eso era importante para mí, dejar ahí. Y entonces dejarlo como fantasía de Pedro estaba bueno, y dejarlo como algo real también estaba bueno.

**AF:** ¿Cómo llegaste a la escritura? ¿Por qué decidiste empezar a escribir? ¿Hacia qué público pensabas escribir? Porque tienes otros textos que no son tanto para niños, ¿cómo es el proceso de escribir esos textos? ¿Cuáles con las diferencias cuando escribes textos para niños, como *El pie que no quería bañarse* (2015)?

**JGG:** Empecé a escribir porque leía y luego leí unas cosas que me hacían sentir que para nada estaba en la escuela o en la casa. Nada de eso me hacía sentir lo que sentía cuando leía, yo leía y sentía algo diferente y eso es algo que me gustaba, y quería reproducirlo con lo que yo misma pensara o con mis propias cosas que surgían muchas veces de lo que había leído, pero no pensaba como en un público o en nada, pensaba en reproducir una emoción, una sensación. No sé si una emoción, tanto como una sensación, como algo que yo sentía delicioso. Yo empecé a escribir cosas que tenían que ver con intereses personales, siempre estaban como más o menos ligadas al cuerpo, pero no tenían que ver con el cuerpo en específico. Pero ya después cuando estuvieron mis sobrinos, yo todo el tiempo me contaba historias, y luego ya podía torturar a mis sobrinos con ellas. En la primaria contaba historias y yo leía, luego yo escribía unas historietas y les ponía ilustraciones y las vendía y con eso me compraba Fritos, o cosas que luego no me dejaban en mi casa. Pero se ha ido dando de una manera no muy planeada. Ahorita siento que estoy súper lista para escribir cosas para niños, pero durante un tiempo no. Hay como una disposición personal, de algo que, también, es difícil de entender y a la que no me quiero forzar. Pero ahorita sí, ya estoy súper dispuesta a contar nuevas cosas para niños, porque es un mundo donde puedo jugar con muchas más cosas, me doy muchas libertades, y es algo que sí disfruto enormemente.



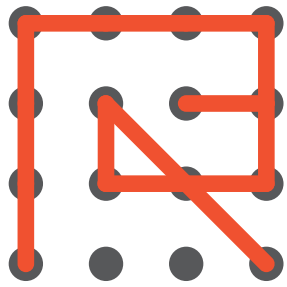
**AF:** ¿Y cuál es la diferencia entre escribir para niños y escribir para adultos?

**JGG:** Hay muchas diferencias, pero una de las diferencias está en el uso del lenguaje, en donde el lenguaje puede ser un lenguaje rico y la narración profunda, pero tiene que ser directa, de una forma mucho más directa. Aunque haya inferencias, aunque los niños puedan hacer inferencias tiene que ser de otra manera. Y la historia tiene que ser muy acotada, tiene que ser una historia, aunque haya aristas y puertas abiertas para que se imaginen otras cosas los niños, no es una historia en la que haya demasiadas circunvoluciones, porque entonces no les doy a los niños chance como de entrar. Pero no soy una especialista, soy una lectora de libros para niños, lo he disfrutado mucho, siempre, todavía. Pero creo que también hay una parte en la que los editores juegan un papel importante, también los editores pueden decir “por aquí puede ser un poquito más o por acá un poquito más”. Y eso es algo que espero que suceda con los próximos libros que los tengo casi acabados, pero no están terminados y ahí sí necesitaría como una retroalimentación. Es algo que es importante, en términos generales, en las personas que escriben.

## Obras citadas

Fortoul Cazenave Tapie, Ana María. Entrevista personal. 06 de agosto del 2021.

García González, Julieta. *El pie que no quería bañarse*. Ediciones SM, 2015.



Refigu-  
raciones

# Aquí los árboles reinaban: el desantropocentrismo basado en las funciones actanciales del bosque en *El fuego verde* de Verónica Murguía

José María Nava Freyre

## Resumen

En el presente artículo demostraremos que el bosque Brocelandia y el reino de Fata Titania ocupan funciones actanciales dentro del esquema propuesto por A. J. Greimas, los cuales a su vez representan una visión desantropocéntrica en la novela, entendida como la oposición al antropocentrismo de acuerdo con las definiciones de Glenn Love y Germán Bula. En primer lugar, reconoceremos algunos trabajos anteriores de otros autores sobre Verónica Murguía y su obra. En un segundo lugar, revisaremos los conceptos que se utilizarán a lo largo del análisis de *El fuego verde* (1999). En tercer lugar, ahondaremos en el bosque de Brocelandia, cuyos roles actanciales se manifiestan en la forma en que interactúa indirectamente con Luned. Finalmente, analizaremos cómo las funciones actanciales se representan a través de acciones directas del bosque en el reino de Fata Titania, que revelan una agencia de sus elementos naturales.

*Palabras clave:* ecocrítica, bosque, funciones actanciales, desantropocentrismo, Verónica Murguía.

## Abstract

*In this article we will demonstrate that the forest of Brocelandia and the kingdom of Fata Titania occupy actant functions according to the model proposed by AJ Greimas, which in turn represents a deanthropocentric vision in the novel, understood as the opposition to anthropocentrism according to the definitions of Glenn Love and Germán Bula. First, we will recognize previous criticism on Verónica Murguía and her work. Second, we will review the concepts that will be used throughout our analysis of El fuego verde (1999). Third, we will delve into the forest of Brocelandia, whose actant roles are manifested in the way it interacts indirectly with Luned. Finally, we will analyze how actant functions are represented through the direct actions of the forest in the kingdom of Fata Titania, which reveal the agency of its natural elements.*

*Key words:* ecocritics, forest, actant functions, deanthropocentrism, Verónica Murguía.

**La literatura de fantasía es escasa en el panorama** latinoamericano y muy pocos autores se aventuran en este género que tantas veces se confunde con el realismo mágico y con lo fantástico latinoamericano. Verónica Murguía (1960) es una de las escritoras contemporáneas que se adentran en la fantasía, tradicionalmente dominada por el mundo anglosajón y por los autores masculinos (Rivera 70). La mexicana, a pesar de que también es ensayista y periodista, se ha caracterizado por sus obras narrativas de fantasía, y la aportación de su pluma a la literatura infantil y juvenil ha venido con novelas como *Auliya* (1997) y *Loba*, publicada en 2013 y galardonada con el Premio Gran Angular Internacional de literatura juvenil ese mismo año. *El fuego verde* (1999) narra la historia de Luned, una niña que abandona su aldea, ubicada en el gran bosque de Brocelandia, para aprender a ser cuentera. En su viaje descubre las injusticias del mundo humano, el peligro de la reina de las hadas y la maravilla de los libros y las historias.

La novela otorga mucha importancia al ambiente natural, ligado íntimamente con la joven protagonista. Los bosques representados en el texto se configuran como actantes con respecto a la relación que mantienen con Luned. Lo anterior conduce a preguntarnos cómo las interacciones de la joven con Brocelandia y el mundo de los elfos marcan sus funciones actanciales. Entre ellas se cumplen las de ayudante, oponente y destinador, tal como las entiende Greimas, a través de las cuales se evidencia una propuesta ecocrítica basada en la visión desantropocéntrica de *El fuego verde* (1999) que desplaza los roles de los dos actantes: Brocelandia y el bosque de Fata Titania. Así, el propósito de este artículo es analizar las funciones actanciales de los dos espacios. A partir de la inserción de ambos dentro del esquema actancial, el diálogo de la obra literaria con la ecocrítica se evidencia a través del proceso de desantropocentrismo. En primer lugar, reconoceremos algunos trabajos anteriores de otros autores sobre Verónica Murguía y su obra. En un segundo lugar, revisaremos los conceptos que se utilizarán a lo largo del análisis de *El fuego verde* (1999). En tercer lugar, ahondaremos en el bosque de Brocelandia, cuyos roles actanciales se manifiestan en la forma en que interactúa indirectamente con Luned. Finalmente, analizaremos cómo las funciones actanciales se representan a través de acciones directas del bosque en el reino de Fata Titania, que revelan una agencia de sus elementos naturales.

Como mencionamos anteriormente, la producción literaria de Verónica Murguía ha sido estudiada por autores como Áurea Xaydé Esquivel desde un enfoque centrado en el cuerpo, el género, el lenguaje simbólico y la animalidad. En este caso, la lectura no es alrededor de *El fuego verde* (1999) sino de *Loba* (2013), la novela más reciente de la autora. La propuesta de Esquivel es valiosa para el panorama

crítico acerca de la obra de Murguía, ya que en *El fuego verde* (1999) hay elementos similares sobre los cuales se puede extender la propuesta de la crítica mexicana; no obstante, creo que también puede realizarse un acercamiento desde otras perspectivas teóricas, como las de la ecocrítica.

Por su parte, Gerardo Barajas Garrido, realiza un análisis narratológico de *El fuego verde* (1999) en su tesis de doctorado, titulada *De la maravilla-ficción de fantasía al surrealismo fantástico: una nueva genealogía – ilustrada en la narrativa mexicana: 1900-1999* (2011), donde destaca la presencia de cinco arquetipos de la literatura de fantasía que están presentes en la novela: el héroe, el sabio, el monstruo, el protagonista y el antagonista. El trabajo de Barajas inscribe la obra de Murguía dentro de la historia de la literatura de fantasía y su estudio aporta nuevas posibilidades de aproximaciones desde la intertextualidad. Sin embargo, el objetivo de su investigación es realizar una genealogía de la literatura de fantasía en Latinoamérica en dicho lapso (razón por la cual *El fuego verde* (1999) es la última obra que analiza), y más allá de enfocarse en su adhesión al género, no se detiene en algún tema en particular.

En las jornadas del Centro de Investigación y Estudios Literarios (CiEL): discursos para la infancia, adolescencia y juventud en Chile, Paula Rivera realiza una breve descripción de *El fuego verde* (1999), centrándose en las innovaciones y particularidades del estilo de la autora, en especial las inspiraciones medievales que prevalecen en su obra. Rivera remarca la presencia de elementos del Medievo europeo como influencia principal y retoma también el concepto de “subcreación” de Tolkien para demostrar cómo ese proceso sucede dentro de la novela a partir del personaje de Luned.<sup>1</sup> La importancia del análisis de Rivera recae en que visibiliza las obras de fantasía en Latinoamérica, en especial aquellas que son escritas por mujeres.

Dada la escasez de trabajos que se han realizado sobre la novela, en especial desde la ecocrítica, el presente artículo se inserta como una nueva entrada al estudio de *El fuego verde* (1999) y, en general, a la obra de Murguía. Por esta razón, es necesario definir un concepto teórico central para esta propuesta de lectura, el desantropocentrismo, a partir de las reflexiones de Germán Bula y Glenn Love; por otro lado, es preciso ahondar en las funciones actanciales del esquema de A. J. Greimas, a partir de las que se demostrará el desantropocentrismo en la novela.

El modelo actancial de Greimas es una aproximación al análisis de la literatura que permite revelar los niveles de interacción entre el protagonista y los demás

<sup>1</sup> Paula Rivera define la subcreación como el concepto que “...refiere a la facultad del escritor de Fantasía para concebir desde el lenguaje un universo autónomo y con su propio sistema de leyes coherentes” (71-72).

elementos de un relato. El teórico se basa parcialmente en el análisis del cuento tradicional ruso realizado por Vladimir Propp para diferenciar a los actantes de la narración. Menciona que este formalista:

[S]e plantea la cuestión de los actantes, o de los *dramatis personae*... Su concepción de los actantes es funcional: los personajes se definen, según él, por las “esferas de acción” en las cuales participan, estando constituidas estas esferas por los haces de funciones que les son atribuidas [267].<sup>2</sup>

Los actantes, entonces, se pueden configurar dentro de estas esferas de acción, que Greimas llama “funciones actanciales” divididas en seis categorías a partir de un esquema actancial (véase la figura 1).<sup>3</sup> El teórico afirma que este modelo de análisis opera a partir del enfoque en la búsqueda del sujeto por su objeto de deseo, a partir de la cual se configura el resto de las funciones actanciales. El ayudante y el oponente interactúan con el sujeto para asistir o perjudicar su llegada al objeto; el destinador quien mueve al sujeto para querer obtener el objeto de deseo; y finalmente, el destinatario quien obtiene un beneficio cuando el sujeto alcanza su objeto de deseo (Greimas 265, 267-268). Los actantes de una narración se adecúan en función de los roles que cumplen dentro de este esquema.

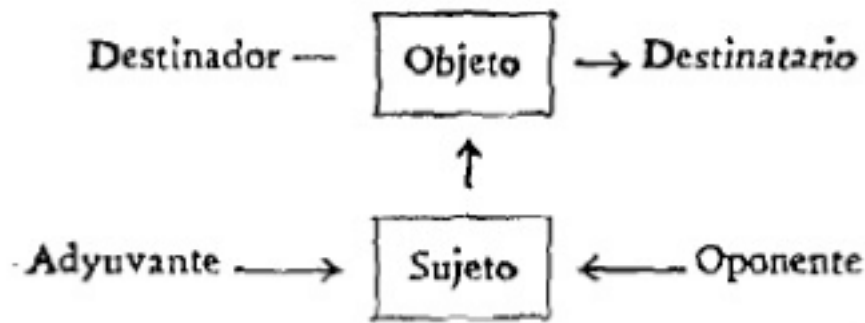


Figura 1. Esquema actancial; A. J. Greimas, *Semántica estructural...* (Gredos, 1987), p. 276.

Con lo expuesto anteriormente, podemos entrever las estrategias que Murguía utiliza para conferir actancia a la naturaleza, lo que abre la posibilidad de una lectura ecocrítica sobre su novela. Al inscribir a la naturaleza dentro de las categorías

<sup>2</sup> Greimas propone primero una definición de actante desde la lingüística al definir las partes de la oración, o “mensaje”: “Proponemos reservar el nombre de actante para designar la subclase de sememas definidos como unidades discretas, y el de predicado para denominar los sememas considerados como unidades integradas” (Greimas 186).

<sup>3</sup> Propp, por su parte, proporciona siete esferas de funciones de las *dramatis personae*: “...the villain, the donor, the helper, the sought-for-person, the dispatcher, the hero, the false hero” (Greimas 268).

de Greimas, se otorga una agencia normalmente reservada para los personajes, y no atribuida, a elementos que podrían ser considerados simplemente como escenarios o ambientes. En esta aproximación, el movimiento central que expone el texto es el alejamiento del antropocentrismo en favor de una propuesta ecológica de las relaciones de los humanos con la naturaleza.

La ecocrítica es una rama de los estudios literarios que busca analizar las relaciones entre la cultura y lo natural en las representaciones artísticas de la primera. Como afirma Germán Bula: “Una tarea central... es plantear una cultura que supere aquello que de antropocéntrico tiene nuestra cultura” (66). Dicha superación de lo humano a favor de una visión holística de las relaciones que formamos con el mundo natural es central en los estudios ecocríticos, ya que “...la ambición de la ecocrítica es recobrar de alguna manera, en nuestra época crítica, ilustrada y secular, la idea de que el mundo natural es el libro en el que un Dios trascendente escribe su presencia” (Bula 68). A partir de este objetivo de la disciplina y del análisis de la novela *El fuego verde* (1999) es que llego al término de desantropocentrismo.

Este término se define, entonces, como el proceso literario a través del cual se reconfigura el lugar del ser humano en un relato para dar cabida a la naturaleza. Glenn Love, profesor emérito de la Universidad de Oregón, afirma que “The most important function of literature today is to redirect human consciousness to a full consideration of its place in a threatened natural world” (237). El papel de la crítica literaria, entonces, debe de dirigirse hacia el reconocimiento y el análisis de dicha función, propone Love. El ecocrítico mantiene que, a pesar de los nuevos estudios sobre la ecología en otras disciplinas:

Critical interpretation, taken as a whole, tends to regard ego-consciousness as the supreme evidence of literary and critical achievement, it is eco-consciousness, which is a particular contribution of most regional literature, [...] passed over because they do not seem to respond to anthropocentric [...] assumptions and methodologies [Love 230].

El desantropocentrismo es el resultado de demostrar en las representaciones culturales la eco-consciencia por la que aboga Love; se contrapone directamente al concepto de ego-consciencia que el crítico utiliza para describir la problemática de ignorar la naturaleza en favor de los temas que competen directa y exclusivamente a lo humano.<sup>4</sup> El desantropocentrismo favorece aquello que en el texto

<sup>4</sup> Samuel Cadman, en su ensayo “Reflections on Anthropocentrism, Anthropomorphism and Impossible Fiction: Towards A Typological Spectrum of Fictional Animals”, define el concepto de

resalta a la naturaleza otorgándole agencia, sacándola de su estado como “espacio físico” e insertándola dentro de las funciones actanciales de Greimas.

Asimismo, Bula postula, a partir de Dominic Head, un “antropocentrismo débil” que busca el balance entre la propuesta ecocrítica sin perder la centralidad del elemento humano dentro de la literatura.<sup>5</sup> Bula mantiene que la literatura ecocrítica debe “...enfocarse en el ser humano sin que esto implique considerar que éste tenga un lugar privilegiado en el universo” (67). La propuesta de Bula, por lo tanto, es que la ecocrítica provee un camino para que el arte renuncie a su línea antropocéntrica, sin dejar de apelar al ser humano como parte de la naturaleza, como parte integral de los ecosistemas.

En *El fuego verde* (1999) el desantropocentrismo se presenta más cercano al “antropocentrismo débil”, en lugar de una ruptura total con la línea antropocéntrica de la literatura convencional. Como afirma Bula, “...el bien humano tiene que ver con el bien de la naturaleza, en un sentido no instrumental” (67). La novela está protagonizada por una joven humana, por lo que existe un desantropocentrismo que no abandona el carácter de esta especie. Dicha perspectiva se evidencia en la relación que mantiene Luned con el bosque, como se desarrolla a continuación.

Brocelandia es un bosque legendario que ha existido en la literatura del Medioevo desde las historias de los druidas celtas (Morales, “Los habitantes...” 9) y siempre se convierte en “...un espacio peligroso y traicionero que debe ser cuidadosamente evitado” (11). En *El fuego verde* (1999) este antagonismo se representa a través de la interacción entre el bosque y los humanos, quienes talan claros para construir sus aldeas y sus campos agrícolas. La oposición también se representa mediante el peligro que supone Brocelandia y su conexión con el reino de Fata Titania a través de los círculos de hongos, portales al mundo de los elfos: “...en el bosque abundaban los círculos de hongos rojos por donde se podía entrar en las comarcas mágicas. Animales y humanos los evitaban...” (Murguía 7). Estos dos elementos le dan al bosque una función actancial de oponente, aquella que le evita al sujeto obtener su objeto de deseo, que remite a las literaturas medievales. Por ejemplo, Morales cita la descripción de una terrible tormenta eléctrica ocurrida dentro del bosque de Brocelandia configurado en *El caballero del león*, de Chrétien de Troyes (“Los habitantes...” 10).

---

antropocentrismo, desde una perspectiva sobre los *animal studies*, de la siguiente forma: “A more sophisticated conception developed by critical animal studies theory treats anthropocentrism as an ideology which, by means of an essential human/animal binary, operates to ‘maintain the centrality and priority of human existence through marginalizing and subordinating nonhuman perspectives, interests and beings’ (Weitzenfeld and Joy 4-5)” (167).

<sup>5</sup> La referencia al artículo de Dominic Head se encuentra en la lista de obras citadas.



Los humanos incitan la función de oponente de Brocelandia al destruir los círculos de hongos que forman los portales al mundo mágico, los cuales se perciben como invasiones. Cuando Luned por poco traspasa uno de los círculos, ella lleva a su hermano, Ronan, quien procede a destruir el anillo para evitar que alguien caiga dentro y sea transportado al otro reino. La destrucción de la entrada al mundo mágico es ritual, casi religiosa, en un intento de mitigar la función de oponente existente entre Brocelandia y los humanos:

[Ronan] Se arrodilló, abrió la bolsa de sal que se había atado al cinturón y comenzó a arrancar los hongos con la mano envuelta en un trapo. Deshizo el círculo, no sin antes pedir perdón en voz alta a los elfos:

—Para no entrar, para no perdernos, para no traspasar las fronteras de los reinos... —dijo [Murguía 29].

La destrucción de estos portales perpetúa el ciclo de separación entre el bosque y los humanos. Mientras el bosque les sea útil, ellos viven dentro de él y se mantienen relativamente pacíficos. Pero en cuanto aparece un círculo de hongos, los humanos recuerdan que Brocelandia es un lugar peligroso que no los quiere dentro de sí.

A pesar de que el bosque es un oponente frente a los humanos, la función accional con Luned es la del ayudante en los primeros momentos de su vida, pues la asiste para alcanzar su objeto de deseo inicial: alejarse de las presiones sociales de su aldea. La protagonista pasa la mayor parte de su tiempo en Brocelandia y aprende muchas habilidades que otros nunca obtendrían, como nadar. Luned adquiere esta destreza acompañada de ranas y no de los otros habitantes de la aldea: "...se quitaba la túnica y se deslizaba dentro del agua [...]. Allí era una rana más. Aprendió a nadar —las ranas la acompañaron en sus chapoteos y toses" (20). El bosque de Brocelandia se vuelve un ayudante en lugar de un obstáculo o un oponente. Si en el Medievo, como afirma Morales, Brocelandia era un lugar traicionero ("Los habitantes..." 10, 12),<sup>6</sup> para Luned es un lugar más acogedor que su propia casa, pues su madre intenta "domesticarla" durante toda su infancia. Esta relación conflictiva entre la protagonista y su progenitora ayuda a reforzar la imagen del bosque que se comporta como un ayudante, un refugio para la joven lejos de la presión del mundo humano.

El vínculo del bosque con Luned es importante porque llega a repercutir en la relación que tiene con los habitantes de la aldea de forma positiva. Desde el punto

<sup>6</sup> "En *Claris y Laris* (1884), el bosque mismo cambia ante los protagonistas para evitar que salgan de él" (Morales, "Los habitantes..." 12).

de vista antropocéntrico de los aldeanos, la joven es una herramienta para explotar los recursos del bosque. Ella trabaja para Mabelia, la curandera, recolectando miel y plantas medicinales en el espacio temido. Ella quiere a Luned y remarca cómo el bosque no se presenta antagónicamente ante la segunda: “La he visto meter la mano en un panal y sacar un pedazo de cera lleno de miel. [...] Las abejas se paseaban sobre sus mejillas y sus labios y ella sonreía” (Murguía 31). La visión de la curandera sobre la conexión que tiene la protagonista con Brocelandia es, sin embargo, enteramente utilitarista. No la percibe como un vínculo mutuo, sino unilateral; solamente ventajoso para el beneficio de los humanos. Pero el lazo de Luned con el bosque también le genera rechazo por parte de otros habitantes de la aldea; afirman que es una “cambiada”, un ser del mundo de las hadas que reemplaza a los bebés humanos para robar la comida y la felicidad de sus padres. Luned, sin embargo, no es la única humana que posee una conexión con Brocelandia.

Los humanos que habitan las aldeas dentro de Brocelandia adoran a los dioses del bosque; figuras talladas en los troncos de las encinas que erigen cuando talan los claros que dan sede a sus viviendas. Al contrario de la población de las ciudades, que adoran a un solo dios en templos, los humanos del bosque se adentran en la espesura para dejar ofrendas enfrente de las estatuas de madera:

No había más templo que el bosque: bajo la bóveda verde se adoraba a los dioses tallados en troncos. Una vez a la semana, los hombres colocaban ofrendas de pan y cuencos de miel sobre las piedras que formaban los altares y regresaban a sus casas sin mirar atrás [8].

Estas ofrendas y rituales representan un desantropocentrismo en la religión de los habitantes de Brocelandia. El culto a la naturaleza es parte esencial de la vida diaria de los humanos para aplacar los peligros de vivir dentro del bosque y también para evitar que los elfos crucen los portales y rapten a los niños; no obstante, la adoración de los dioses se asienta sobre una base antropocéntrica con el fin de obtener algo del bosque; en este caso, la protección de las aldeas y sus habitantes.

A diferencia del resto de los humanos de Brocelandia, Luned no adora a los dioses del bosque. Aunque sigue las tradiciones de los adultos, como cualquier niño, no profesa la fe que los demás exhiben por las divinidades: “...por imitar los gestos de los mayores se inclinaba ante los dioses tallados cerca de las encinas. Pero esos maderos no la impresionaban...” (Murguía 12).<sup>7</sup> La actitud de Luned

<sup>7</sup> Morales afirma que las encinas han sido parte del imaginario de Brocelandia desde los mitos de la antigua Grecia: “Brocelandia fue para los celtas lo que el bosque de Dodona —con su encina por la cual profetizaba el mismo Zeus— para los griegos” (“Los habitantes...” 10).

no es una marca de antropocentrismo, no hay un rechazo a la adoración por creerse superior a los dioses de Brocelandia, sino que afirma una relación más cercana con el bosque en contraste con el resto de los humanos. La protagonista no les habla a las deidades, pero convive de manera equitativa con el mismo ambiente natural: “...si... Brocelandia era el palacio, Luned jugaba a ser la reina... Le hablaba al abeto —y al búho, a las ranas y a todo lo que la rodeaba...” (13-14). La diferencia entre el trato que tienen los aldeanos con Brocelandia y el de la protagonista es otra de las evidencias del desantropocentrismo en la novela. Luned mantiene un vínculo con el espacio, no se percibe como un ser aparte, sino que llega a jugar a ser la soberana. Pero la imaginación de Luned la plantea como un habitante más de Brocelandia y no como una persona que se impone y ejerce autoridad sobre el bosque.<sup>8</sup>

En el mundo de *El fuego verde* (1999), hay individuos que poseen una visión desantropocéntrica similar a la de Luned: los cuenteros. La profesión de estos humanos es vital no sólo para la divulgación de historias, sino también como personajes mediadores entre el bosque antagonico y las personas que habitan en él. Adicionalmente, su rol intermediario se extiende a la relación entre los elfos y los humanos:

Los magos y los cuenteros eran los únicos que tenían tratos con [los elfos] [...]. Los cuenteros conocían los nombres de los reyes y príncipes de los elfos y las historias de sus hazañas. [...] reconocían las marcas de familia en estos árboles y advertían a la gente sobre su parentesco con los elfos colgando campanas de arcilla en las ramas [Murguía 9].

Como hemos dicho, los cuenteros se inscriben como atenuantes de la oposición del bosque al colgar las campanas y evitar que los humanos inciten a los elfos a atacarlos cuando derriban árboles importantes. La relevancia del cuentero recae en la capacidad de balancear las necesidades de las aldeas en Brocelandia con las del bosque y las de los elfos.

En la novela, el personaje secundario que tiene esta profesión es Demne, originario de la ciudad de Corberic y mentor de Luned. Él cumple una función de destinador con respecto a la protagonista porque la encamina a obtener su objeto de deseo, mostrándole el oficio de ilustradora y de cuentera para que ella

<sup>8</sup> La actitud de Luned concuerda con la postulación de Love, quien afirma que los humanos debemos considerarnos como parte del ambiente: “...the wilderness will perhaps be heard at last within the halls of influence, voices asserting the significance of a value-laden landscape and a meaningful earth” (237).

fortalezca su nexa con Brocelandia.<sup>9</sup> Sin embargo, Demne se sabe un extraño dentro del bosque, al contrario de Luned que lo siente como un espacio más hogareño que su propia aldea. El recelo del cuentero por el entorno natural se muestra en las privaciones que se impone cuando viaja fuera de los caminos marcados por los humanos: “No se veía nada y no había querido encender un fuego por miedo a ofender a los elfos” (7). En plena noche, sin luna ni estrellas que den su luz bajo las copas de los árboles, el cuentero decide no utilizar la herramienta más útil de la humanidad, el fuego, para no ofender a los elfos y, por consiguiente, a Brocelandia.<sup>10</sup>

El bosque cumple con funciones actanciales distintas dependiendo del personaje con el que se relacione. Para Luned se convierte en un refugio, un ayudante en el esquema actancial, el cual facilita que la protagonista obtenga su objeto de deseo, a pesar de que cambia a lo largo de la novela. En el caso de Demne, Brocelandia es un lugar peligroso, pero no es un oponente, siempre y cuando se le otorgue el respeto que merece. El cuentero sigue las leyes antiguas de los elfos, al contrario de los otros humanos, y no atenta contra los círculos de hongos. Los reconoce como portales que no deben perturbarse: “Demne esquivaba los círculos, pero no arrancaba los hongos ni regaba sal sobre la tierra para deshacerlos y evitar que brotaran de nuevo. [...] Para él eran puertas abiertas cuyos umbrales les tenía prohibido atravesar” (Murguía 8). Sin embargo, a diferencia de Luned, Demne deja claros los límites entre su mundo y el del bosque. Su respeto mantiene la frontera y no es una apertura a la integración.

La diferencia de funciones actanciales que tiene el bosque con respecto a los dos personajes es aún más importante mientras el cuentero guía a Luned a la ciudad de Corberic. Cuando Luned quiere viajar por la espesura y apartarse del camino humano, él le advierte que: “Este no es tu bosque, todavía. Cuando tengas más experiencia conocerás esta parte de Brocelandia. Pero no ahora” (45).<sup>11</sup> La advertencia de Demne remarca una actitud de “antropocentrismo débil” hacia

<sup>9</sup> Para Barajas Garrido, Demne entra en el arquetipo de “el sabio”, “...aquel individuo que posee un profundo y vasto conocimiento acerca del universo y sus entes superior al de quienes lo rodean, y se yergue, por lo tanto, como un maestro cuyas palabras y actos habitualmente guían hacia una solución, una verdad, una iluminación. Sus consejos suelen ser, por lo tanto, sensatos y prudentes...” (185).

<sup>10</sup> Esta es una actitud que resuena con el bosque de Fangorn en *The Lord of the Rings* (1954), donde Aragorn, Legolas y Gimli encienden un fuego lejos del límite de los árboles y solamente utilizando ramas caídas: “‘Gimli!’, said Aragorn. ‘Remember, it is perilous to cut bough or twig from a living tree in Fangorn. But do not stray far in search of dead wood. Let the fire die rather!...’” (Tolkien 442)

<sup>11</sup> En la novela *The Sword of Destiny* (2015), de Andrzej Sapkowski, hay una situación similar de un personaje que advierte de los peligros del bosque, llamado Brokilon: “‘Foolish brat, he [Geralt] hissed furiously. ‘This is Brokilon. Wasn’t the myriapod enough? You wouldn’t last till morning in this forest. Haven’t you got it yet?’” (261).

el bosque, donde el humano es capaz de adueñarse de la naturaleza, pero solamente después de descubrir y hacer el esfuerzo por comprender sus secretos. Si bien Luned no ha viajado lejos de su aldea y del tramo de bosque que la rodea, su conocimiento es mucho más profundo que el de Demne, por lo menos en lo respectivo a los elementos “no mágicos” de Brocelandia. El aviso del cuentero demuestra, entonces, la existencia de una faceta más peligrosa del entorno todavía desconocido para Luned; el rol actancial del bosque ha sido hasta ahora el de un ayudante, pero no por ello ha perdido el potencial de volverse un oponente.

Cuando el cuentero y la niña llegan a la ciudad de Corberic se acentúan las diferencias que existen entre los habitantes de Brocelandia y el resto de los humanos. Luned se abruma por la cantidad de olores y el ruido de la ciudad, y remarca que la diferencia principal reside en las construcciones: “...y ese todo era un desorden de hombres, mujeres, lodos y piedra, pues la piedra abundaba en Corberic...” (Murguía 67). No hay naturaleza viva alguna dentro de la ciudad, salvo por los animales domésticos que los granjeros de los alrededores llevan para vender y escasa flora, pues “...los únicos árboles de Corberic crecen sobre la ribera” (79). La metrópoli es la representación clave del antropocentrismo en la novela: el bosque es rechazado completamente y los únicos elementos naturales son los pocos árboles a la vera del río y el ganado.

La ciudad adquiere la función de oponente para Luned, ya que su objeto de deseo se vuelve dual dentro de esta urbe: ella quiere aprender el oficio de Demne, pero también añora regresar al bosque: “El bosque del que apenas se veía la mancha verde de un macizo de abetos en una colina, ay, detrás de la muralla” (Murguía 71). Este espacio natural está lejos de Corberic y Luned extraña esa conexión que fue parte de su formación desde los primeros momentos de su vida. Brocelandia y Demne también cambian su función actancial. Por un lado, el bosque se vuelve el objeto de deseo y también el destinador; la nostalgia de Luned por éste le provoca querer irse de la ciudad y volver a su pueblo. Por el otro, el cuentero se posiciona ahora como un ayudante, ya que le enseña su oficio y, en el capítulo titulado “Un elfo llamado Aliso”, acepta llevarla de vuelta a su hogar.

Otro personaje que adquiere el papel de destinador es Cai, un albañil de Corberic que contrae lepra y, según las leyes del señor de la ciudad, debe ser expulsado. La enfermedad del albañil lo obliga a vivir en el exilio dentro de Brocelandia, incapaz de relacionarse con los humanos sanos. Luned había establecido una amistad con Cai y ella escapa de la ciudad en mitad de la noche para buscarlo en el bosque: “Cuando llegó al bosque, abrazó un pino, luego otro y otro más, mientras se internaba entre ellos... corrió por el mullido suelo del bosque gritando: —¡Cai! ¡Cai! ¡Soy Luned!” (106). Su conexión con el ámbito natural sale a la luz

cuando huye de la ciudad y comienza a abrazar a los pinos, como si fueran familiares que no ha visto en años. Esta acción, además de representar dicho nexo, se invierte en el mundo de los elfos, cuando una antigua encina rodea con sus ramas a la protagonista. Una vez que Luned encuentra al exiliado, le dice que cruce uno de los portales al reino de Fata Titania, ya que “En el reino de las hadas no cuenta tener lepra” (Murguía 107). Después del escape hacia el espacio natural que ama, la joven debe regresar a la urbe para seguir aprendiendo el oficio de cuentera. El regreso al bosque y el dolor de perder a su amigo se vuelven los elementos detonadores para que Luned le pida a Demne que la lleve de vuelta a su aldea.

Lo único que permite a Luned sobrellevar su vida en la ciudad son las ilustraciones de los libros de la casa de Demne, ventanas a la vida de la protagonista en Brocelandia: “Los dibujos eran un mundo: no el que estaba afuera de la ventana, ni siquiera el mundo del bosque. Era como el mundo que imaginaba cuando se recostaba entre las raíces de los grandes olmos y soñaba...” (75). Dado que aprender esta habilidad también es parte de su objeto de deseo, los momentos en los que aprende a dibujar y escribir con Demne son refugios que le permiten ignorar la opresión de Corberic. Al dibujar, Luned intenta “corregir” las injusticias que ella percibe en el mundo antropocéntrico de la ciudad:

Cada vez que veía algo que le dolía o disgustaba —una mujer apaleando un perro, un pájaro muerto en el lodo, un niño mendigando— Luned dibujaba lo que su corazón ansiaba: el perro coronado y la mujer arrodillada ante él, el pájaro vivo, bajo el sol, con las alas abiertas, el niño montado en un caballo con la crin llena de flores [Murguía 79-80].

La visión desantropocéntrica de la protagonista se inserta en sus representaciones idealizadas del mundo: el perro apaleado se vuelve un monarca al que la mujer reverencia y el pájaro vive y vuela libre. Sus ilustraciones se llenan del bosque que ella desea. Cuando Demne le relata el *Beowulf*, Luned inscribe el bosque en el poema a través de sus dibujos: “Su conocimiento de los bosques y de los animales animaba sus visiones, las llenaba de ruidos, luces y olores... Los austeros versos del poema quedaban cubiertos de hojarasca... y dentro de ellos brillaba la vida” (89). A pesar de los esfuerzos de Demne y de las ilustraciones de Luned, la expulsión de Cai obliga inevitablemente a ambos personajes a abandonar la ciudad e internarse en el bosque, con el fin de que la protagonista regrese a su aldea.

El viaje a través de Brocelandia está lleno de tensión entre los personajes, producto de la tristeza de Luned por Cai, pero también la de Demne por perder próximamente a Luned, de quien se enamoró en cuanto la vio por primera vez en

el bosque. A pesar de que el cuentero quiere casarse con la joven, no pierde su función de ayudante y la regresa al bosque. El retorno a Brocelandia es el acontecimiento que empuja a Luned a cruzar hacia el reino de Fata Titania. Cuando se detienen para acampar y la protagonista va a buscar agua, se encuentra con un elfo dentro de uno de los círculos de hongos, el umbral al otro mundo. A continuación, analizaremos cómo la naturaleza se codifica como un actante con agencia en el bosque de los elfos.

Al cruzar al reino de Fata Titania, Luned se encuentra con el Tristifer, un ser que fue hechizado por el héroe Lanzarote. La protagonista intenta cruzar el lago del hombre encantado hasta que el agua la detiene: “Pero el agua del mundo de los elfos tiene voluntad propia y quiso a Luned para sí...” (Murguía 123). En ese momento de la narración se introduce un elemento de la naturaleza (el lago) que ocupa la función de oponente, pero no como un obstáculo sin agencia, sino como un actante con “voluntad propia”; no es sino hasta que Luned obtiene el permiso del Tristifer y del agua misma que atraviesa sin problemas. El lago cumple con una función actancial y en conjunto con la agencia que posee evidencia la visión desantropocéntrica con la naturaleza. Es decir, el espacio como simple elemento narrativo se convierte en actante. Este aspecto se repite en los otros encuentros que tiene Luned en el bosque de las encinas y en la torre de Fata Titania.

Una vez que cruza el lago del Tristifer, Luned se adentra en el bosque del reino de Fata Titania, asombrada por el tamaño de los árboles y la penumbra debajo de sus copas. Entonces, la joven se acerca a una gigante encina; ésta adquiere la función de ayudante cuando le crea una habitación a la niña para que pueda pasar la noche:

Con crujidos y murmullos, las leñosas raíces se levantaron de la tierra. La espesa capa de hojas y la turba hecha de grumos redondos se irguieron como una ola. Las raíces se torcieron, giraron, rechinaron y formaron un refugio parecido a una casa, y bajo el techo una raíz ahuecaba, cóncava, como una cama cubierta de musgo y hojarasca [138].<sup>12</sup>

El refugio ayuda a la niña a sobrevivir la noche en el reino de Fata Titania, sin más inconvenientes y peligros. Adicionalmente, mientras está con la encina se

<sup>12</sup> En *Sword of Destiny* (2015) las habitaciones de las dríadas de Brokilon también están construidas con árboles vivos: “Those cottages are living. They’ve got little leaves!’ ‘They’re made of living wood,’ the Witcher nodded. ‘That’s how dryads live, that’s how they build their houses. No dryad will ever harm a tree by chopping it or sawing it. They love trees. However, they can make the branches grow to form those dwellings” (Sapkowski 277). Sin embargo, son las dríadas y no los árboles los que alteran su forma para alojar a los humanoides.

olvida del hechizo del elfo Aliso, con el cual enamoró a Luned y la obligó a perseguirlo. Es importante recalcar que el acto de la encina no es una petición de Luned, ni el resultado de algún tipo de magia, sino que se trata del deseo del árbol de proteger y cuidar a la protagonista, expresado incluso al modificar el lecho para acomodarla mejor: “[Luned] Se tendió sobre las raíces entrelazadas y la vieja encina se amoldó a su cuerpo y la abrazó. El gran árbol parecía gemir y cantar” (Murguía 138). Al arrullar a Luned, la encina adquiere una personificación maternal, derivada del acto de arrullar a la niña. El desantropocentrismo establecido en el abrazo de la joven a los pinos, comentado anteriormente, se refuerza aquí con la reciprocidad de la encina. Al contrario de Alina, la madre de Luned, quien trataba con rudeza a la niña, el árbol actúa con ternura.

A la encina se le atribuyen cualidades que no asociamos generalmente con las plantas. Por un lado, posee una fuente de calor interno: “[Luned] Levantó la mano para tocar una delgada rama que colgaba sobre ella y se sobresaltó, pues el tacto era tibio... como si el árbol estuviera caliente a la manera de la carne de los humanos y los animales” (136-137); por el otro, es capaz de moverse por voluntad propia: “[Luned] Abrió la mano y la cerró suavemente sobre la punta de la rama... Decenas de hojas blandas, cálidas, que se doblaban sin romperse, le taparon suavemente el dorso de la mano” (Murguía 137).<sup>13</sup> Lo anterior permite que la función de la encina como ayudante se revele de forma directa en su relación con Luned, ya que la interacción de la protagonista con el árbol es recíproca.<sup>14</sup> La joven al escapar brevemente de Corberic había abrazado a los pinos de Brocelandia, pero ahora al ser envuelta por la encina, consigue por fin “... que su árbol se moviera hacia ella, abrazarse con él, escuchar —no sólo imaginarse— el latir de la savia que sube por el tronco...” (137). El movimiento y el calor son propiedades que otorgan un nivel de agencia a la encina que hasta este punto de la novela no se había percibido en Brocelandia y refuerzan el desantropocentrismo advertido en el mundo de Fata Titania.

<sup>13</sup> Este cruce comparativo entre lo humano y lo natural realizado por Murguía representa la “eco-consciousness” que Love afirma “...[is] passed over because they do not seem to respond to anthropocentric [...] assumptions and methodologies” (230). Al romper con las preconcepciones humanas de los árboles, Murguía revela una eco-conciencia en su texto.

<sup>14</sup> En *The Lord of the Rings* (1954) sucede algo similar cuando Merry y Pippin ven a los “Huorns” marchar hacia Isengard: “... It was then that I first had the feeling that the Forest itself was moving behind us. I thought I was dreaming an entish dream, but Pippin had noticed it too... It was the Huorns, or so the Ents call them in ‘short language’. Treebeard won’t say much about them, but I think they are Ents that have become almost like trees, at least to look at” (Tolkien 565). La distinción con la novela de Tolkien radica en que no se trata de árboles literalmente, sino de Ents que se han transformado, mientras que en *El fuego verde* (2015) son los árboles los que en verdad se pueden mover, si bien solamente en el mundo de los elfos.



Otro acontecimiento que evidencia a la encina como un actante ocurre cuando Luned abandona el refugio para seguir su búsqueda del elfo Aliso. La voz narrativa revela los pensamientos del árbol cuando la protagonista se aleja:

Si se hubiera quedado un poco más, habría podido entender que las hojas de la encina le murmuraban que regresara a su mundo, que Aliso (a quien la encina conocía porque había jugado entre sus ramas durante siglos) tenía el corazón de un niño travieso y pueril que todavía no podía querer a nadie que no fuera él mismo [Murguía 140].

En la cita hay al menos dos interpretaciones posibles de la función actancial que cumple la encina. En primer lugar, el árbol puede ser considerado un ayudante, ya que desea lo mejor para Luned (que ella regrese a su mundo y se olvide del elfo que le romperá el corazón); segundo, puede entenderse como un oponente que busca evitar que la protagonista obtenga su objeto de deseo, Aliso. Sin embargo, ambas posiciones revelan una función actancial que, a su vez, refuerzan el desantropocentrismo del mundo de los elfos al configurar a la encina como un actor y no como un “escenario”.<sup>15</sup>

La función de ayudante se enfatiza, a pesar de la interpretación de la encina como oponente, cuando, la mañana en la que Luned abandona el refugio, el árbol alimenta a la protagonista con savia: “... bajó por el tronco del árbol una gota gruesa y redonda de savia luminosa que avanzaba entre las oscuridades del follaje, brillando quedamente y dejando un rastro que relucía. Caía como una amable y lenta lluvia, como un fruto, un regalo” (140). Una vez alimentada, la joven afirma que es capaz de ver el “fuego verde de la magia” en el bosque. Adicionalmente, dicho sustento es un factor que le ayuda a evitar comer los alimentos de las hadas y quedar atrapada en el reino de Fata Titania: “Porque si comes la sal de la Fata, nunca podrás regresar al mundo” (Murguía 155).<sup>16</sup> Lo anterior es relevante en los últimos dos capítulos de la novela, en los cuales la protagonista se encuentra en la torre de la reina de las hadas y en numerosas ocasiones se ve tentada a saciar su hambre y sed con la comida encantada que encuentra en enormes cantidades.

<sup>15</sup> Germán Bula afirma que “...[u]sualmente, sólo durante las catástrofes, el ser humano se da cuenta de que la decoración está viva, de que es también un actor” (67).

<sup>16</sup> En *Sword of Destiny* (2015) hay una función similar de una bebida mágica que atrapa a quienes la beben: “We both know you will soon give her the Water of Brokilon and what she wants will cease to mean anything... Clear proof of the... Power slumbering among these trees, by which soon a human child will drink poison which will destroy her memory...” (Sapkowski 293). Las niñas que beben el “Agua de Brokilon” se convierten en dríadas y abandonan su humanidad para volverse parte del bosque.

Gracias a la savia, Luned no está tan hambrienta ni sedienta y puede resistir la necesidad de su cuerpo para escapar de regreso a Brocelandia.

Los habitantes del reino de Fata Titania son varias criaturas de fantasía: sapos parlantes, luciérnagas mágicas, hadas, elfos, Gorras Rojas, hombres león y humanos que cruzaron los círculos y comieron la comida de las hadas. La forma en que viven dentro del bosque de este mundo es muy distinta a las ciudades y a los claros que los humanos crean en Brocelandia; es decir, desantropocéntrica. Cuando Luned se encuentra con el Tristifer y le pregunta por su amigo Cai, que entró por uno de los portales de hongos, el señor del lago le comenta que “Sus conocimientos de albañilería han sido muy apreciados en la corte, pues nosotros no sabemos construir. Cualquier habitación que veas edificada fue erigida por hombres o mujeres como tú” (133). En contraposición con la aldea de Luned y con la ciudad de Corberic, localidades edificadas después de arrasar con una parte del bosque, en el mundo de los elfos ninguno de los habitantes “nativos” sabe construir porque los edificios que existen son creados por los humanos; no tienen la necesidad de separarse del bosque para crear un hogar. Por lo tanto, estas habitaciones artificiales en el mundo de los elfos no atentan contra el bosque. La única construcción masiva que existe en el reino de Fata Titania es la torre de la reina de las hadas, Caer Siddi.<sup>17</sup>

La impresión de Luned cuando ve la torre de la Fata por primera vez es un paralelismo con su vista inicial de Corberic. La ciudad humana paralizó de miedo a la niña y desplazó la función actancial del bosque, hasta entonces ayudante, hacia un objeto de deseo. El impacto de las construcciones gigantescas tanto de Corberic como de Caer Siddi, en contraste con el bosque, genera miedo en la protagonista: “Luned, que había temblado a la vista de Corberic, sintió que un negro manto de horror le cubría el corazón y que el miedo le posaba su garra sobre el hombro al adivinar esa torre” (Murguía 159). El terror que la asalta con Caer Siddi ocurre gracias a la asociación que tiene Luned con la ciudad humana y también a los sonidos que provienen del edificio: “Podría ser tan espantoso como Corberic, pero era mucho peor, pues también se oían gruñidos y otros sonidos que no provenían de garganta humana o animal que Luned pudiera identificar” (165). En ambos casos, la protagonista reacciona con temor ante las edificaciones humanas. Sin embargo, en el caso de Caer Siddi llegan a ser tan masivas como las encinas. Al

<sup>17</sup> La construcción de las viviendas de los humanos en el reino de Fata Titania concuerda con la propuesta de Love sobre abandonar la visión antropocéntrica que tenemos los humanos del mundo: “The most important function of literature today is to redirect human consciousness to a full consideration of its place in a threatened natural world” (Love 237). Al no talar claros en el bosque se muestra en la novela la visión de habitar el mundo sin amenazar a la naturaleza.

igual que ocurrió con Corberic, la función actancial del bosque cambia gracias a la torre de la Fata Titania. Hasta ahora había ocupado la función de ayudante y se desplaza para tomar el rol de destinador, empujando a Luned a llegar hasta la reina de las hadas para que tome la decisión de quedarse en el mundo de los elfos o regresar a Brocelandia.

Dentro de la torre, en los niveles superiores, el bosque invade poco a poco la construcción mientras se acerca más a la reina de las hadas: “sobre los escalones había manchas de hierba... los escalones se iban cubriendo de vegetación, hasta que la escalera se convirtió en una colina verde llena de margaritas y dientes de león...” (Murguía 180). En este momento el bosque cumple la función de ayudante para dos personajes, la protagonista y Fata Titania, ya que elimina el terror de Luned por Caer Siddi y los seres que lo habitan; con respecto a la reina de las hadas, quiere encontrarse con la niña para invitarla a su corte y convencerla de abandonar el mundo humano. La sala del trono de la Fata no es una habitación dentro de la torre, sino que es un jardín en la cima que libera a Luned de la opresión que siente dentro de la construcción: “Luned corrió hacia la luz. Su pecho se abrió y sus labios se apartaron y respiró con delicia, libre de las paredes. ¡Había un jardín en lo alto de la torre!” (180). El bosque extiende su poder dentro de Caer Siddi y puede actuar como un ayudante de Luned incluso dentro de la torre. La visión desantropocéntrica se impone por encima de lo antropocéntrico.

Hemos visto a lo largo del presente análisis cómo el bosque ocupa distintas funciones actanciales dentro de *El fuego verde* (1999) y comprobado dicho fenómeno a través de la interacción de los espacios naturales con Luned. Brocelandia ocupa principalmente la función de ayudante, en especial durante los primeros capítulos de la novela, hasta que la entrada en Corberic lo desplaza hacia una función de objeto de deseo. Al ocupar al menos un rol actancial, el bosque deja de ser considerado un “escenario” donde sucede la acción y se vuelve un actor. Gracias a esta transformación de los espacios naturales podemos identificar un proceso de desantropocentrismo, mediante el cual reconocemos que “...[l]a naturaleza no es un ‘otro’ ajeno al mundo de lo humano, la naturaleza nos configura, tanto en lo biológico como en lo cultural” (Bula 67). Dicho procedimiento se ve representado de forma más activa durante la estadía de Luned en el mundo de los elfos. A través de la encina, del lago del Tristifer, del hecho que sólo los humanos que cruzan al reino de las hadas saben construir y de la invasión del bosque a la torre de Fata Titania, observamos a la naturaleza cumplir con las funciones actanciales de ayudante y destinador con una agencia que no existe en Brocelandia. Los árboles se mueven por sí mismos y poseen una voluntad propia, incluso tienen pensamientos y deseos.

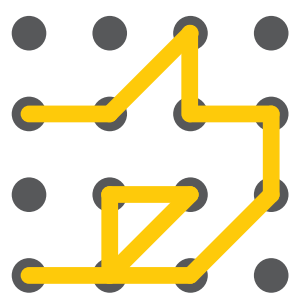
La fantasía es un género que facilita el proceso del desantropocentrismo, ya que la creación de mundos alternos permite a los autores insertar estrategias narrativas o personajes que actúan de forma eco-consciente. La obra de Murguía, como evidenciamos en el presente análisis, realiza dichas inserciones desantropocéntricas en Brocelandia, el mundo de la Fata Titania y en la relación de ambos bosques con Luned. Ello conduce a que las lecturas de la novela permitan reflexionar sobre la ecoconciencia, sin importar la familiaridad del lector con la ecocrítica. Sin embargo, son escasos los autores que escriben en el género de la fantasía desde Latinoamérica y, por lo tanto, muchos menos los estudios que se realizan en la academia.

*El fuego verde* (1999), adicionalmente a lo estudiado en el presente artículo, posee el potencial de ser estudiado desde otras perspectivas distintas a la ecocrítica. La relevancia de la protagonista (y de la antagonista Fata Titania) permiten una lectura desde el feminismo. La novela también cuenta con relaciones a la literatura medieval, mencionadas superficialmente en este artículo, que darían pie a una lectura intertextual. Es necesario que la crítica literaria aborde a la fantasía latinoamericana, tan poco estudiada desde su lugar de origen y tan potencialmente importante en los estudios literarios. Love afirma que reconocer “... the necessity for a new ethic and aesthetic embracing the human and the natural—these may provide us with our best hope of recovering the lost social role of literary criticism” (237) y el estudio de la fantasía producida en Latinoamérica debe de ser uno de los caminos para ocupar de nuevo el rol social de la crítica literaria.

## Bibliografía

- Barajas-Garrido, Gerardo. *De la maravilla-ficción al surrealismo fantástico: una nueva genealogía-ilustrada en la narrativa mexicana, 1900-1991*. 2011. University of Ottawa, tesis de doctorado.
- Bula, Germán. “¿Qué es la ecocrítica?”. *Revista Logos*, núm. 15, 2009, pp. 63-73.
- Cadman, Sam. “Reflections on Anthropocentrism, Anthropomorphism and Impossible Fiction: Towards A Typological Spectrum of Fictional Animals”. *Animal Studies Journal*, vol. 5, núm. 2, 2016, pp. 161-182.
- Esquivel Flores, Áurea Xaydé. “Entre lobos, unicornios y dragones con Verónica Murguía”. *LIJ Ibero*, núm. 2, 2016, pp. 9-22, [lij.ibero.mx/index.php/lij/article/view/102/87](http://lij.ibero.mx/index.php/lij/article/view/102/87). Consultado el 22 de septiembre del 2021.
- Greimas, Algirdas Julius. *Semántica estructural: investigación metodológica*. 1ª edición, traducido por Alfredo de la Fuente, Editorial Gredos, 1987.

- Head, Dominic. "The (Im)possibility of Ecocriticism". *Writing the Environment*, edited by Richard Kerridge y Neil Sammells, Zed Books, 1998, pp. 27-39.
- Love, Glenn. "Revaluing Nature: Toward an Ecological Criticism". *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*, edited by Cheryll Glotfelty and Harold Fromm, University of Georgia Press, 1996, pp. 225-240.
- Morales, Ana María. "Los habitantes de Brocelandia". *Medievalia*, núm. 9, 1991, pp. 8-17.
- , "El contenido de las tumbas o cómo tener miedo en Brocelandia". *Fuentes humanísticas*, núm. 25, pp. 19-31.
- Murguía, Verónica. *El Fuego Verde*. 3a edición, SM Ediciones, 2017.
- Rivera, Paula. "Tradición e innovación en la literatura de fantasía escrita por autoras contemporáneas: trazos para un recorrido hispanoamericano". *Actas de las Primeras Jornadas de CiEL Chile: Literatura para Infancia, Adolescencia y Juventud*, CiEL, 2017, pp. 69-76.
- Sapkowski, Andrzej. *Sword of Destiny*. 1a edición, traducido por David French, Orbit Books, 2015.
- Tolkien, J. R. R. *The Lord of the Rings: 50<sup>th</sup> Anniversary Edition*. HarperCollins Publishers, 2004.



Para leerte  
mejor

# Los libros y la noche: promoción de la lectura y de la astronomía durante la pandemia por COVID -19 en algunas escuelas mexicanas

Eduardo Santiago Ruiz

## Resumen

En el presente artículo se explica cómo se llevó a cabo, durante la cuarentena del COVID-19, una intervención que tuvo como objetivo la difusión de la lectura y la ciencia con el uso de TICS y que contó con la colaboración de alumnos de educación básica, de licenciatura y posgrado. Al estar dirigida a varios niveles educativos, en esta intervención se realizaron actividades distintas que, sin embargo, se entrelazan: A) animación a la lectura en torno al libro *Noche antigua* (2017) de David Álvarez; B) lanzamiento del canal de YouTube *El conejo y el tlacuache*, que contiene videos de animación a la lectura y difusión científica relacionados con el libro antes mencionado; y C) una sesión astronómica donde se observaron la Luna, Marte, Júpiter y Saturno con la ayuda de un telescopio.

*Palabras clave:* TICS, youtubers, mitología, lectura, astronomía.

## Abstract

*This article explains how, during the COVID-19 quarantine, an intervention was carried out that aimed to disseminate reading and science with the use of ICTs and that was made possible thanks to the collaboration of basic education, undergraduate and graduate students. As it was aimed at various educational levels, in this intervention different activities were carried out that, nevertheless, are intertwined: A) encouraging reading around the book *Noche antigua* (2017) by David Álvarez; B) launching of the YouTube channel *El conejo y el tlacuache*, which contains videos for reading animation and scientific dissemination related to the aforementioned book; and C) an astronomical session where the Moon, Mars, Jupiter and Saturn were observed with the help of a telescope.*

*Keywords:* ICTs, youtubers, mythology, reading, astronomy.

**Soy profesor en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)**, donde tengo a mi cargo grupos de licenciatura y posgrado, y desde el comienzo de la pandemia no pude evitar sentirme impotente al escuchar que muchos de mis alumnos (que a su vez son maestros de educación básica) recibían cada vez menos estudiantes en sus clases virtuales; por lo que pensé que, desde mi posición, podía hacer algo para ayudar a difundir la lectura y la ciencia en el contexto de la cuarentena del COVID-19.

Es cierto que la tecnología digital nos aísla y que nos tiene presos detrás de las frías pantallas, pero también nos permite ir más allá de las formas tradicionales de enseñar. Normalmente, las clases se encuentran limitadas al alcance de un salón, pero las TICS facilitan la interacción entre grupos matutinos y vespertinos de diferentes comunidades o incluso de diferentes niveles educativos. Por lo tanto, decidí hacer una intervención que incluyera a alumnos de educación básica, de licenciatura y posgrado; en concreto en esta actividad participaron:

- Tres grupos de licenciatura; dos de ellos del *Seminario de desarrollo lector* y uno más de *Psicopedagogía del arte*.
- Un grupo de la Maestría en Educación Básica, específicamente de la línea en Animación Sociocultural de la Lengua.
- Varios grupos de primaria y secundaria, que son donde mis alumnas de maestría imparten sus clases.

Al estar dirigida a varios niveles educativos, en esta intervención se realizaron actividades distintas que, sin embargo, se entrelazan: A) Actividades de animación a la lectura en torno al libro *Noche antigua* (2017) de David Álvarez; B) lanzamiento del canal de YouTube *El conejo y el tlacuache*, que contiene videos de animación a la lectura y difusión científica relacionados con el libro antes mencionado; y C) una sesión astronómica donde se observaron la Luna, Marte, Júpiter y Saturno con la ayuda de un telescopio. El objetivo de este artículo es detallar cómo se llevó a cabo esta intervención y recuperar las experiencias de los alumnos que participaron en ella.



## A) Animación a la lectura en torno a *Noche antigua*

El libro *Noche antigua* (2017) de Álvarez es un álbum ilustrado con pocas palabras (Bosch 76), es decir, se narra una historia, pero fuera del título o el epígrafe, esto solo se realiza mediante el uso de imágenes. *Noche antigua* (2017) retoma varios mitos mesoamericanos. Por un lado, están aquellos que son bastante conocidos entre los alumnos de educación básica en México y donde se relaciona al conejo con la luna. Por el otro, los mitos donde el tlacuache aparece como un ser astuto que robó el fuego para dárselo a la humanidad (López Austin 13 y siguientes). De esta forma, el libro es idóneo no sólo para animar a la lectura, sino para desarrollar diversos proyectos de aula que pueden incluir temas como: observación astronómica, historia mesoamericana, mitología y biología del tlacuache.

### *Momento 1: lectura e interpretación*

*Noche antigua* (2017) es un libro con ilustraciones hermosas pero enigmáticas. Su lectura es difícil porque, para entender a profundidad lo que hacen los personajes del conejo y el tlacuache, es necesario conocer las relaciones intertextuales que se establecen con los mitos mesoamericanos. Como mis alumnos son de licenciatura y posgrado, decidí que la mejor forma de hacerlo era que se familiarizaran directamente con estos mitos, así que les pedí que leyeran algunos capítulos del libro *Los mitos del tlacuache* (2006) de López Austin. Después, en una sesión de Zoom, ellos dieron sus opiniones e interpretaciones sobre el texto. De esta forma, se fueron descubriendo todos los símbolos ocultos como la cola quemada, la huida debajo de la tierra, la personalidad engañosa pero valiente del tlacuache y, principalmente, que este libro es una explicación mitológica de las fases de la Luna.

También encargué a mis grupos que hicieran una observación de la Luna a lo largo de varias noches. El objetivo de esto fue que la lectura saliera de las meras páginas del texto y que se vinculara con otros aspectos de la realidad. Los antiguos pueblos mesoamericanos eran notables astrónomos por lo que quise replicar esa experiencia de mirar sistemáticamente los astros; y es que, los jóvenes ciudadanos de la actualidad rara vez observan los cuerpos celestes a detalle. Esta actividad se puede realizar en cualquier momento, pero sugiero que, por practicidad, se comience la observación a partir de Luna nueva y se finalice en Luna llena. Por supuesto, tuve que consultar un calendario lunar para determinar cuál era el momento indicado para iniciar esta actividad. En la Ciudad de México fue más factible realizarla en los meses invernales debido a que el cielo está más despejado.

En nuestro caso específico, mis estudiantes comenzaron la observación a partir del 15 de noviembre del 2020 y la terminaron el 30 de ese mismo mes.

A la par de la observación de la luna, les sugerí realizar otras actividades que ellos eligieron libremente:

- **Poesía y texto libre.** Solicité que escribieran un poema o un texto libre mientras observaban la Luna. Les di libertad para que escribieran en la noche que ellos decidieran, pues no es conveniente forzar su espontaneidad. Tradicionalmente la Luna se ha relacionado con la poesía, así que su observación ayuda a crear un marco idóneo que fomenta el contacto con las emociones, la creatividad y la reflexión.
- **Dibujo.** Otra opción fue realizar un dibujo artístico de la Luna, también con el objetivo de fomentar la expresión artística y emocional (véase la figura 1).



**Figura 1.** Dibujo en acuarela de la Luna; realizado por Mayté Hernández Ayala, alumna de licenciatura de la UPN.

- **Observación sistemática.** Finalmente, les pedí que realizaran una observación sistemática con un dibujo de tipo científico que registrara los mares, el porcentaje de iluminación, la hora de observación y la posición del astro. Esta actividad es idónea para profundizar en cómo funciona el ciclo lunar desde un punto de vista astronómico (véase la figura 2).

Como ya he mencionado antes, mis alumnas de posgrado son maestras que dan clases en educación básica. Por lo tanto, a la par que ellas realizaron estas actividades, encargaron a sus grupos que también las hicieran. A continuación se muestran los trabajos que realizaron algunas estudiantes:

Pensé en Isela, mi terapeuta de toda la vida, repitiéndome cientos de miles de veces, desde mi adolescencia, esa extraña frase de Sartre “Somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros”; la entendí hace apenas un par de años, cuando por fin, luego de tanto masoquismo y autocompasión decidí hacer algo con eso que otros hicieron de mí. Me confesé a mí misma que hasta la fecha es difícil aceptarlo, hay días complicados, unos más que otros, pero siempre pasan. En el correr de esas noches me sentí sola, insegura y con miedo, la pregunta que me hago desde pequeña se hizo latente: ¿hasta cuándo podré ser más fuerte?

[Fragmento de texto libre de Brenda Pérez Roldán, alumna de licenciatura de la UPN].

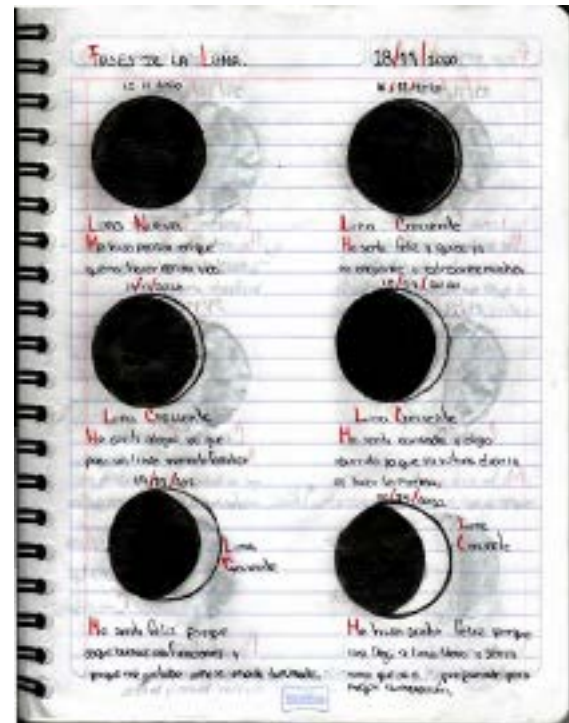


Figura 2. Registro sistemático de la Luna y de las emociones; realizado por la alumna de secundaria Aline Estefanía, bajo la dirección de la maestra Janet Ruiz Suriano.

## B) Canal de YouTube *El conejo y el tlacuache*

Durante la cuarentena por la pandemia del COVID-19, fue más claro que nunca que era necesario mejorar los conocimientos que los docentes tienen de las TICS. Estas tecnologías han permitido que se sigan dando clases, pero también presentan grandes retos. Uno de los problemas señalados con mayor frecuencia por las y los docentes de educación básica fue que muchos de sus alumnos no contaban con una conexión adecuada a internet. Una forma de paliar este problema es mediante el uso de recursos asíncronos, es decir, donde no exista la necesidad de estar conectados al mismo tiempo (Rappoport et al. 10). Así, en caso de que su conexión falle, el estudiante puede conectarse en cualquier otro momento del día.

Una de las prioridades de esta intervención fue que los grupos de las carreras de Psicología Educativa y Pedagogía de la UPN pudieran desarrollar y practicar el diseño de estrategias didácticas mediante el uso de TICS, en específico la crea-

ción de recursos asíncronos. Con este objetivo en mente, se decidió crear un canal de YouTube titulado El conejo y el tlacuache (Santiago Ruiz), donde se publicarían videos de promoción de la lectura y la ciencia orientados a alumnos de educación básica. Estos videos serían diseñados y elaborados por los alumnos de la UPN.

En fechas recientes, los influencers y youtubers han tomado una enorme relevancia (Paladines-Paredes y Margallo 56). Estas figuras, que se han vuelto famosas gracias a las redes sociales, publican toda clase de contenido, que abarca desde el humor absurdo hasta el terror. Entre ellos existen muchos youtubers dedicados a la divulgación científica y a la animación a la lectura que presentan contenido de altísima calidad y tienen una gran cantidad de seguidores. Por lo tanto, con la finalidad de crear material atractivo para los jóvenes de la generación Z, se decidió seguir el modelo de los youtubers, en vez de otros modelos audiovisuales que se basan en la televisión.

### *Momento 1: El lenguaje de la divulgación en YouTube*

Para que se familiarizaran con las diferentes estrategias audiovisuales que emplean los youtubers, pedí a mis grupos que vieran una selección videos de algunos de los canales de divulgación más importantes en lengua española.

Canales de divulgación científica:

- Date un Vlog (Santaolalla)
- Quantum Fracture (Crespo)
- La Hiperactina (Ortonobes Lara)

Canales de divulgación de la lectura:

- Libros de María (María Antonieta)
- Letras infinitas (Regina)
- Matías GB (Matías)

Después de que vieron los videos, debatimos sobre sus características en común y los recursos audiovisuales que utilizan. Subrayé las ventajas que posee este formato, por ejemplo, que tiene una alta velocidad de respuesta ante las necesidades del momento como desmentir una noticia falsa o hablar sobre una feria del libro. También, al ser producciones independientes y de bajo presupuesto, le dan gran libertad al creador. En cambio, muchos documentales en formato televisivo siguen fórmulas ya probadas, por lo que hay poca oportunidad para innovar. Además, es notorio que los youtubers tienen una gran cercanía con el espectador,

muestran claramente su personalidad e incluso dejan que se vean errores, fallos y bromas, lo que otorga gran autenticidad y espontaneidad a su contenido.

## *Momento 2: Las fases de creación de un video*

En esta etapa, los jóvenes vieron los siguientes videos donde los youtubers hablan sobre el proceso de elaboración de esta clase de materiales:

- Cómo se hace un video de Quantumfracture (Crespo).
- ¿Quieres ser youtuber? Guía para principiantes (Santaolalla)
- How to Make a Kurzgesagt Video in 1200 Hours (Kurzgesagt).

Aunque cada youtuber tiene un proceso creativo distinto, muchas de las fases son comunes y se podrían resumir de la siguiente forma:

**Elección del tema.** El tema puede ser elegido libremente. El youtuber puede seleccionar algo que tenga relevancia e interés en ese momento. Por ejemplo, durante la pandemia del COVID-19, muchos canales de divulgación publicaron videos sobre qué son los virus o cómo funcionan las vacunas. Por otra parte, también se puede seleccionar cualquier tema que apasione al creador. No importa si se trata de algo de gran relevancia, como el cambio climático, o de otros temas más específicos, como las guerras entre diferentes grupos de hormigas. Todo tema puede ser adecuado para un buen video si se aborda de manera interesante.

**Investigación.** Esta fase consiste en la consulta de diversas fuentes para obtener información confiable y actualizada. No se trata de una búsqueda rápida, sino de una investigación realmente profunda que puede tomar varias semanas. Es notorio que los youtubers frecuentemente consultan artículos especializados, muchos de los cuales se pueden encontrar en la descripción de los videos ya publicados para que los espectadores puedan realizar una investigación, si así lo desean. También, en algunos casos, en la fase de investigación, colaboran expertos en el tema que hacen correcciones o sugieren ideas.

**Elaboración del guion.** El guion debe presentar de una forma organizada, clara y atractiva la información recabada. El youtuber puede verse como una especie de traductor que toma la información que ya existe y la convierte en una expresión novedosa y llamativa para los jóvenes. En este paso, se pueden utilizar diversos recursos para dotar de interés a la explicación, como elementos narrativos, analogías, paradojas, humor, etcétera. Además, en esta fase se puede contemplar la colaboración con otros youtubers; de esta forma los seguidores de uno conocen

al otro, por lo que aumenta la audiencia de ambos. También se pueden proponer retos a los espectadores.

**Grabación.** En esta fase, el youtuber debe grabarse frente a la cámara. Es muy importante que domine el ritmo, la fluidez, el tono y la gestualidad con el objetivo de generar empatía. También se deben cuidar los aspectos técnicos, como la iluminación y el sonido. Aunque muchos youtubers emplean equipo que puede costar más de 50 mil pesos mexicanos (2500 dólares), un principiante puede obtener resultados razonables con una inversión mínima. La iluminación se puede hacer con un foco led y un difusor de luz, mientras que un buen sonido se puede obtener con un micrófono de solapa sencillo.

**Edición.** Finalmente, el montaje y la edición de las diferentes tomas grabadas en la fase anterior se realiza mediante programas como OpenShot. Esta fase también se puede aprovechar para quitar errores, agregar efectos de sonido e incluir animaciones.

### *Momento 3: La creación de un video*

Después de analizar a profundidad cada una de estas fases, los estudiantes comenzaron a grabar sus propios videos. Les solicité que formaran equipos de tres a cinco integrantes y que eligieran temas relacionados con la astronomía y con el libro *Noche antigua* (2017) con la finalidad de que sus videos sirvieran de apoyo para las otras actividades que se detallan en este artículo. Durante las clases, se revisaron los avances de cada equipo y tanto el profesor como los alumnos dieron su retroalimentación para mejorar los trabajos. Los tiempos necesarios para cada una de las fases fueron aproximadamente los siguientes: elección del tema, una semana; investigación, de dos a tres semanas; elaboración del guion, una semana; grabación, una semana; edición, una semana.

Cuando los videos estuvieron terminados, se realizó una evaluación de los mismos y se seleccionaron aquellos que contaban con un buen tema, una investigación rigurosa y una explicación atractiva. Finalmente, aquellos que cumplieron estos requisitos fueron publicados en el canal de YouTube *El conejo y el tlacuache*. Más tarde, estos videos fueron utilizados por mis alumnas de la maestría en sus clases de educación básica. Algunos de los videos que gustaron más entre los niños fueron:

- *El tlacuache y el fuego* (Sánchez Morales). Cuenta el mito del tlacuache y cómo es que, a pesar de ser un animal con poca fuerza, usa su astucia y su capacidad de fingir que está muerto para robar el fuego a los jaguares y darlo a la humanidad.

- *La mitología del conejo y la luna* (Hernández et al.). En este video se narra la historia de Técpatl y cómo se convierte en la Luna.

## C) Observación astronómica

Después de leer un libro álbum sobre la mitología de la Luna, de ver los videos del canal *El conejo y el tlacuache* y de observar a este astro durante dos semanas, las y los jóvenes tenían una gran curiosidad por los fenómenos estelares. Además, el eclipse de sol en Sudamérica estaba muy próximo a suceder, sería el 14 de diciembre del 2020, por lo que los medios de comunicación estaban inundados de noticias sobre este suceso. Así que era un momento propicio para culminar esta intervención con una actividad que despertara su asombro.

La forma de hacerlo fue con una observación astronómica afuera del Museo Tamayo. Se eligió esta ubicación por ser céntrica, de fácil acceso, bien conocida por todos y segura. Este sitio cuenta con un horizonte despejado y una cubierta de árboles que mantiene relativamente alejada la contaminación lumínica. Para la observación se utilizó un telescopio Orion Astroview de 150 mm de apertura y 750 mm de distancia focal. Previamente se abrió un registro digital de asistencia con el objetivo de que cada diez minutos pasaran a mirar por el telescopio grupos o familias de máximo cinco personas. La explanada del museo es muy grande y está al aire libre por lo que esto permitió que, mientras esperaban, los grupos se mantuvieran alejados entre sí y se respetara la sana distancia.

Se realizaron dos observaciones los días 27 de noviembre y 4 de diciembre. En ambas ocasiones se observó la Luna, Marte, Saturno y Júpiter, y asistieron alrededor de 60 personas en total. Antes del evento, los alumnos ya habían visualizado (o creado) los videos del canal *El conejo y el tlacuache*, por lo que tenían una idea clara de cuáles eran las principales características de los planetas que se observarían.

Una encuesta realizada en línea reveló que casi el 80% de los asistentes no habían visto jamás a través de un telescopio (véase la figura 3).

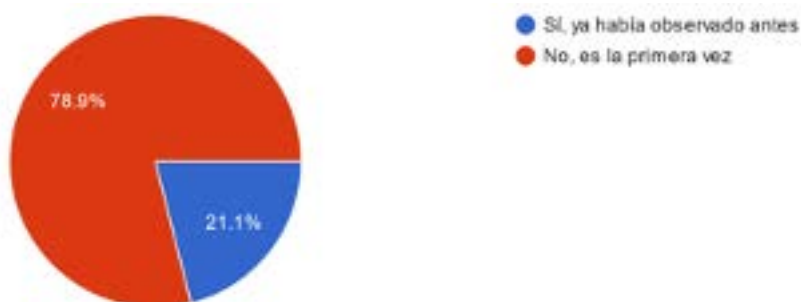


Figura 3. Porcentaje de personas que habían tenido la experiencia de observar por un telescopio; gráfica generada automáticamente por Google Forms.

El ambiente que se disfrutó en las noches de observación fue de libertad. Aquellas noches fueron muy oscuras en términos emocionales porque la pandemia estaba ganando fuerza. Sin embargo, en ese momento culminaron varias semanas de investigación, de observación y de escritura. La belleza de ese momento no solo se limitaba a mirar por el telescopio, sino a vincular la observación con las narraciones literarias y mitológicas que se han creado en torno a los astros. Tanto los padres de familia como los niños y jóvenes que asistieron no dejaban de sonreír y asombrarse cuando veían los anillos de Saturno o las lunas de Júpiter. Una alumna escribió:

La locación era muy oscura. Al llegar, unos chicos estaban viendo Júpiter por el telescopio. Un ratito después pasamos a ver Saturno, fue impresionante, los anillos de Saturno se veían claramente, era muy bonito todo. Después pasamos a ver la Luna, brillaba mucho y se podían apreciar los cráteres y los picos que tenía, fue muy impresionante. Júpiter no se pudo apreciar muy bien pero también se veía muy genial [Fragmento de texto escrito por una alumna de educación básica].

De forma similar al comentario anterior, la retroalimentación recibida por parte de los asistentes frecuentemente aludió a la emoción, los nervios, el asombro, la curiosidad y la alegría. Algunos comentarios que se registraron en una encuesta posterior al evento fueron: “me despertó mucha curiosidad y es una experiencia nueva, que te permite ver aquella realidad que no es tan tangible”, “la Luna estaba hermosa, la he estado observando desde que dejé las actividades, pero verla tan cerca fue una sensación diferente, me sentí feliz”, “me quedo con la certeza de que existe una explicación científica, pero también soy fan de la mitología del conejo y el tlacuache y de las historias que nos cuentan algunos sucesos que tienen que ver con hechos reales”.

## Consideraciones finales

Durante las observaciones astronómicas, lamentablemente asistieron pocos alumnos de educación básica, no más de diez, mientras que la mayoría de los asistentes fueron mis grupos de licenciatura. Esto se debe, en parte, a que estos últimos son mucho más independientes y pudieron asistir por sus propios medios, mientras que los de educación básica dependen de sus padres. Cabe mencionar que muchos de los niños de primaria y secundaria viven en comunidades alejadas en el



Estado de México. Se eligió el Museo Tamayo por ser un lugar céntrico, pero aun así el tiempo de traslado para muchos era de más de una hora. Esto deja en claro que, en el futuro, sería ideal que se puedan llevar estas actividades directamente a las escuelas o comunidades de los niños.

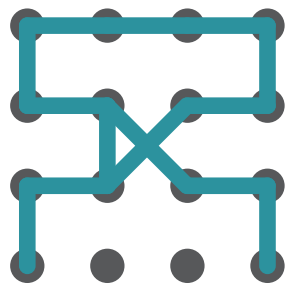
Realizar esta intervención con los jóvenes de licenciatura trajo gratas experiencias. Varios de ellos desarrollaron un gusto por la escritura creativa y por el álbum ilustrado. En el momento que escribo esto, casi un año después de realizar la intervención, varios de los que fueron en aquel entonces mis estudiantes hoy están a cargo de bibliotecas escolares o de programas de promoción de la lectura. Por otra parte, el trabajo en educación básica fue sumamente complicado, principalmente porque, durante la pandemia del COVID-19, los docentes de este nivel vieron restringida su libertad de acción. En algunos casos, sufrieron un control sumamente estricto por parte de las autoridades, que dictaban los temas que se veían en clase y vigilaban toda la comunicación que mantenían con los niños y padres de familia. Por lo tanto, varias de mis alumnas de posgrado no pudieron implementar correctamente esta intervención en sus respectivos grupos.

Definitivamente, esta es una actividad que haré de nuevo y recomiendo a otros docentes que la repliquen. En el futuro, me gustaría enfocarme en que la vivan adecuadamente los niños de educación básica y pienso que para ello sería necesario llevar el telescopio a sus escuelas. Esto dependerá de que la situación del COVID-19 mejore. Ya tengo en la mira cuáles serán los nuevos libros, tanto narrativos como líricos, que se leerán e incluso me gustaría que se sumen otros instrumentos científicos, como el microscopio. Espero que leyendo y observando en actividades como esta, se logre despertar el asombro y la curiosidad de las y los jóvenes para que puedan entender mejor su posición en el cosmos.

## Obras citadas

- Álvarez, David. *Noche Antigua*. Fondo de Cultura Económica, 2017.
- Bosch, Emma. “¿Cuántas Palabras Puede Tener Un Álbum Sin Palabras?” *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, núm. 8, 2012, pp. 75–88, doi.org/10.18239/ocnos\_2012.08.07.
- Crespo, José Luis. “Cómo se Hace un Vídeo de QuantumFracture”. *YouTube*, subido por QuantumFracture, 28 de noviembre del 2020,. [www.youtube.com/watch?v=xnZwaoszOwY](http://www.youtube.com/watch?v=xnZwaoszOwY).
- . *Quantum Fracture [canal]*. *YouTube*, [www.youtube.com/user/QuantumFracture](http://www.youtube.com/user/QuantumFracture).

- Hernández, Mayté, et al. “La mitología del conejo y la Luna”. *YouTube*, subido por El conejo y el tlacuache, 20 de noviembre del 2020, [www.youtube.com/watch?v=hEncVoxOoRw](https://www.youtube.com/watch?v=hEncVoxOoRw).
- Kurzgesagt. “How to make a kurzgesagt video in 1200 hours”. *Youtube*, subido por Kurzgesagt — in a Nutshell, 26 de febrero del 2020, [www.youtube.com/watch?v=uFk0mgljtns](https://www.youtube.com/watch?v=uFk0mgljtns).
- López Austin, Alfredo. *Los Mitos Del Tlacuache*. Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.
- Matías. *Matías G. B. [canal]*. YouTube, [www.youtube.com/c/MatiasGB](https://www.youtube.com/c/MatiasGB).
- María Antonieta. *Libros de María [canal]*. YouTube, [www.youtube.com/c/LibrosdeMar%C3%ADa](https://www.youtube.com/c/LibrosdeMar%C3%ADa).
- Ortonobes Lara, Sandra. *La Hiperactina [canal]*. YouTube, [www.youtube.com/c/Lahiperactina](https://www.youtube.com/c/Lahiperactina).
- Paladines-Paredes, Lenin-Vladimir, y Ana-María Margallo. “Los Canales Boottuber Como Espacio de Socialización de Prácticas Lectoras Juveniles”. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, vol. 19, núm. 1, 2020, pp. 55–67, [doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.1.1975](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975).
- Rappoport, Soledad, et al. *Enseñar En Tiempos de COVID-19: Una Guía Teórico-Práctica Para Docentes*. ONU, 2020.
- Regina. *Letras infinitas [canal]*. YouTube, [www.youtube.com/c/LetrasInfinitas](https://www.youtube.com/c/LetrasInfinitas).
- Sánchez Morales, Itzel. “El tlacuache y el fuego”. *YouTube*, subido por El conejo y el tlacuache, 17 de noviembre del 2020, [www.youtube.com/watch?v=YENKM1LmBh8](https://www.youtube.com/watch?v=YENKM1LmBh8).
- Santaolalla, Javier. *Date un Vlog [canal]*. YouTube, [www.youtube.com/c/DateunVlog](https://www.youtube.com/c/DateunVlog).
- . “¿Quieres ser youtuber? (Guía para principiantes)”. *YouTube*, subido por Date un Vlog, 26 de diciembre del 2020, [www.youtube.com/watch?v=TLNjOCXbCNY](https://www.youtube.com/watch?v=TLNjOCXbCNY).
- Santiago Ruiz, Eduardo. *El conejo y el tlacuache [canal]*. YouTube, [www.youtube.com/channel/UCsDKbQLbdVIcRGOFC52yYDA](https://www.youtube.com/channel/UCsDKbQLbdVIcRGOFC52yYDA).



Interme-  
dialidades

# El texto dramático que surge desde una creación colectiva con adolescentes en un contexto extraescolar

Sandra Sofía Burmeister García

## Resumen

Ampliar el horizonte de escritura creativa mediante un arte dialógico y transformador a partir de historias familiares, relatos, refranes, trabalenguas, juegos tradicionales y otros conceptos sobre tradición oral documenta el uso de elementos lingüísticos identitarios de la propia semántica que yace en la adolescencia, y tiene como propósito proveer un marco de referencia para interpretar lo que podría ser una nueva línea de investigación sobre el canon escolar como referente modélico, que podría sumarse a un conjunto de obras juveniles respecto al derecho a la libertad de expresión de este grupo etario.

La siguiente experiencia docente facilitó el proceso de aprendizaje para la comprensión de contenidos mediante la construcción de un texto dramático creado de manera colectiva con adolescentes en un contexto de educación no formal, y esto permitió descubrir un significante mancebo que se abstrajo del adultocentrismo.

*Palabras clave:* texto dramático, adolescencia, colectivo, extra escolar.

## Abstract

*Expanding the horizon of creative writing through a dialogic and transformative art based on family stories, tales, proverbs, tongue twisters, traditional games and other concepts on oral tradition, documents the use of linguistic elements that identify the semantics of adolescence itself, with the purpose of providing a frame of reference to interpret what could be a new line of research on the school canon as a model reference that could be added to a set of youth works regarding the right to freedom of expression of this age group.*

*The following teaching experience facilitated the learning process for the understanding of contents through the construction of a dramatic text created collectively with adolescents in a non-formal educational context, allowing the discovery of a young person signifier that was abstracted from adultcentrism.*

*Key words:* dramatic text, adolescence, collective, extra-school.

## Introducción

Una de las grandes inquietudes que me motiva a profundizar en la escritura de un texto dramático construido con adolescentes tiene que ver con la pregunta: ¿Qué es el texto dramático creado con un grupo de adolescentes en un contexto extraescolar? Para esto, hablaré de una propuesta docente y personal que realicé en la Corporación Cultural Balmaceda Arte Joven en el año 2014.

La institución mencionada goza de una larga trayectoria con más de veinticinco años de vigencia. Contempla sedes en Santiago, Valparaíso, Antofagasta y Concepción. Los talleres que ofrece son gratuitos y acoge a jóvenes sin discriminar; sin embargo, en su mayoría provienen de zonas geográficas vulnerables. Es una institución que cada año debe aplicar a fondos concursables para poder sostenerse en el tiempo, puesto que la subvención del Estado es escasa.

El taller que realicé se llamó “Montaje teatral a partir de la tradición oral chilena” (véase la figura 1) y se llevó a cabo junto a 20 adolescentes seleccionados en una audición con más de 40 postulantes que llegaron desde distintas comunas de la Región Metropolitana. En la convocatoria se midió expresión vocal y corporal. El taller formó parte de los muchos talleres que fluctúan en la organización y que no tienen permanencia puesto que los y las docentes rotan año con año, así como también ocurre con los y las estudiantes.

La actividad tuvo como propósitos: fortalecer la escritura juvenil en una dramaturgia colectiva y recuperar la tradición oral proveniente de la familia chilena, para de esta forma materializar una creación colectiva desde el diálogo controversial y transformador.

El montaje final se tituló “El niño del volantín, el conejo y el sombrero” y se mostró ante la comunidad juvenil de la institución, en el Pabellón Claudio Gay, de la Quinta Normal. Asimismo, se realizó otra función en el teatro de la sede de Santiago para el público familiar.

Al finalizar este proceso formativo, escribí el *Manual pedagógico: taller de montaje teatral* que se aloja en el sitio web de la misma institución. Además, existe una versión impresa que publicó la Editorial Artes Escénicas en Buenos Aires, Argentina, en el mismo año 2014.

Respecto al marco teórico en este texto, comparto algunas reflexiones de investigadores(as) que se mencionan en la bibliografía final.



Figura 1. "Afiche" en el área de teatro, del taller de montaje teatral dirigido por Sandra Burmeister en la Corporación Cultural Balmaceda Arte Joven, 2014.

## Texto dramático y juego

El fin de una dramaturgia es ser llevada a escena. Si es abordada con adolescentes adquiere un carácter literario que podría ser vinculado al canon escolar, siempre y cuando el proceso de su lectura se desarrolle dentro del aula y en la educación formal con estándares ministeriales que manejan una lista de obras y autores, pero no necesariamente ocurre esto en espacios donde se dictan talleres extracurriculares y donde la juventud puede liberarse de la rutina establecida. Lo motivante es reflexionar sobre si la escritura creativa realizada con un grupo de adolescentes estaría o no dentro del canon mencionado, para así abordar el resultado del texto dramático como modelo de inspiración que se sumaría a un conjunto de títulos.

La hegemonía de obras escogidas para ser estudiadas por las instituciones de enseñanza a menudo tiene un valor moral, político e histórico:

El canon está íntimamente unido a la Historia Literaria puesto que ésta no hace otra cosa que tratar las obras seleccionadas y, en muchos casos, seleccionarlas a su vez. A través del tiempo, y por diferentes razones, unas obras han destacado por encima de otras y se han perpetuado en nuestros manuales e historias literarias [Lorente 230].

Ahora bien, si el canon se relaciona a la historia literaria, por qué no asumirlo desde la pedagogía teatral como hito histórico humano, puesto que lo primero que se debe saber sobre el texto dramático, cuando es creado con adolescentes, es que debe ser comprendido desde la didascalía. En otras palabras, esto significa que tanto la instrucción como la enseñanza van unidas. Las acotaciones del dramaturgo(a), las instrucciones del director(a) o pedagogo(a) deben ser precisas y claras. La didascalía forma parte del aprendizaje que involucra dirección y pedagogía teatral de manera simultánea, siendo la segunda aquella metodología aplicada que vincula el arte del teatro con el arte de la educación dando importancia al juego. Según mi experiencia, el juego fortalece al ser humano y lo ayuda a retratar su realidad y a desarrollar habilidades sociales para su propia autonomía. Asimismo, descubre su naturaleza creativa en cualquier etapa de la vida. Lo que también arroja un valor estético.

Por otra parte, es importante recordar que la pedagogía teatral surgió después de la Segunda Guerra Mundial con el propósito de reparar la vida de los individuos y reconstruir la sociedad al unir las distintas áreas del aprendizaje como la afectiva, cognoscitiva y psicomotora. Gianni Rodari relata su revelación en cuanto al legado cultural de la siguiente manera:

Cuando era un pequeño espectador de representaciones teatrales escolares, me atraía poderosamente lo que ocurría en el escenario, porque lo sentía más real que mi casa, que mi escuela, que todo mi barrio. La realidad imaginada es mucho más auténtica que la realidad que creemos objetiva. Más tarde, cuando intervine como actor infantil y adolescente en pequeños montajes escolares, me sedujo, fascinó y devoró el mundo de la producción del misterio, la pequeña sociedad armónica y funcional que era el equipo que llegaba a su objetivo final: la representación en la que todos éramos indispensables. El pequeño electricista aficionado era tan respetado como el pequeño actor principal. Y, finalmente, cuando me dediqué a la literatura y a la pedagogía teatral, se me reveló con absoluta lucidez la razón profunda de toda esa inclinación lenta, inexorable, progresiva, que me llevó al teatro escolar [citado en Díaz & Genovese 11].

Por tanto, aquello considerado como algo entretenido en la subliteratura, para la pedagogía teatral tiene su importancia en el juego, en la apreciación vivencial y en la metodología, pero no solo eso. También hay un sentido político cuando se abordan realidades sobre la organización social de un tiempo histórico determinado y se las proclama en un texto dramático.

## Taller y amistad

En el taller de montaje teatral realizado, participaron jóvenes de 17 años de edad en promedio. La propuesta inicial fue construir un texto dramático colectivo que les permitiera reconocerse y sentirse identificados. Hubo sesiones donde se compartieron relatos sobre abuelos(as), tíos(as), primos(as) y otros parientes. Algunas historias se referían al ámbito escolar y amistades. Hubo testimonios que dieron un brinco hacia la memoria del caos, repercutiendo en la vida personal frente a la construcción colectiva de un texto dramático. Las improvisaciones, el juego dramático y la creación de roles permitieron generar confianza y entablar nuevas amistades según afinidades e identidades como grupo humano (Burmeister, *Montaje teatral...* 28) (véase la figura 2).



Figura 2. "Escritura"; taller de montaje teatral dirigido por Sandra Burmeister en la Corporación Cultural Balmaceda Arte Joven, 2014; fotografía de la autora.

Por otra parte, consideré incluir refranes, dichos, adivinanzas, leyendas, mitos, fábulas, trabalenguas, retahílas y juegos tradicionales. Solicité objetos con algún significado personal. Al fondo del escenario proyectamos fotografías sobre la niñez de cada integrante para recordar la costumbre de coleccionar álbumes familiares en formato impreso. Adicionalmente se incluyó la observación de campo de un mural callejero que retrataba a un niño con el hilo de un volantín que escapaba de sus manos (véase la figura 3). De esa imagen escribí el siguiente texto para trabajarlo escénicamente:



Cuentan que el niño dormía y soñaba con su volantín. Cada vez que lo encubría, él podía volar. Su vida era un refrán, un poema, una adivinanza. Los cuentos decoraban el jardín y los juegos del carnaval jamás terminaban, pero... un día, los ciclos de las estaciones se vieron amenazados por el cambio del tiempo. Con esto el niño se asustó, dejó de jugar, de escribir y de narrar. Por cierto, él desapareció en el sombrero del conejo [15].

El relato fue grabado y la voz en off se utilizó en la proyección audiovisual. Añadido a todo lo anterior, trabajamos el uso de bastones de madera en una coreografía dramatizada con los textos. Al término del montaje los y las adolescentes bailaron un pie de cueca. La construcción del vestuario, maquillaje y escenografía fue planteada en común acuerdo.



Figura 3. "Mural" en sitio eriazo (un predio no edificado) frente a la Corporación Cultural Balmaceda Arte Joven; dibujo de un niño que alza su mano derecha con un hilo suspendido a lo largo de una cuadra y topa en el muro del edificio colindante donde está su volantín. Juego tradicional conocido como volantínismo en la primavera chilena. Los orígenes de este juego se remontan al siglo XVI a. C., en Indonesia; fotografía de la autora.

Como pedagoga teatral puedo decir que el adolescente renace de la pereza y letargo por las mañanas, debido al desvelo provocado por el cansancio ocular frente a las pantallas, pero en él surge un estímulo interno que es capaz de impulsarlo a tomar su patineta y viajar por las calles que lo identifican. Asimismo, las palabras escritas dormitan bajo las cortinas que cubren la decoración de un escenario y renacen cuando se las interviene con la voz, emociones y acciones físicas.

La experiencia con jóvenes en la construcción de un texto dramático, a partir del juego, validó el intercambio de sentidos como oler, observar, tocar, degustar, sentir y expresar. La adolescencia se manifestó en la intimidad pensante, sintiente, contradictoria, dispersa, rebelde y anhelosa. Aquella realidad juvenil puso en juego el uso de frases, el coa como lenguaje, conceptos y diálogos.

Una propuesta escénica experimental y participativa que tuvo sus momentos de conflicto en que algunos integrantes se desmotivaron porque les faltaba tiempo, otros se enfermaron y no podían asistir a ensayos, otros se pelearon y se retiraron del montaje. De veinte integrantes sobrevivió la mitad para la muestra final y ese grupo de jóvenes se convirtió en una fraternidad hasta el día de hoy (véase la figura 4).



Figura 4. "Amigos"; taller de montaje teatral dirigido por Sandra Burmeister en la Corporación Cultural Balmaceda Arte Joven, 2014; fotografía de la autora.

Por cuanto, el taller de escritura creativa con adolescentes adopta la cultura de fragmentación, de mosaico o cultura digital de lo instantáneo, para reflejar la realidad de códigos identitarios y condiciones naturales frente a manifestaciones históricas; similar a la práctica del primer ensayo, el uso de labial teatral, la elección de colores en cada tela, la expresión oral vinculada al personaje y otras modalidades de comunicación escénica que a la postre son efímeras (véase la figura 5). En ello se ve reflejado el universo compartido y poético de lo que pudiera ser una tendencia o moda.

El concepto de *sensorium* del filósofo alemán Walter Benjamin, sobre los nuevos modos sensoriales de la lectura entre jóvenes, se materializa en los nuevos lenguajes sociales juveniles que pueden ser muy teatrales debido al uso de un

vestuario, una forma de maquillarse, ambientaciones, escenografías y utilerías, como sucede por ejemplo con la moda gótica (Martos & Martos 5).



Figura 5. “Maquillaje”; taller de montaje teatral dirigido por Sandra Burmeister en la Corporación Cultural Balmaceda Arte Joven, 2014; fotografía de la autora.

Durante el taller de montaje teatral, el texto dramático fue asimilado mediante la improvisación para entonces crear en escena a partir de lo imprevisto. La interpretación escénica y dramatización deconstruyeron conceptos y significados de manera libre. Se experimentaron nuevos modelos de identificación personal con el fin de disipar y controlar la sensación de carencia que no logra comprenderse en la adolescencia.

Así lo demostró la práctica de retahílas y trabalenguas que intervino en la fluidez verbal para aliviar casos de tartamudez, muletillas nerviosas y funcionó de manera eficaz como recurso lingüístico teatral. Cada participante se focalizó en su personaje, en la situación abordada, en un diálogo, en el conflicto y en el posible desenlace de la trama con el objetivo de dar un sentido propio al lenguaje oral y escrito (véase la figura 6). Como ejemplo de los relatos compartidos podemos citar la historia de una estudiante acerca de su abuela que cayó de un caballo y terminó herida debido a las espinas de una zarzamora (Burmeister, *Montaje teatral...* 19). Esta remembranza creó un eslabón de empatía hacia las historias intergeneracionales como aportes culturales para la sociedad actual.

Las historias del pasado contadas cara a cara e integradas a la construcción de un texto dramático fueron muestras de las habilidades naturales de comunicación de los seres humanos, tal vez contrapuestas a los nuevos modos de recepción de Internet que tiende a ser multimodal y multitarea y, por tanto, la persona puede estar oyendo, leyendo, escribiendo y siguiendo una animación.



Figura 6. “Elenco”; taller de montaje teatral dirigido por Sandra Burmeister en la Corporación Cultural Balmaceda Arte Joven, 2014; fotografía de la autora.

Por otra parte, mediante el juego teatral se volvió a los sentidos que humanizan y se contraponen a la lectura que se da en las plataformas digitales: “Con el acceso a las personas por el teléfono celular, con el acceso a todos los lugares por el GPS, el acceso al saber ya está abierto. De cierta manera, ya es transmitido siempre y en todas partes” (Serres 28).

Pude constatar que los y las adolescentes al estar conscientes del bombardeo de información digital comprenden el origen de un texto dramático en la oralidad y esto los obliga a limitar situaciones, lugares, tiempos, atmósferas y viven la experiencia *in situ*: dejan fuera cualquier distracción y ponen el pensamiento divergente al servicio de la expresión desde estímulos ligados a la sensorialidad y afectividad.

El taller contribuyó a reafirmar que la adolescencia no es solo el paso intermedio del individuo que está *ad portas* de convertirse en un joven o adulto útil para la sociedad. Por el contrario, es una transición de las edades que está alerta a diversos estímulos internos y externos sujetos a las necesidades cotidianas.

El desafío en la actualidad es manifestar la posibilidad de construir un texto dramático adaptando la comunicación intelectual, emocional y física a la virtual a distancia. En este sentido, en la adolescencia el disfrute teatral adquiere un valor de adaptación que se integra a la realidad contemporánea.

## Actividad extraescolar y derechos humanos

Ante la adversidad coyuntural actual, crear colectivamente un texto dramático a partir de una experiencia teatral permite dar voz a las y los adolescentes de manera legítima para descubrir su lugar en el mundo. La dignidad del ser humano se ha puesto dos veces en juego, una en la palestra de la sociedad contemporánea y otra sobre el escenario teatral.

En la adolescencia los individuos se hacen preguntas acerca de todo, ya que ese todo pasa a ser subjetivo. Las interrogantes ocurren dentro de la vida familiar, vida escolar y en otros contextos íntimos y públicos. Son los derechos sociales por los que este segmento se manifiesta en las calles.

El Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala que: “Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión” (Oficina del Alto Comisionado... 5).

De la misma naturaleza, en la Convención sobre los Derechos del Niño(a), que resguarda a las personas que no han cumplido su mayoría de edad, se enfatiza más en los cuidados de los infantes: “...el niño(a), por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (INDH 4).

En este sentido los derechos de la adolescencia quedan al descubierto, a excepción del Artículo 38 referente a los conflictos armados, que menciona cómo en esta etapa de la vida existe un pensamiento crítico frente a la sociedad. La omisión de los derechos de este grupo quedó de manifiesto cuando se discutió la construcción del texto dramático que surgió durante el taller descrito con anterioridad.

El taller demostró que el sujeto(a) de derecho, cuando es adolescente, busca relacionarse libremente con su entorno. Interpela a la familia sobre la comprensión y conciencia de sus afectos, pensamientos y acciones. Asimila y busca conocer las garantías en su vida sobre la seguridad, protección, educación, salud, agua y alimentación como derechos fundamentales que pueda propender el Estado.

Destaco un extracto de la entrevista realizada, en 2006, al biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana:

La rebelión de los pingüinos tiene que ver con un dolor espiritual por la falta de sentido que la educación formal otorga al vivir de los jóvenes. El vivir sin sentido,



sin el amparo de una comunidad, es una cosa muy dolorosa. Y eso es lo que le está pasando a los estudiantes chilenos. Es por eso que salen a protestar [Marín, sin paginación].

La mediación del adulto en la defensa de los derechos humanos para la adolescencia trasciende el adultocentrismo puesto que obliga a ponerse en los zapatos de un pasado no demasiado lejano. Esto se ve reflejado en el estado creativo colectivo dado que las emociones afloran alrededor de ideas y palabras, entonces el director(a) y/o pedagogo(a) es quien vela porque la representación teatral sea fidedigna a esa realidad.

El profesor Ernani María Fiori alguna vez señaló: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (citado en Freire 97).

La transformación del texto dramático pasa por un colador de consenso grupal cuando es un trabajo colectivo. Creo que los autores(as), que escriben dramaturgias para el lector juvenil, debieran sentir la necesidad de instalarse en las mentes y corazones de los individuos escogidos. Aproximarse a sus gustos, necesidades e intereses, mediante una previa indagación.

De esta manera se puede entender al texto dramático como una herramienta en el marco legal para la experimentación que escenifica conceptos no realistas y formas abstractas como el sexo, la libertad, el aborto, la droga, la incomunicación, el amor, el abandono, la traición, el consumismo, la violencia, entre otros. En esta etapa de la vida, se potencian los grandes ideales, los proyectos y los intereses vocacionales (García-Huidobro 26-27).

Se advierte que en la escritura del texto dramático, construido a partir de un taller de montaje teatral, el enfoque de derechos está siempre presente desde el punto de vista del lenguaje. Persiste una suerte de conquista del mundo en el descubrimiento de conceptos e ideas para ser transformadas, hacerlas propias y crear otras nuevas.

Por ejemplo, el sexo se convierte en un problema debido al cambio evidente en el cuerpo físico y con éste aparece el pudor. En los y las adolescentes surgen las inclinaciones sexuales y el descubrimiento sexual. Con ello se sienten expuestos a la crítica de la sociedad y al juicio de la familia. De alguna manera, la toma de conciencia del sexo en los padres, como algo que no se cuestionaba en la infancia, también se convierte en un conflicto. Aparece la incertidumbre en la personalidad, porque no se logra un entendimiento de sí mismo(a) al no tener definida una identidad individual ni tampoco la identidad grupal. El individuo se siente

incomprendido(a), sufre momentos de rebeldía y no entiende lo que le está pasando (Cervera Borrás).

La soberanía lingüística juvenil tiene que ver con las formas de hablar y con el uso de palabras que permiten una identidad grupal como se pudo ver en el taller descrito con anterioridad. Con ello aparecen las dificultades ideo-léxicas: “El adolescente está atrapado en un cronolecto fuertemente determinante. Si no habla como sus amigos queda excluido y percibe que entre el lenguaje de los textos literarios y su discurso cotidiano hay, en ocasiones, más de abismo que de puente” (Trozzo 39).

Desde el punto de vista del lenguaje, he visto cómo las experiencias en pedagogía teatral con adolescentes y/o jóvenes adquieren un valor estético ligado a la amistad. El derecho a tener amigos y amigas. En este sentido el o la adolescente, cuando puede acceder a un espacio donde se privilegia la creatividad e imaginación, se ve seducido(a) por la apropiación de letras, palabras y frases para construir un texto dramático que proyecta su autodeterminación y emancipación, además de conllevar un carácter político consensuado.

Ester Trozzo, doctora en Educación, declara su defensa sobre el lenguaje escolarizado como algo intocable:

¿Tiene claro el sistema educativo, que en el adolescente continúa despierta la necesidad lúdica, placentera y ontológica que tenía de niño de establecer con la Lengua relaciones más allá del aprender normativa? [sic] Me refiero al derecho de relacionarse sin un fin instructivo-informativo, sino [sic] como búsqueda de espacios de apropiación de valores éticos y estéticos y de autoconstrucción [40].

## Asimilando conclusiones

El texto dramático se convirtió en un aporte al canon escolar: visto desde la perspectiva de una creación colectiva con adolescentes y en un contexto extra programático puede sumarse a una lista de obras escogidas. Se relacionó a la herencia intergeneracional y a la tradición oral para así perpetuar valores familiares y destacar costumbres de un pueblo. En ese contexto, persistió la idea de identidad mediante el legado de una cultura, lo cual dejó un resultado por escrito que considero un modelo de construcción narrativa que fortalece la metodología activa en el aula.

El taller que dio como resultado la obra de teatro “El niño del volantín, el conejo y el sombrero” adquirió un valor ético, original, lúdico y distante del

adultocentrismo. La palabra oral fue el eslabón hacia la palabra escrita. La didáctica y la creación literaria se conectaron al imaginario colectivo y esto permitió a los y las adolescentes descubrir su dignidad como grupo humano.

El conjunto de participantes formó una cultura creativa complementaria al oficialismo curricular, desde experiencias comunicativas y lingüísticas, donde primaron criterios valóricos de fraternidad.

## Bibliografía

- Burmeister, Sandra. *Manual pedagógico: taller montaje teatral*. Documentos descargables de Balmaceda Arte Joven, 2014, [www.balmacedartejuven.cl/wp/wp-content/uploads/2014/07/Publicaci%C3%B3n-del-Taller-BAJ.pdf](http://www.balmacedartejuven.cl/wp/wp-content/uploads/2014/07/Publicaci%C3%B3n-del-Taller-BAJ.pdf). Consultado el 01 de mayo del 2021.
- . *Montaje teatral a partir de la tradición oral chilena*. Ediciones Artes Escénicas, 2014.
- Cervera Borrás, Juan. “La literatura de transición”. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, 2003, [www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-literatura-de-transicion--0/html/ffbccdec-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_1.html#I\\_1\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-literatura-de-transicion--0/html/ffbccdec-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html#I_1_). Consultado el 03 de mayo del 2021.
- Díaz, Jorge, y Carlos Genovese. *Manual de teatro escolar*. 7ª reimpresión, Editorial Edebé, Editorial Don Bosco, 2011.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 3ª edición, Siglo Veintiuno Editores, 2009.
- García-Huidobro, Verónica. *Pedagogía teatral. Metodología activa en el aula*. 3ª edición, Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile, 2008.
- INDH. *Convención sobre los derechos del niño*. Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2017.
- Lorente Muñoz, Pablo. “Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 23, núm. 1, pp. 227-247, [revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/36317/35162](http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/36317/35162). Consultado el 07 de mayo del 2021.
- Marín, Francisco. “Humberto Maturana: Los jóvenes buscan darle sentido a sus vidas”. *Elciudadano.com*, 2006, [www.elciudadano.com/chile/humberto-maturana-los-jovenes-buscan-darle-sentido-a-sus-vidas/05/06/](http://www.elciudadano.com/chile/humberto-maturana-los-jovenes-buscan-darle-sentido-a-sus-vidas/05/06/). Consultado el 07 de mayo del 2021.
- Martos García, Aitana, y Alberto Martos García. “Las nuevas escrituras juveniles en el contexto de la posmodernidad”. *Periódicos ULBRA. BR. Textura Canoas*, núm. 29, sept-dic 2013, pp. 3-17, [es.scribd.com/document/523408536/Las](https://es.scribd.com/document/523408536/Las)

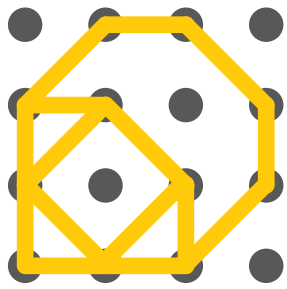


nuevas-escrituras-juveniles-en-el-contexto-de-la-posmodernidad-Martos-García. Consultado el 13 de mayo del 2021.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. *Los principales tratados internacionales de derechos humanos*. Naciones Unidas, 2006.

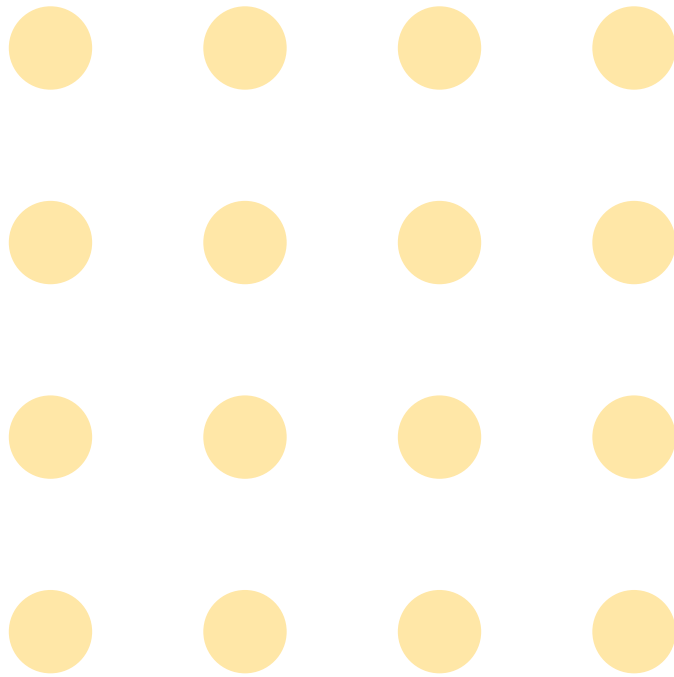
Serres, Michel. *Pulgarcita*. Traducido por Vera Waksman, Fondo de Cultura Económica, 2013.

Trozzo, Ester. *El teatro en la escuela: miradas sobre el potencial transformador*. Ediciones Artes Escénicas, 2017.



# Parasubidas poético

# Poemas mínimos ilustrados



# EL NIÑO—ABUELO

*Sandra Sánchez Tejero*

—Abuelo, ¿fuiste niño?

—Niño fui, por suerte.

E imaginé al niño-abuelo:

bajito, pequeño, de cabello nieve,

con su bastón y sus cuatro dientes.

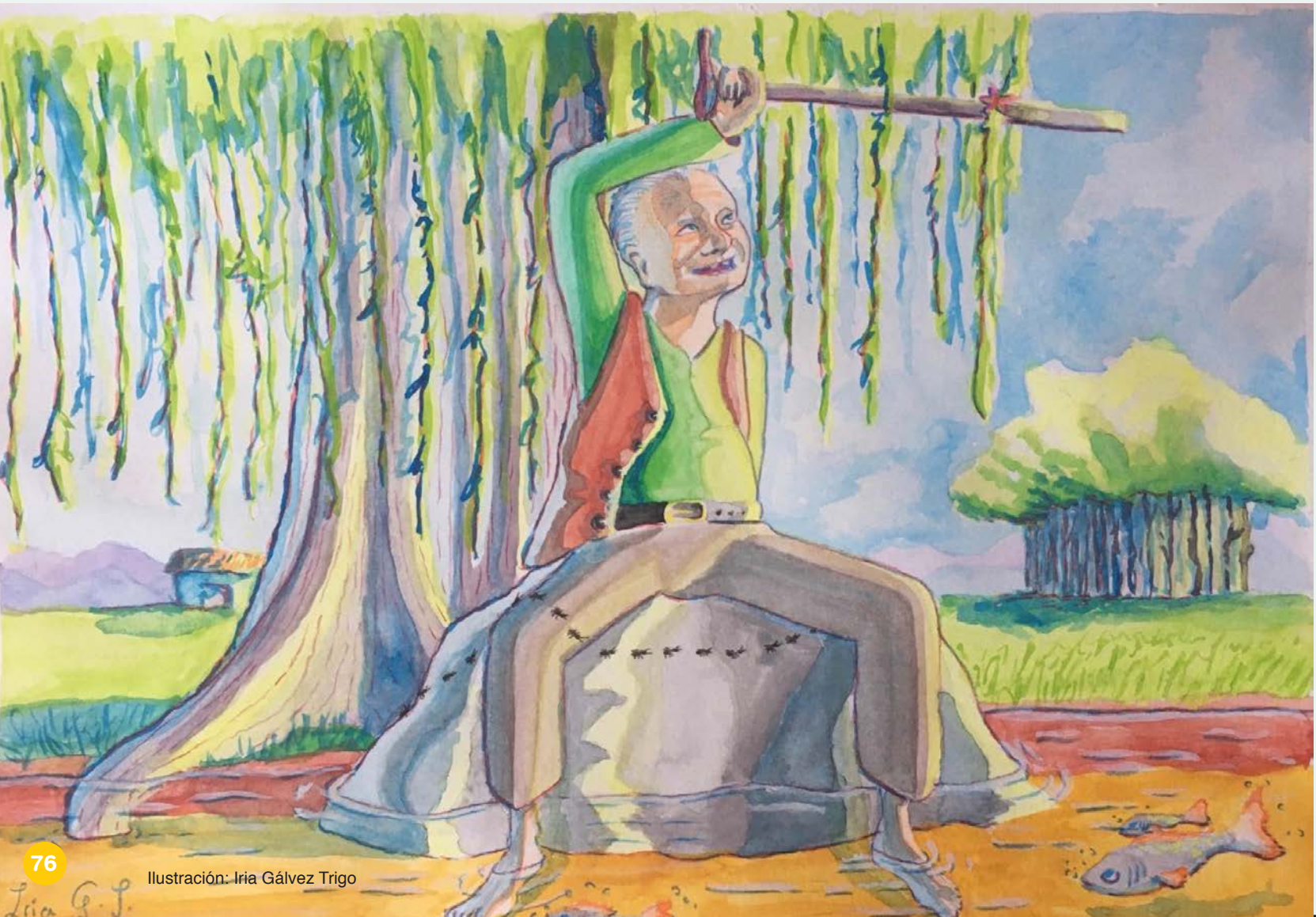
Por el árbol ancho de campanitas verdes,

por el río cristalino que jovial viene,

por la roca inmensa de hormigas que buscan,

por el charco lleno de botas, de saltos, de música.

¡Qué imagen! ¡Qué ocurrente! El niño-abuelo... ¿duende?



# FLORES

Juan Carlos Sánchez Fernández

Guardé flores  
en un frasco,  
mas su aroma  
sigue afuera.

Ilustración: Juan Carlos Sánchez Fernández



# Catarina

*Denisse Pohls*

Cata cata Catarina el menú de verdor  
verde limón frunce el corazón  
verde oliva saliva  
verde turquesa sabe a fresa  
verde pasto rico y vasto  
verde trébol buen agüero  
verde viento: un aguacero.



Ilustración: Denisse Pohls

# La competición

*José Carlos Aragão*

Chica hizo un poema  
que batió alas y voló.

Desafiado,  
pajarito batió alas  
y cantó.



Ilustración: José Carlos Aragão

# CURRUCA

*Emilia García*

Estaba en la casuarina  
escondida la curruca  
y el colirrojo tizón  
desde el palmito le silba.

La curruca acurrucada  
al escuchar la llamada  
se desacurruca y limpia  
su piquito con las ramas.

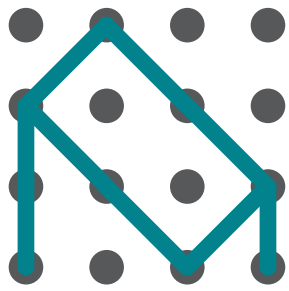
Ramitas de casuarina,  
acículas horquilladas,  
hilo verde esperanzado  
que hace sombra en la ventana.

La curruca alza el vuelo  
y el colirrojo tizón  
vuela tras ella ligero.



Ilustración: Emilia García





Libros y  
algo más

# Escuchar y ver para creer: Cajita de fósforos, una selección de poesía no rimada por Adolfo Córdova e ilustrada por Juan Palomino

Emilio Vázquez Romero Castany

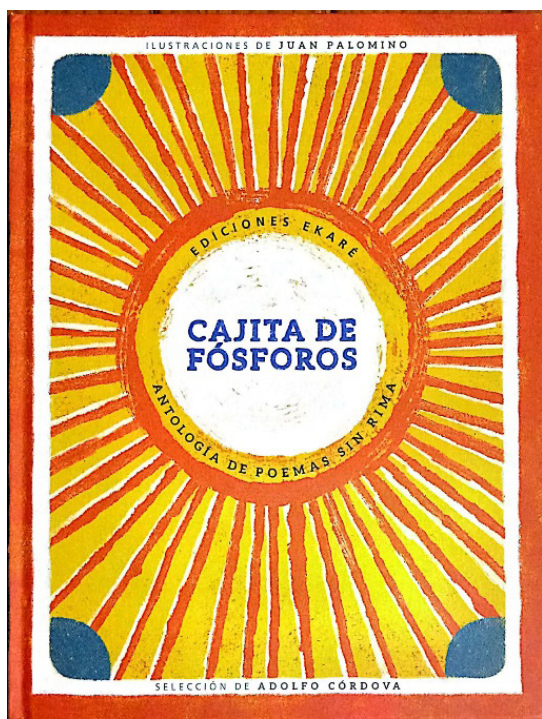


Figura 1. Portada; Adolfo Córdova, *Cajita de fósforos. Antología de poemas sin rima* (Ediciones Ekaré, 2020).

**E**n una cajita de fósforos se pueden guardar muchas cosas. Un rayo de sol, un copo de nieve, una lágrima, una moneda de luna, botones, virutas de lápiz, papeles o bichos. No importa qué tan simples sean estos objetos, a veces señalados como “basura” o “cachivaches” por las personas mayores; a los ojos de la infancia, todos se entienden como tesoros. Con este guiño al poema de María Elena Walsh (“En una cajita de fósforos”, *El reino del revés*, 1965), el escritor e investigador mexicano Adolfo Córdova presenta *Cajita de fósforos. Antología de poemas sin rima*, ilustrada por el artista mexicano Juan Palomino y publicada por la editorial venezolana Ediciones Ekaré (véase la figura 1).

La selección de poemas fue el producto de dos estancias de investigación realizadas por Adolfo Córdova durante el 2017: la primera en la Biblioteca Internacional de la Juventud en Múnich, como parte de su programa anual de becas; y la segunda en el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla–La Mancha (UCLM) de Cuenca, con la invitación de Pedro C. Cerrillo dentro del programa de ayudas para investigadores de la misma institución. Como resultado final de esta búsqueda, el autor de *Infinitos* (Fondo de Cultura Económica, 2020) y *El dragón blanco y otros personajes olvidados* (Fondo de Cultura Económica, 2016) reunió un total de 36 poemas de diferentes escritoras y escritores provenientes de diez países de Iberoamérica, cuyo tratamiento de la poesía no rimada estuviera escrita, en su mayoría, para niñas, niños y jóvenes. No obstante, Córdova afirma que su antología puede ser disfrutada por cualquier persona, sin importar la edad o condición: “Aunque algunos dicen que rimado es igual a infantil y no rimado equivale a juvenil, nosotros no somos buenos para las fórmulas matemáticas. Se puede disfrutar de cualquier tipo de poesía a cualquier edad” (Córdova 49). Con esta perspectiva, se formó la colección *Cajita de fósforos...*



Figura 2. Ilustración de Juan Palomino que acompaña los poemas “Revelación” de Carmen Conde y “Debajo de sus cascos” de Marina Colasanti, pp. 14-15.

A lo largo de toda la obra, se pueden apreciar los poemas distribuidos en cada página con las ilustraciones de fondo para vincular la experiencia poética con una atmósfera de personajes y objetos concebidos por la proyección gráfica de Juan Palomino. La conjunción entre texto e imagen revela una serie de imaginarios

colectivos relacionados con la infancia y la experiencia afectiva de la poesía: globos que invitan a emprender el vuelo con las nubes, el aleteo de una mariposa que emula el movimiento de las páginas de un libro, animales que solo pueden ser vistos con los ojos cerrados, árboles que salen de paseo a la medianoche y vuelven a enraizar en el suelo al comienzo del día, luciérnagas que guían como constelaciones el sueño de los niños, el transcurso de las horas que suena como el galope de un caballo (véase la figura 2).



Figura 3. Ilustración de Juan Palomino que acompaña a los poemas “Haiku 14” de Jorge Luis Borges y “Dibujo de unicornio” de Javier España, pp. 18-19.

Todas estas imágenes poéticas comparten el efecto del asombro a medida que el lector pasa de un poema a otro (véase la figura 3). Se enciende una nueva luz en el acto de lectura, como la cabeza de un fósforo que ilumina los paisajes internos resguardados en la antología: “Entre una y otra llama, una y otra voz, quizá escuches la tuya o busques otras, y a otros y quieran guardarlas aquí. O empezar su propia cajita de asombrosos encendidos” (Córdova 49). Son varios los nombres de las y los poetas que conforman este libro, desde personalidades reconocidas de la literatura como Jorge Luis Borges, Rosario Castellanos, Gabriela Mistral, Juana de Ibarbourou, Luis Vidales y Juan Ramón Jiménez, hasta autoras y autores contemporáneos célebres de la Literatura Infantil y Juvenil (o LIJ) como Martha Riva Palacio, María Baranda, María Teresa Andruetta, Marina Colansati, Antonio Orlando Rodríguez, Níger Madrigal, Juan Lima y María José Ferrada.

Mediante esta selección, los poemas muestran en su propia unidad un siglo de poesía no rimada en Iberoamérica, comprendido entre los años 1920 y 2020, de modo que el poema más antiguo sería el fragmento “Selva” de la poeta uruguaya Juana de Ibarbourou:

Selva; he aquí una palabra húmeda, verde, fresca, rumorosa, profunda. Cuando uno la dice, tiene en seguida la sensación del bosque todo afelpado de musgos, runrruneante de píos y de roces, lleno de los quitasoles apretados y movibles de las copas de los árboles, bajo las cuales las siestas ardientes son tan dulces y donde es tan grato, tan grato, tenderse a soñar [citado en Córdova 22].

Y el más reciente, “El espantamiento” de la poeta chilena María José Ferrada:

Pones una estrella  
dentro de una caja de fósforos  
y la guardas en tu bolsillo  
o debajo de la almohada.

[...]

¿Qué si caben tres estrellas en una caja de fósforos?  
El manual dice que hasta una galaxia podría acomodarse.  
Que se trata de un pacto antiguo,  
un tratado de colaboración entre los niños y el cielo,

más antiguo que la tierra,  
más antiguo que los monstruos con ojos amarillos,  
más antiguo que la oscuridad

y que la luz [citado en Córdova 46].

La disposición de los poemas e ilustraciones en la antología, además de presentar una curaduría organizada y cuidadosa, pone de manifiesto el ejercicio intuitivo y creativo de Adolfo Córdova y Juan Palomino al compartir una experiencia exploratoria de la poesía en su esencia más lúcida y reveladora (véase la figura 4). Esto nos recuerda a una reflexión de la poeta inglesa–norteamericana Denise Levertov sobre la poesía en sus formas abiertas: ella indagaba que tal poesía incorpora y revela el proceso de “pensar / sentir”, “sentir / pensar”, en lugar de enfocarse



Figura 4. Ilustración de Juan Palomino que acompaña a los poemas “Ceiba” de Antonio Orlando Rodríguez y “Vista” de Jairo Aníbal Niño, pp. 30-31.

exclusivamente en sus resultados; y al hacerlo explora la experiencia humana de un modo que no es enteramente nuevo, pero que es valioso como testimonio humano y como experiencia estética en la sutil diferencia de su acercamiento (Levertov 42-3). Por medio de ese mismo acercamiento hacia el asombro de las cosas, como testimonio humano y experiencia estética de la mirada infantil, los poemas no rimados de *Cajita de fósforos* muestran un acto de exploración a través de la conjunción armónica entre el lenguaje poético y la ilustración (véase la figura 5).



Figura 5. Ilustración de Juan Palomino que acompaña el poema “El espantamiento” de María José Ferrada, pp. 54-55.

En el diseño y estructura editorial, el libro presenta una forma abierta en la cual resuenan todas las voces de las y los poetas dentro de la experiencia afectiva de la poesía en las manos de niñas, niños, jóvenes y adultos. Solo hace falta escuchar y ver para creer en las maravillas de los tesoros que se albergan en esta cajita de fósforos.

**Nota adicional:** *Cajita de fósforos. Antología de poemas sin rima* (2020) de Adolfo Córdova y Juan Palomino obtuvo dentro de la categoría de poesía el Premio Bologna Ragazzi, galardón que busca el reconocimiento de los mejores libros infantiles ilustrados de todo el mundo. El veredicto del jurado se dio a conocer el martes, primero de junio de 2021.

## Obras citadas

- Córdova, Adolfo, seleccionador. *Cajita de fósforos. Antología de poemas sin rima*. Ilustrado por Juan Palomino, Ediciones Ekaré, 2020.
- . “Una y otra voz”. Córdova, p. 49.
- De Ibarbourou, Juana. “Selva”. Córdova, p. 22.
- Ferrada, María José. “El espantamiento”. Córdova, p. 46.
- Levertov, Denise. “Sobre la función del verso”. *Poesía y Poética*, núm. 7, 1991, pp. 42–51.

# Autores

**Ana Fortoul** es egresada de la Licenciatura en Literatura latinoamericana por parte de la Universidad Iberoamericana. Es una amante de la mitología, especialmente de la grecolatina, y de la fantasía. Actualmente está empezando la maestría en Letras Modernas y trabaja la obra de Laura Gallego. Es miembro del comité editorial de LIJ Ibero y la coordinadora del blog relijibero.

**Sandra Sofía Burmester García** es magíster en Educación en Derechos Humanos por parte del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL) y pedagoga teatral de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Obtuvo el diploma en Literatura para la Infancia, Adolescencia y Juventud de la Universidad de Chile. También es relacionadora Pública por parte de la Universidad del Pacífico, actriz de la Escuela de Comunicación Escénica de Patricio Achurra y Eduardo Mujica, integradora de saberes, escritora y charlista. Como investigadora le interesa la educación en derechos humanos a través de la pedagogía teatral, para el pleno desarrollo de las personas como agentes inspiradores de la identidad y transformación social. Actualmente forma parte del equipo docente de los diplomados en Pedagogía Teatral I y II y Teatro Aplicado de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es miembro de la Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos y es chilena. Su correo electrónico es [ssburgar@gmail.com](mailto:ssburgar@gmail.com) y en ORCID se la puede encontrar como: Sandra Sofía Burmeister Autor A, [orcid.org/0000-0002-8316-8890](https://orcid.org/0000-0002-8316-8890).

**José María Nava Freyre** nació en la Ciudad de México. Es estudiante de la licenciatura en Literatura Latinoamericana de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, conocida como la IBERO, fanático de Tolkien y de la fantasía literaria.

**Eduardo Santiago Ruiz** es docente e investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 095. Estudió una licenciatura en Letras Hispánicas y un doctorado en Humanidades por la UAM Iztapalapa. Sus líneas de investigación son la literatura mexicana, la literatura infantil y la literacidad. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.



**Emilio Vázquez Romero Castany**, alias Emilio Caroba, cursó la licenciatura en Literatura Latinoamericana de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Ganó el primer lugar en el Concurso de Cuento ACNUR-ONU 2014 con el relato “La última semilla en la Tierra”. Colaboró como traductor, asistente de editor, corrector de estilo y miembro del consejo editorial en la revista *Hélice. Revista de poesía, arte y traducción* de Prepa Ibero. Fue corrector de estilo en la Dirección de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, y editor para la revista *Ruptura/Apertura* del Centro Virtual de Investigación y Documentación (CEVIDI) de la Fundación Cultural Macay en Mérida, Yucatán. Actualmente es asesor de redacción y ortografía, asistente editorial en la revista LIJ Ibero y reseñista del Acervo Jacaranda.

## Poetas e ilustradores

**Denisse Pohls Pérez** nació en León, Guanajuato, en 1986. Es poeta, fotógrafa y buzo. Ha publicado los poemarios *Navíos* (2011), *Hora Pico* (2018), *Eres Delicioso: poesía, manjares eróticos y otras delicias* (2020), el poemario para niños *La Isla Azul Poemarios* (2018), así como el libro de crónicas periodísticas *Hasta Encontrarte* (2021). Es becaria del Programa de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico (PECDA) en Literatura Infantil, Guanajuato 2020. Actualmente trabaja en el libro para niños *Macabras leyendas en verso de la Niña Momia descalza*.

**Emilia García** es española, de la provincia de Málaga. Estudió filología española en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y su vida laboral se ha centrado en la animación a la lectura como gestora cultural en el Ayuntamiento de Málaga. Red de Bibliotecas Públicas Municipales.

**Sandra Sánchez Tejero** nació en Sonseca, Toledo, en España. Es graduada en Maestra de Educación Primaria con Mención en Lengua, Lectura y Multiculturalidad y es escritora de obras narrativas de literatura infantil aún por publicar.

Twitter: @Sandra15t

Instagram: @Sandra15t

**Juan Carlos Sánchez Fernández** nació en Santander, España. Es arquitecto, dibujante y poeta. Ha publicado varios poemas en revistas y antologías y obtenido el accésit del XXXV Premio José Hierro del Ayuntamiento de Santander. Como dibujante ha ilustrado las portadas de *Mujeres rotas. El lenguaje de la dependencia emocional* (2015), *Palabras sobre el amor y palabras de amor* (2017) y *Enlazadas* (2019).

**José Carlos Aragão** (José Carlos Barbosa de Aragão) nació en Minas Gerais, Brasil. Es poeta y dramaturgo, con formación en Artes Visuales. Ha publicado más de 35 libros, la mayoría para niños y jóvenes (poesía, teatro y novelas), por los cuales ha recibido varias distinciones y premios.

**Iria Gálvez Trigo** nació en Toledo, España. Es graduada en Maestra de Educación Primaria. Recibió clases de pintura de la mano de José Llorens y fue miembro de la asociación de “Amigos de la Pintura” de Toledo. @igalvezt

# Comité editorial

**Dra. Laura Guerrero Guadarrama.** Académica e investigadora del Departamento de Letras de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Coordinadora del Diplomado en Literatura Infantil y Juvenil de misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde el 2007. En dos ocasiones ha obtenido la Beca de investigación científica básica del Conacyt para estudios relacionados con la LIJ y ha obtenido un reconocimiento especial como “Caso de éxito” (2012). Ha sido jurado de importantes concursos literarios, como: Premio Latinoamericano de Literatura Infantil y Juvenil Norma, Barco de Vapor y el Premio Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil Ediciones SM. Ha organizado múltiples encuentros, congresos y simposios sobre la cultura infantil y juvenil; oralidad y tradiciones. Es autora de *La ironía en la obra temprana de Rosario Castellanos*, *Posmodernidad en la Literatura Infantil y Juvenil*, *Neosubversión en la LIJ contemporánea: una aproximación a México y España* y *La narrativa gráfica infantil y juvenil: aproximaciones contemporáneas*, es editora de *Nuevos rumbos en la crítica de la LIJ*. Dirige la revista electrónica *LIJ Ibero* del Departamento de Letras de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Junto con la doctora Evelyn Arizpe coordina el blog: Transformaciones lectoras: <http://transformacioneslectoras.blogspot.mx/> dedicado a difundir trabajos de investigación sobre la lectura y literatura infantil y juvenil. Es miembro de la Red temática “Las literaturas Infantiles y Juveniles en el marco Ibérico e Iberoamericano” LIJMI con sede en Santiago de Compostela y de la Academia Mexicana de la Literatura Infantil y Juvenil AMLIJ. Ha impartido cursos en diversas universidades mexicanas, españolas y argentinas y es parte del Programa Leer para la Vida de la Secretaría de Cultura de México.





**Amanda Patricia Castañeda.** (Quito-Ecuador, 1978) es doctora en Letras Modernas por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Licenciada en Comunicación y Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, magíster en Filología Hispánica por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España y magíster en Antropología Visual por FLACSO sede Ecuador. Sus líneas de investigación están enfocadas en masculinidades disidentes, diálogo y afectos, cuerpo, violencia y poder. Trabaja en el Departamento de Letras de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y es coordinadora editorial de la revista *LIJ Ibero*.

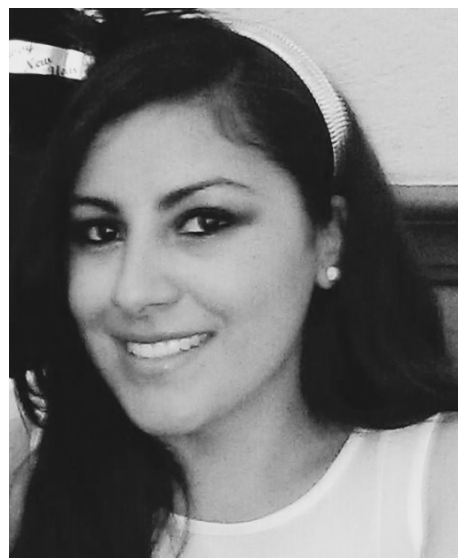


**Alejandro Vergil Salgado.** (Ciudad de México, 1990). Maestro en Letras Modernas con Mención al trabajo de titulación por la tesis intitulada: *La restauración del mito edénico y la configuración del daimonion en la trilogía, La materia oscura, de Philip Pullman: una aproximación mitocrítica-hermenéutica*, y licenciado con mención honorífica en Literatura Latinoamericana. Estudios realizados en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Es coordinador de la publicación *LIJ Ibero*. Fue becario Conacyt (2016-2017), realizó una estancia de investigación en la Universidad de Vigo, España, y obtuvo la Beca de Excelencia Académica en Posgrados IBERO (2015). Ha participado en congresos nacionales e internacionales sobre literatura infantil y juvenil y teoría literaria. Ha trabajado como gestor de proyectos de traducción, reseñista y docente a nivel técnico superior universitario y en el diplomado sobre *LIJ*. Actualmente es profesor de asignatura en Prepa Ibero y colabora como dictaminador externo para la Editorial SM, México.



**Emilio Vázquez Romero Castany.** Alias, Emilio Caroba. Cursa la licenciatura de Literatura Latinoamericana en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Es escritor de su propio blog, *Los cuentos de Caroba*, donde publica cuentos y anécdotas sobre sus vivencias como ejercicio de escritura y creación literaria. En sus años de preparatoria colaboró como traductor y miembro del consejo editorial en el segundo número de *Hélice*, una revista de poesía, arte y traducción dirigida por la Maestra Margot Agami Sobol en Prepa Ibero. Actualmente es asistente editorial de la revista *LIJ Ibero* y reseñista del blog <https://relijibero.wordpress.com/>

**Cutzi L. M. Quezada.** Es licenciada en Letras Iberoamericanas por la Universidad del Claustro de Sor Juana con la tesis “Desarrollo de las habilidades lingüísticas a través de la competencia comunicativa. El caso de Tercero de Secundaria en México”. Residió en Venecia, Italia donde obtuvo el Máster en Didáctica de una Lengua Extranjera y la Maestría en Lenguas y Literaturas Europeas, Americanas y Postcoloniales (Literatura comparada), ambos grados en la Università Ca’Foscari di Venezia. Actualmente, en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México es doctorante en Letras Modernas con una investigación sobre el fomento a la lectura en México y el libro álbum metaficcional de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento (FCE). En la misma institución coordina el Diplomado en Literatura Infantil y Juvenil, y forma parte del comité editorial de la revista *LIJ Ibero* donde tiene a su cargo el blog ReLIJ-Ibero. Además, es mediadora de la sala de lectura Rayuela de Letras dentro del Programa Nacional Salas de Lectura de la Secretaría de Cultura.



**Georgina Lamothe Hernández.** Es maestra en Letras Modernas por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y es candidata a doctora en Letras Modernas por la misma institución, con especialidad en literatura infantil y juvenil, y con un proyecto de investigación que analiza la gran influencia de la ideología en la Literatura Infantil y Juvenil. Ha sido traductora, correctora de estilo y docente, pero su pasión actual es el libro álbum y la novela híbrida para jóvenes.



**Helena Taylor.** Es licenciada en Ciencias Físicas (especialidad en Física Aplicada) por la Universidad Autónoma de Madrid y actualmente está cursando la Maestría en Letras Modernas en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México dentro del área de la literatura infantil y juvenil. Su proyecto de maestría analiza la influencia de los cuentos tradicionales y las sagas nórdicas en *Olvidado Rey Gudú* de Ana María Matute.

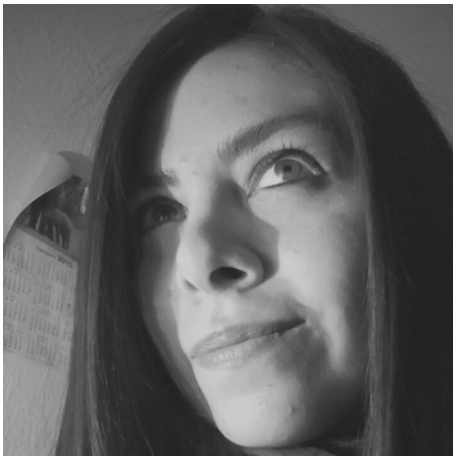




**Elisa Lamothe Hernández.** Es maestra en Letras Modernas por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y también candidata a doctora en Letras Modernas por la misma institución, en el área de literatura infantil y juvenil. Se ha desempeñado como docente especializada en todo el tipo de poesía e intérprete, y actualmente se concentra en su proyecto de doctorado que trata acerca de la autobiografía y la novela gráfica.



**Itzel Vargas Moreno.** Es licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM, cursó el diplomado y la especialidad en Psicoanálisis con niños y adolescentes en Dimensión Psicoanalítica A. C. Trabajó en la Dirección General de Desarrollo Curricular (SEP); el programa Alas y Raíces de la Secretaría de Cultura; la Dirección de Publicaciones (IPN); el Museo de la Acuarela de Toluca y el proyecto Fomento de la lectura (UAEM). Así, se ha especializado en el diseño de contenidos artísticos y educativos dirigidos a niños de tres a doce años, maestros de primaria y promotores culturales; además de la programación y la logística de actividades culturales en bibliotecas, escuelas, ferias y festivales del libro, hospitales y museos. Actualmente realiza la maestría en Letras Modernas en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y asiste al seminario de Psicoanálisis que imparte la maestra Antonia Camarena en la UNAM.



**Perla Ximena Sueiras Altamirano.** (México, 1991). Es licenciada en Literatura Latinoamericana por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Actualmente cursa el doctorado en Estudios de Traducción y Ciencias del Lenguaje en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Le dan risa palabras como champiñón y cacatúa y disfruta enormemente los helados de avellana.

**Ana María Fortoul.** (Ciudad de México). Actualmente estoy estudiando el octavo semestre de Literatura Latinoamericana en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Realicé mis prácticas profesionales en la revista *LIJ Ibero*. Estoy interesada en el estudio de la mitología y la literatura. Me encanta la obra de Laura Gallego.



**Áurea Xaydé Esquivel Flores.** (Ciudad de México, 1987). Es licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Fue becaria PAPIIME en el proyecto “Herramientas bibliográficas electrónicas e impresas para la enseñanza de las teorías literarias”, y colaboradora con el núcleo temático “Literatura infantil y juvenil”. Fue ponente en diversos encuentros y simposios y trabajó en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM dentro del proyecto editorial Xoc Na de libros para niños y jóvenes. Es miembro de la Red Internacional de Investigación Universitaria en LIJ de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y de la Red Iberoamericana de Investigadores en Anime y Manga. Actualmente estudia la Maestría en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México con un proyecto sobre heroínas, hiperviolencia y narrativa gráfica posmoderna.



**Esteban Romero Álvarez** (Ciudad de México, 1998). Estudiante de la licenciatura en Literatura Latinoamericana en la Universidad Iberoamericana. Estoy interesado en todos los temas relacionados con cuerpo y género. Soy fanático de la obra de Alejandra Pizarnik.





**Thales Aquino.** Diseñador nacido en Río de Janeiro, especializado en diseño estratégico e informativo en todo tipo de medios. Ha diseñado la revista con un enfoque contemporáneo e integral.