

**LITERATURA INFANTIL Y LITERATURA FANTÁSTICA: EL SURGIMIENTO DE  
LA INFANCIA**

**POR:**

**NATALIA ANDREA ALZATE ALZATE**

**DR. Manuel Bernardo Rojas**

**ASESOR:**

**MAESTRÍA EN ESTÉTICA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
MEDELLÍN**

**2012**

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	4
1 EL SURGIMIENTO DE LA INFANCIA EN EUROPA Y AMERICA LATINA.....	9
1.1 El concepto infancia .....	9
1.2 El cuerpo de los niños .....	17
1.3 El rol de la familia .....	20
1.4 La infancia: los niños de la patria .....	24
1.5 Control del cuerpo infantil.....	27
1.6 Educación del cuerpo infantil.....	32
1.7 Consolidación de la infancia tradicional.....	36
1.8 Acercamientos históricos al surgimiento de la infancia en América latina.....	39
1.9 Conservación de los hijos.....	42
2 SURGIMIENTO DE LA INFANCIA EN COLOMBIA: PEDAGOGÍA, LITERATURA, Y PÚBLICO LECTOR INFANTIL.....	47
2.1 Aproximaciones a la historia de la educación.....	47
2.2 La colonia .....	48
2.3 La Nueva Granada .....	50
2.4 Transición: hacia la educación moderna .....	52
2.5 Organización educativa .....	56
2.6 La educación del cuerpo infantil .....	60
2.7 La educación de la mente infantil .....	64
3 LITERATURA, LENGUAJE Y ESCRITURA: INFANCIA Y FANTASÍA.....	69
3.1 Literatura, lenguaje y escritura .....	70
3.2 Literatura: lectura, escritura y el niño lector .....	75
3.3 Literatura fantástica, literatura infantil.....	84
4 UNA REPRESENTACIÓN DE LA INFANCIA EN RAFAEL POMBO.....	92
4.1 Datos Biográficos .....	95
4.2 El romanticismo europeo .....	98
4.3 Pombo el fabulista.....	107
4.4 El niño como público lector.....	114
4.5 Acercamiento a la obra para niños.....	117
4.5.1 La religión.....	119
4.5.2 La muerte .....	122

4.5.3 Educación moral y Patria.....	125
5 A MODO DE CONCLUSIÓN .....	127
BIBLIOGRAFIA .....	132

## INTRODUCCIÓN

La propuesta que se hace en este texto, tiene la intención de pensar la infancia a través de la historia y la literatura, para lo cual se plantea un recorrido espacio-temporal en el que es posible evidenciar pliegues y trazos alternos que indican el momento específico en el cual surge como categoría propia, articulada a principios pedagógicos, que designan una etapa particular en la vida del ser humano, y como un concepto que se reconfigura de manera consecuente con las transformaciones de la sociedad.

La articulación historia-literatura-infancia, es una ruta que en última instancia tiene la intención de constituirse en un insumo conceptual para acercarnos a la literatura producida para los niños como público lector, específicamente la obra de Rafael Pombo (1833-1912), con la intención de encontrar allí elementos de orden simbólico, a través de los cuales se pueda comprender la concepción de niñez y la dimensión estética que rodea a la infancia en las propuestas escriturales del autor.

De esta manera, se asume que la literatura es una de las fuentes de transmisión más significativas para la sociedad; se constituye como mediadora en la conservación de conocimiento y la preservación de la cultura, asunto por el cual se le considera ligada a los procesos educativos y pedagógicos; por medio de ella se garantiza la permanencia “de los instrumentos culturales que [hacen] posible que continúe la vida del grupo.” (ABBAGNANO Y VISALBERGHI, 2007. p. 11).

El proceso de transmisión que da paso a la educación (DEBRAY, 1997), se establece mediante intercambios de bienes simbólicos, con una intención implícita, conservar la memoria histórica y la identidad del grupo. Así, un colectivo de personas establece acuerdos implícitos o explícitos, que al ser mediados por una serie de acciones sociales logran ser conservados a través del tiempo y permanecen como las representaciones que el grupo social establece para fortalecer su vínculo. Las relaciones entre seres humanos, la conformación de

grupos para sobrevivir y la modificación de estructuras para garantizar nuevas formas de supervivencia muestran cómo el ser humano adopta posturas simbólicas que le permiten habitar nuevos espacios, lugares materiales (espacios físicos) e inmateriales (simbólicos, míticos y rituales) dispuestos para el encuentro humano. Un intercambio en términos estéticos que marca una ruta para reflexionar la concepción del hombre de acuerdo con las formas de transmisión que se configuran en determinadas épocas.

Los agrupamientos humanos son indispensables para fortalecer el proceso de transmisión; por medio de estos, se asegura la conservación y el desarrollo de un determinado grupo poblacional, “constituyéndose verdaderas marcas, huellas y registros en los cuales la minoría de una cultura se preserva y se sedimenta, se duplica y se transmite, se recrea y se elabora en los más variados dispositivos” (MONTROYA, 1994 p.78). El significado de las acciones sociales se adquiere en la misma acción social, aunque depende de una herencia cultural que no se reduce a una mera interacción en el presente. Cada uno de nosotros orienta su acción en función de la interpretación subjetiva que realiza de las acciones de los demás, pero ésta orientación se edifica sobre el trasfondo del horizonte del mundo de la vida, de su acervo simbólico y significativo. (MELICH, 1995. p.59)

Las acciones que el individuo realiza dentro del colectivo, son producto de un conocimiento que ha sido heredado y de los cambios culturales que se presentan en la interacción humana; tales acciones muestran que un grupo social puede compartir imaginarios simbólicos, que conforman la identidad; una interpretación subjetiva del acervo simbólico y signico que conforma la cultura. Para Melich (1995) la creación de la personalidad no puede darse al margen de la vida, y es en esta creación donde se descubre la importancia del imaginario simbólico, que a su vez incluye lo mítico y ritual de un grupo social. “Como mínimo existen tres dimensiones del modo de ser social en las que resulta determinante este imaginario simbólico. Llamamos órdenes a estas dimensiones: el orden institucional, el relacional y el físico” (MELICH, 1995. p. 123). Órdenes en los que

se observa el acervo cultural (simbólico, mítico y ritual) de las colectividades humanas. Y según este autor, los órdenes (cf.1995, p.123-126) muestran cómo los seres humanos organizan y desarrollan sus prácticas cotidianas; el *orden institucional* se presenta desde el punto de vista de la acción educativa y se concreta en la familia y la escuela; *el orden relacional* se refiere a las relaciones entre los sujetos sociales, para este la acción educativa es una acción ritual, que es utilizada para que las personas se vinculen de manera simbólica a la tradición; y *el orden físico* hace referencia a la figura metafórica del centro, como origen y punto de partida de la historia, aspecto que da cohesión y unidad a la comunidad.

Así, se asume que los procesos educativos juegan un papel fundamental en las representaciones que los grupos sociales construyen mediante la interacción, entendiendo por interacción un intercambio de bienes sociales y culturales dados por una acción simbólica; un ejercicio que además, obliga al individuo a pensarse dentro de un colectivo humano. Por esto, la educación se constituye en un acto simbólico que invita al ser humano a pensarse en el espacio como lugar material (espacio físico), e inmaterial (simbólico, mítico y ritual); para ser reflexionado a partir de las transformaciones físicas y simbólicas que se dan por los movimientos sociales.

Los procesos de transmisión, pueden verse reflejados en la manera en que los diferentes grupos sociales enseñan los saberes que conforman sus acervos simbólicos; y se piensa para este texto, que dicho proceso es una posible línea de reflexión para pensar en términos históricos la forma en que los conocimientos se han transmitido de generación en generación, característica que puede ilustrar cuál ha sido el sentido que se le ha dado a términos como conocimiento y educación; y sobre todo, permite comprender las maneras de proceder con las futuras generaciones, niños que deben recibir el acervo simbólico para garantizar la conservación del grupo.

De la reflexión que se propone, se derivan otros temas que deben ser abordados. Dado que el interés está en establecer el surgimiento de la infancia desde la literatura infantil y la literatura fantástica; el recorrido espacio-temporal se hace obligatorio para entender su actual configuración, un recorrido que debe dar cuenta de las transformaciones en los procesos de transmisión y del significado que para el grupo social tienen las futuras generaciones. Trayecto, que para el caso de este texto debe ser abordado desde la historia, porque en ésta puede evidenciarse la relación entre transmisión, acto educativo, literatura fantástica y literatura infantil; y, posteriormente las implicaciones que estos términos tienen en la vida del sujeto niño.

Por lo anterior, las aproximaciones históricas al surgimiento de la infancia y al desarrollo de la pedagogía se constituyen en un paso esencial para reflexionar la manera en que la literatura y sus tránsitos históricos evidencian la dimensión estética del niño. Paso que exige develar la razón de ser de la literatura tanto en la escritura como en el lenguaje, para luego mostrar la fuerza creadora que en ella existe cuando se despliega en relatos de ficción o fantasía y en última instancia para evidenciar en la llegada de la producción literaria al público lector infantil una concepción de niño, de literatura fantástica y de literatura infantil.

En este orden de ideas se proponen rutas conceptuales que inician con el surgimiento de la infancia en Europa, luego en América Latina y Colombia, esta última ligada a fenómenos de transmisión marcados por un proceso de colonización que particularizan el sistema educativo y la visión de la niñez en tanto concepto y etapa particular de la vida del ser humano.

Posteriormente se hace un acercamiento a la literatura como manifestación estética, con la intención de lograr una reflexión sensible, mas no infantilizada<sup>1</sup>, del

---

<sup>1</sup> Se hace referencia a la palabra infantilizada cuando se piensa que la mente del niño- por corresponder a una etapa de la vida a la que se le llama infancia- no debe ser alterada con información que alimente el pensamiento creativo, haciendo modificaciones en cuentos o imágenes que por estimular su curiosidad se consideran perniciosas. Son infantilizados todos los cuentos a

niño; a través de relaciones conceptuales entre lenguaje-literatura-escritura, literatura-escritura-lectura y niño-literatura infantil-literatura fantástico.

Por último, el texto presenta un acercamiento a la obra para niños del escritor Rafael Pombo. Idea en la que se pretenden unir los desarrollos conceptuales logrados en los temas anteriores, contextualizarlos en la vida y obra del autor, para conocer, a través de sus escritos la configuración estética y literaria que logra cuando dirige sus textos a los niños como público lector.

---

los que se les ha suprimido partes o han sido modificados con la intención de hacerlos 'aptos' para el público infantil. Para ampliar esta idea, en capítulos posteriores se plantea una reflexión sensible mas no infantilizada sobre el niño como público lector.

# 1 EL SURGIMIENTO DE LA INFANCIA EN EUROPA Y AMERICA LATINA

## 1.1 El concepto infancia

Con Philippe Ariès puede darse un primer acercamiento al descubrimiento de la infancia tradicional, en el arte y en el ámbito educativo, reconociendo las aproximaciones teóricas que este autor plantea en su texto *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. En el arte, con la aparición del niño en las pinturas y en el ámbito educativo, con su inclusión en el sistema escolar; un proceso que dio pie a múltiples tratados sobre la educación del infante en el siglo XVIII. En este descubrimiento inicial se puede observar una paradoja, que se muestra en el surgimiento de instituciones destinadas a la educación del niño: surge la infancia, surgen las instituciones y el niño desaparece de la calle. Su espacio es ahora un lugar de encierro, óptimo para docilitar un cuerpo que debe ser transformado en adulto con competencias necesarias y aptas, según el ideal del Estado.

La infancia, como etapa diferenciada empieza a tomar validez a finales del siglo XVII y se consolida en el siglo XVIII, justo cuando “se ve florecer una abundante literatura sobre el tema de la conservación de los hijos” (DONZELOT, 1998, p.13). Dicha consolidación se evidencia en la importancia que el estado le otorga a documentos como el registro civil, y en la creciente preocupación de los sacerdotes por mantener la exactitud en los datos de las personas, poniendo especial atención en la edad. Dice Ariès (1987, p.35) que el interés por estos temas empieza a crear en el pueblo una noción de edad, que se acrecienta en los estratos más instruidos de la sociedad.

A eso se suma, como ya se mencionó arriba; que una de las aproximaciones para pensar el tema de la infancia es la pintura; retratos familiares que desde el siglo XVI, se habían tornado en una manera de conservar la historia, documentos familiares “en los cuales se anotaban además de las cuentas, los acontecimientos domésticos, los nacimientos y las muertes” (ARIÈS, 1987, 36). Esta manera de

sistematizar datos, genera un sentimiento de familia; el individuo cobra valor dentro del núcleo familiar y ésta adquiere una historia que le es propia<sup>2</sup>.

El tema de las edades, es un primer eslabón para dirigirnos propiamente al concepto de infancia, como época de la vida con una edad característica. Si bien es cierto que el tema de las edades hacía parte de las discusiones en el medioevo, la terminología utilizada (infancia y puerilidad, juventud y adolescencia, vejez y decrepitud) se designaba por septenios –que en modo alguno se compara con nuestra visión-; así, las edades de las que se habla, pueden resumirse del siguiente modo: la primera edad es la infancia que va del nacimiento a los siete años; después viene la edad de *pueritas* que dura hasta los catorce años; luego la tercera edad llamada adolescencia, según Constantino, que termina a los veintiún años, denominada así, porque a esta edad el ser humano es lo bastante grande para engendrar y crece mientras adquiere el tamaño que la ha otorgado la naturaleza; a continuación la juventud, que está en el medio de las edades y se le llama así por la fuerza que se tiene para ayudar; sigue después la senectud que según Isidoro es la edad de la seriedad porque la persona es seria en costumbre y modales; por último la vejez, que dura hasta los setenta años o puede terminar con la muerte (c.f. ARIÈS, 1987, p.41). Dicha división de edades, muestra un interés de carácter astrológico, que para la época hacía parte de la *espíteme*<sup>3</sup> donde sabios eruditos y populares se reunían para gestar horizontes de conocimiento y comprensión del mundo.

---

<sup>2</sup> Las pinturas y los retratos familiares realizados desde el siglo XVI, eran representaciones en su mayoría de niños de la aristocracia y la nobleza; con algunas excepciones como las obras de Bartolomé Esteban Murillo (1617-1882), conocido entre otras cosas por la pintura de género, especializado en escenas donde los protagonistas eran los niños de la calle.

<sup>3</sup> “No se tratará de conocimientos descritos en su progreso hacia una objetividad en la que, al fin, puede reconocerse nuestra ciencia actual; lo que se intentará sacar a luz es el campo epistemológico, la *episteme* en la que los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se refiera a su valor racional o a sus formas objetivas, hunden su positividad y “manifiestan así una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad; en este texto lo que debe aparecer son, dentro del espacio del saber, las configuraciones que han dado lugar a las diversas formas del conocimiento empírico. Más que una historia, en el sentido tradicional de la palabra, se trata de una ‘arqueología’” (FOUCAULT, 1993, pag 7).

Sin embargo esta concepción de las edades de la vida empieza a transformarse en el siglo XVI, el tema de las edades de la vida era un asunto que podía apreciarse en la iconografía, dado que las pinturas de la época representaban no solo etapas biológicas sino también funciones sociales que eventualmente se conjugaban con la muerte; así los elementos representativos de la vida social a partir de la pintura se constituyen en un insumo para comprender el estilo de vida y el sentimiento rodeado a las edades. Asunto que inició en el siglo XIV y se extendió hasta el XIX (c.f. ARIÈS, p.46).

A partir de estos acontecimientos iconográficos y en respuesta a un sentimiento popular que se incrementaba, la lengua francesa ve la necesidad de traducir y adoptar la terminología medieval, encontrando en ello una dificultad; el latín considerado con mayor cantidad de vocablos para referirse a las cosas, diferenciaba ampliamente las edades de la vida, mientras que el francés al sólo reconocer entre su vocabulario la infancia, juventud y vejez, tendía a confundir la adolescencia con la infancia, hecho que según Ariès (1987, p.47) se produjo hasta el siglo XVIII.

Durante el siglo XVII se produce una transformación, según la cual el uso antiguo se conserva en las clases sociales más dependientes, mientras que surge otro en la burguesía, en donde la palabra infancia se circunscribe a su sentido moderno. La larga duración de la infancia, tal como aparece en el lenguaje común, procede de la indiferencia que existía entonces por los fenómenos biológicos, y a nadie se le hubiera ocurrido limitar la infancia con la pubertad. (ARIÈS, 1987, p. 49)

La idea de infancia -en el siglo XVII- se vincula al tema de la dependencia, y sólo en las familias burguesas empieza a tener el sentido que hoy le atribuimos. Lo que puede verse con esta dificultad es un desinterés anterior por conocer las particularidades de una época de la vida que se considera determinante para ejercer funciones en la vida adulta. El niño, estaba perdido entre la dependencia absoluta y la vida normal adulta, no se conocía para él un espacio de libre y adecuado desarrollo, dado que tampoco se le consideraba una persona útil en la

sociedad. Pasaba de ser un pequeño indefenso a ser un joven trabajador y el tránsito de infancia a la adolescencia no se reconocía como importante.

“Parece como si a cada época le correspondiese una edad privilegiada y una periodicidad particular de la vida humana: la juventud es la edad privilegiada del siglo XVII, la infancia del siglo XIX y la adolescencia del siglo XX” (ARIÈS, 1987, p. 56). Lo que nos demuestra que la infancia surge en un momento en que la predilección estaba en la juventud. No había un interés en la niñez, era la época de los jóvenes, la atención de la sociedad estaba puesta en ellos y paradójicamente este interés por conservar jóvenes fuertes y bien formados, hace que la mirada se dirija a la infancia.

La infancia como época no tenía un espacio diferenciado. La representación de vida social no incluía la niñez como personas diferentes, sino como miembros más de un colectivo de adultos. La infancia en tanto representación carecía de importancia.

Sin duda alguna eso significa que los hombres de los siglos X y XI no perdían el tiempo con la imagen de la infancia, la cual no tenía para ellos ningún interés, ni siquiera realidad. Ello sugiere además que en el terreno de las costumbres vividas, y no únicamente en el de una transposición estética, la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida su recuerdo (1987, p.59)

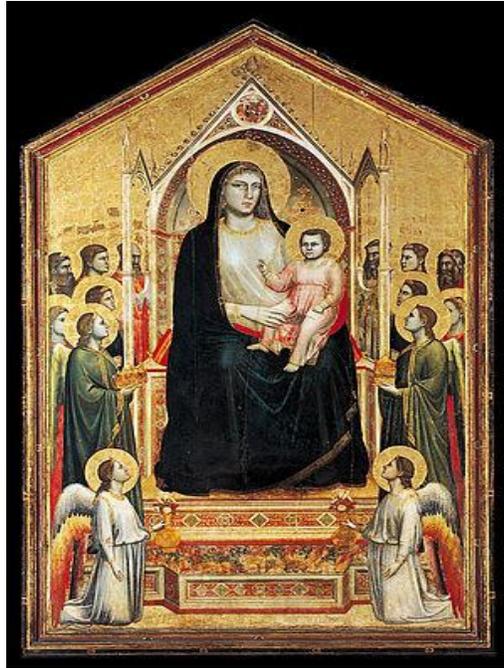
Dadas estas condiciones, la pregunta para reflexionar el descubrimiento de la infancia debe dirigirse a pensar cómo se da el paso de un interés nulo en la infancia en tanto referente de una época importante de la vida, a la creciente representación pictórica que empezó a mostrar al niño como símbolo y como sentimiento característico de lo que empezaría a conocerse bajo el concepto de infancia.

Según la interpretación de Ariès (1987, p.59), se tienen varios tipos de niños representados iconográficamente. El primero es el ángel, representado en la apariencia de un hombre muy joven, con características físicas femeninas.



La anunciación. Simone Martini (1333)

El segundo tipo de niño es la representación del niño Jesús, infancia vinculada al misterio mariano, aquí el niño aún es representado como un adulto en miniatura.



Madona en Majestad. Giotto (siglo XIV)



Retablo de la Virgen y San Francisco. Nicolás Francés (1445-1460)

Posteriormente la representación de niño Jesús empieza a tomar características más parecidas a las de un niño. En la época gótica aparece un tercer tipo de niño: el niño desnudo, un niño Jesús que sólo es desvestido a finales de la Edad Media.



La virgen de Melum. Jean Fouquet (1450)



María con Niño Jesús y San Juan Bautista. Raffaello Sanzio (1506)

Finalmente el niño se representa iconográficamente como parte de una vida familiar y cotidiana, conjugándose con la vida social y popular.



El desayuno. Francois Boucher (1739)



Retrato de la familia de Carlos IV. Velázquez (1800)

Representaciones iconográficas, como las mencionadas, son el indicio de la reciente preocupación por el cuerpo infantil, pero esto no es seña aún del surgimiento del concepto con todo lo que ello implica. Las representaciones pictóricas, empiezan a mostrar un cuerpo con características del niño, y las figuras de adulto miniaturizados que representaban la niñez desaparecen. Se adquiere una conciencia del cuerpo, acompañada de interés por el cuidado y la conservación –

de ese cuerpo-, pero no hay señales que muestren la aparición de una conciencia de la infancia enfocada en las necesidades reales de un niño en ese momento específico de la vida.

[Hasta ese momento] A nadie se le ocurría conservar la imagen de un niño, tanto si había vivido y se había hecho hombre, como si se había muerto en la primera infancia. En el primer caso, la infancia no era más que un pasaje sin importancia, que no era necesario grabar en la memoria, en el segundo caso, si el niño moría, nadie pensaba que esta cosita que desaparecía tan pronto fuera digna de recordar: había tantos de estos seres cuya supervivencia era tan problemática... El sentimiento que había persistido muy arraigado durante largo tiempo era el que se engendraban muchos niños para conservar solo algunos. (ARIÈS, 1987, p.64)

No había un sentimiento de infancia, porque el hecho común era la muerte de los infantes, y el apego era algo que debía evitarse. La vida normal de la familia consistía en tener varios hijos, que pudieran ocupar el espacio de aquellos que fallecían: “nadie pensaba que este niño contenía ya toda una persona de hombre, como creemos corrientemente hoy día. Morían demasiados” (ARIÈS, 1987, p.65).

## **1.2 El cuerpo de los niños**

Como habíamos dicho el siglo XVII era la época de los jóvenes, pero la muerte precoz de tantos niños dificultaba la conservación de jóvenes fuertes para enfrentar tareas necesarias en la economía del Estado. Así, la mirada tuvo que dirigirse a la conservación del cuerpo físico del niño. El cuerpo empieza a ser el centro de la atención, dada su utilidad en la vida social y productiva.

De esta manera, aunque las condiciones demográficas no se hayan transformado mucho desde el siglo XIII al XVII, y aunque la mortalidad infantil se haya mantenido a un nivel muy elevado, aparece una nueva sensibilidad que otorga a esos seres frágiles y amenazados una particularidad que se ignoraba antes de reconocérsela: parece como si la conciencia común no descubriera hasta este momento que el

alma del niño también era inmortal. Ciertamente, la importancia dada a la personalidad del niño está relacionada con una cristianización más profunda de las costumbres. (ARIÈS, 1987, p.69)

Dados estos presupuestos históricos, a partir de las ideas de Philippe Ariès, puede afirmarse que la infancia como concepto, y como época específica, es de aparición reciente. Ubicado entre los siglos XVII y XVIII, acompañada además de un interés por gobernar el cuerpo físico del niño, de conservarlo hasta que llegara a un momento de utilidad para la sociedad. Es importante aclarar que la idea de gobernar el cuerpo, controlarlo y vigilarlo con fines específicos no se atribuye directamente al descubrimiento que aquí se menciona; tiene como antecedentes históricos los intereses políticos de formar ciudadanos al servicio de la nación. Idea que Foucault desarrolla en el texto *Vigilar y Castigar*, cuando se refiere a la conservación del cuerpo en un devenir que muestra la ruta histórica que la sociedad traza para llegar a formar ciudadanos útiles. Se habla de un cuerpo físico de los condenados, como una herramienta de castigo; luego del cuerpo físico de los soldados, como una herramienta de manipulación y control; finalmente se llega al cuerpo físico de los niños, con un interés específico en su condición de aprestamiento para adquirir hábitos, que a partir de ejercicios y rutinas pueden conformar un ciudadano 'útil': un posible soldado.

Con este interés, la muerte de los niños ya no podría ser un hecho sin importancia; habría que pensar cómo prevenirla. La familia como núcleo fundamental en el desarrollo, debería cumplir su papel de protectora, conservando un cuerpo infantil en las mejores condiciones, hasta que este fuera un joven lo suficientemente sano para presentarse a la sociedad en tanto ciudadano, es decir, persona útil. A partir de esta nueva consigna se levantan una serie de 'críticas' a las costumbres educativas "con tres blancos privilegiados: Los hospicios, la crianza de los niños con nodrizas domesticas, [y] la educación "artificial" de los niños ricos" (DONZELOT, 1998, p.13). El tema del cuidado de la infancia empieza a cobrar importancia y las altas tasas de mortalidad producto de las prácticas de crianza poco adecuadas se convierten en un punto de reflexión. La crítica más fuerte se

dirige a los hospicios, allí se encuentran las tasas de mortalidad más alarmantes, ya que “el noventa por ciento muere antes de haber podido hacer útil para el estado esas fuerzas [que tanto le ha costado mantener]” (DONZELOT, 1998, p.13); se requería que estos frentes privilegiados mantuvieran con vida a estos niños que eventualmente podrían ser utilizados con fines políticos (milicia, marina) “tareas para las que estarían perfectamente adaptados por el hecho de carecer de obligaciones familiares” (DONZELOT, 1998, p.14).

La nueva concepción también se verá reflejada en la pintura, en tanto forma de representar la transformación del sentimiento dirigido a la infancia. Consecuentemente el siglo XVII se convierte en una época de representación de la infancia, ella reúne a la familia ante la pintura – como ya se ejemplificó en las imágenes anteriores- y se constituye en muestra de una cotidianidad propia de los niños. “El niño se convierte en el centro de la composición” (ARIES, 1987, p. 74), se descubre su cuerpo, su condición propia y alrededor de este descubrimiento se consolida un sentimiento de protección y de cuidado.



Las meninas. Velázquez. (1656)



Niños jugando a los dados. Murillo (1665-75)

A partir de este nuevo sentimiento, las obligaciones maternas se hacen más evidentes y es imperante tratar de acabar con prácticas que, aunque para la época eran 'normales', no lograban conservar un niño sano y bien formado. Con lo primero que se quiere acabar es con el uso de nodrizas como personas encargadas del cuidado del niño recién nacido; dice Donzelot (1998, p.15) que bajo su cuidado la mortalidad de los niños era enorme, incluso aun cuando las familias ricas podrían comprar la exclusividad de sus servicios; esto porque nunca podrían comprar su bondad. Así, las familias ricas y pobres deberían empezar a hacerse cargo de sus propios hijos.

### 1.3 El rol de la familia

Hasta el siglo XVIII la crianza de los niños no se consideraba una labor estrictamente familiar; por esto en el extremo rico de la sociedad se empieza a denunciar el hecho de entregar los niños a personas inescrupulosas que tenían como tarea la educación y consecuentemente la educación corporal de los hijos, dada principalmente por el *principio de placer* de los cuidadores. Y en el extremo pobre lo que en realidad preocupaba era la mala administración de hospicios que

al no mantener con vida los niños, no lograban producir jóvenes que devolvieran las inversiones monetarias del estado.

En el momento en que la conservación del cuerpo físico se convierte en una preocupación constante, se logra asumir la idea de alma, presente también en los niños pequeños y “requerida para dar cuenta de la imperfección de los cuerpos y de las conductas” (DONZELOT, 1998, p.18); la conservación del alma se convierte en el fin de las familias, por lo tanto el cuidado de los niños a cargo de los domésticos fue un asunto que debió acabar, para dar paso a la educación que justamente para el siglo XVIII se revaloriza, proporcionándole un nuevo estatus a la imagen de la infancia.

El cuidado de la infancia, indica un entramado de relaciones que posteriormente orientarán la literatura producida para niños. Antes de considerar al infante como un ser con alma propia, las actitudes que los adultos tenían hacia estos, podría considerarse -en la actualidad- licenciosa y malintencionada. Había un tratamiento de la vida privada que no chocaba con los asuntos morales; pero en el momento en que el niño es tomado como tal, los moralistas y pedagogos de la época inician una campaña para direccionar los comportamientos habituales que los adultos tenían en frente de los niños. Si el interés es conservar el cuerpo, y formar al ciudadano, la nueva consigna indica que será necesario instruirlo para que sea un hombre moralmente correcto. Por esta razón gran parte de la literatura escrita entre el siglo XVIII y XIX tenía como propósito orientar a las familias burguesas produciendo “una serie de obras sobre la crianza, la educación y la medicación de los niños” (DONZELOT, 1998, p.20). Para esta época, la relación entre medicina y familia se empieza a consolidar, y se le adjudica específicamente a la madre el rol de cuidadora y protectora de la intimidad del hogar, así “el médico prescribe, la madre ejecuta” (1998, p.21).

Esta unión orgánica entre medicina y familia va a repercutir profundamente sobre la vida familiar e inducir su reorganización al menos en tres direcciones: 1) el aislamiento de la familia contra las influencias negativas del antiguo medio

educativo, contra los métodos y los prejuicios de los domésticos, contra todos los efectos de la promiscuidad social; 2) el establecimiento de una alianza privilegiada con la madre, conductora de una promoción de la mujer debido a ese reconocimiento de su utilidad educativa; 3) la utilización de la familia por el médico contra las antiguas estructuras de enseñanza, la disciplina religiosa y el hábito del internado” (DONZELOT, 1998, p.22)

Antes de encontrar en la literatura este interés específico por conservar la infancia en un buen estado y por vincular a la madre como cuidadora y protectora de la intimidad familiar, se encuentra que el cuerpo de estos dos personajes, madre y niño, eran considerados máquinas que podían dejarse al cuidado de remedios caseros, comúnmente conocidos como los “remedios de viejas”; prácticas de crianza que se dejan de lado para asumir una educación adecuada que vele por el desarrollo físico y moral del infante. De esta manera, la madre se convierte en una aliada de los médicos y se le otorga el poder para vigilar y controlar lo que sucede en la intimidad del hogar. La propuesta es ahora alejar a los niños del cuidado de los domésticos y establecer “la creación de un espacio específicamente reservado a los niños, sobre la noción de vigilancia (a favor de una mirada discreta, pero omnipresente de la madre)” (1998, p.21); la intención es guiar todos los esfuerzos posibles para mantener al niño por un camino adecuado para su desarrollo, en términos morales y físicos. Intención que se materializa de manera diferente en el ámbito privado y en el ámbito popular de la sociedad.

En la esfera privada el asunto gira en torno a la nueva concepción de la educación, para la cual los padres deben preparar al niño y a su vez deben velar porque la educación que se imparta tenga otro enfoque en el que se logre el equilibrio y la disposición del espacios para el libre desarrollo y discreto control; “liberación física y protección moral” (1998, p.25), aplicable a las familias burguesas y a su estilo de educación privada. Para las familias populares aunque la consigna de fondo es la misma, los canales para conocer este tipo de información que empieza circular cambia; de un lado porque una de las características principales de estas familias hasta finales del siglo XIX era el

analfabetismo y de otro lado porque las problemáticas que allí se presentaban eran totalmente diferentes (cf.1998, p.21).

En las familias populares el abandono era un frecuente, una costumbre que eventualmente desligaba a los padres de toda obligación frente a los hijos que pudieran tener, y para esta parte de la población el asunto de conservar a los hijos, más que un hecho de carácter moral tuvo que ver con un interés en la economía social. El estilo de vida daba cuenta de costumbres licenciosas que no alcanzaban a permear al niño (como sí sucedía con los niños de familias burguesas) dado que estos eran entregados con la mayor naturalidad a hospicios, lugares que por su bajo nivel de salubridad no lograban conservarlos con vida, convirtiéndose así en un espacio de fuga económica para el estado<sup>4</sup>. Con esta población el asunto no puede llevarse como una discreta protección, se hace necesario entonces “el establecimiento de vigilancias directas” (1998, p.25)

El abandono de los niños de las familias populares en los hospicios hacía necesaria la contratación de nodrizas encargadas de cuidarlos y amamantarlos, como una estrategia que pudiera prevenir la muerte prematura de estos pequeños. Obviamente, la historia nos muestra que el cuidado de los niños se convirtió en un negocio rentable para las mujeres que tenían niños a los cuales no podrían mantener y Donzelot cuenta cómo las madres hacen tratos con los mensajeros de los hospicios para que estos niños que ellas mismas abandonaron, luego regresen

---

<sup>4</sup> Los niños abandonados también son conocidos en la historia como niños expósitos. Según Buenaventura Delgado (1998) en la primera literatura escrita son frecuentes los relatos acerca de niños abandonados en el bosque, muchos de los cuales murieron sin dejar rastro; otros tantos, han sido parte de la mitología, por haber sido abandonados y sobrevivir bajo el cuidado de algún animal, como el caso de Rómulo y Remo que (según la historia de la fundación de Roma) fueron arrojados a las aguas del Río Tíber, a las orillas del río una loba los encontró y los amamantó. También está el caso de Víctor de Aveyron “El niño salvaje”, un niño abandonado cuya historia fue objeto de estudio y luego llevada al Cine por el director Truffaut con la película *L'enfant sauvage*. En el transcurso de la historia se observan lugares destinados para el abandono de los niños, primero llamados columnas lactarias, luego casas de expósitos. Este tema será mencionado más adelante en la tesis, referenciando la abundancia de registros sobre estos niños.

a sus manos; pero ahora con una manutención económica que les daba garantías. Eventualmente los hospicios sospechan de estas prácticas, de alguna manera fraudulenta; y se ven en la obligación de establecer otros modos de operar que pudieran involucrar a las madres, que por alguna razón no pudieran hacerse cargo de sus hijos, pero cuyos sentimientos maternales permanecían.

Frente a este hecho fue necesario “proporcionar asistencia médica y financiera a las mujeres más pobres, pero también más inmorales” (DONZELOT, 1998, p. 32); esta inversión se convirtió luego en un asunto generalizado para todas las madres solteras que quisieran conservar a sus hijos. Estas ayudas financieras se establecen sólo hasta principios del siglo XX cuando surge también una práctica asistencial para el cuidado de los niños. Consecuentemente, fue necesario afianzar estrategias por parte del estado que fueran más eficaces en términos de la conservación de los hijos, así a los niños abandonados se les empezó a llamar ‘hijos de la patria’ y “para criarlos sin demasiadas pérdidas y al menor coste se les volvía a entregar a su madres, haciendo de estas, y más tarde, por extensión a todas las madres populares, las nodrizas del estado” (1998, p. 32).

#### **1.4 La infancia: los niños de la patria**

Los hijos de la patria y las nodrizas del estado, son un ejemplo del cambio radical que para el siglo XVIII y en nombre de la Revolución se dio a los cuerpos que hasta ese momento carecían de interés político. Al respecto Richard Sennett (1997, p. 308) comenta que hasta este siglo y en el inicio de la Revolución “dar el pecho se había convertido en una experiencia complicada para las mujeres”, porque para esa época todas las madres entregaban sus hijos a las nodrizas, hecho que empezó a juzgarse severamente y que pretendía erradicarse, con el interés específico y abierto de conservar el cuerpo con vida.

Dice Sennett que en la Revolución se creó una figura representativa de la ciudad, caracterizado por un cuerpo femenino al que se le nombró *Marianne*, símbolo que

pretendía “diferenciar el presente virtuoso de los males del Antiguo Régimen” (1997, p. 305). Su imagen era un contraste de “los cuerpos enemigos de la revolución ávidos de placer y supuestamente insaciables sexualmente”. Tal figura empieza a representar nuevos valores y a disponer al pueblo para tomar actitudes diferentes, que en cierta medida engloban el sentido de pertenencia por la Patria.

“Cuando los franceses luchaban con el exterior al tiempo que entre sí, el número de niños huérfanos y abandonados creció rápidamente por toda la Nación” (SENNETT, 1997, p. 311); y al mismo tiempo, los conventos encargados de cuidar estos niños habían sido cerrados por la misma Revolución. El Estado revolucionario, bajo la figura de *Marianne*, debía garantizar que se cuidaría de esos niños, como un deber patriótico; los niños que debían ser amamantados fueron rebautizados, según observa el historiador Olwen Hufton, bajo la denominación genérica de *enfants de la patrie*” (hijos de la patria) y considerados “un recurso humano precioso de soldados y madres potenciales” (íbidem).

El niño huérfano y abandonado, ya no estaba a la merced de hospicios que tenían prácticas de crianza sospechosas; se estableció un nuevo sistema que englobaba el deseo de educar el nuevo ideal de ciudadano. Aquí el papel de la mujer como protectora del hogar y del cuerpo del niño se hizo importante, ya que se estableció para ella un nuevo rol, como madre y ayudante del médico en el hogar. Así, la familia se fue centrando en el cuidado de los pequeños, con una consecuencia positiva para la cuarta década del siglo XVIII: las tasas de mortalidad habían empezado a descender, especialmente en las ciudades. “Y en esa misma época las madres, particularmente el amplio espectro de los segmentos intermedios de la sociedad, mostraron una nueva relación de afecto hacia sus hijos que se manifestó en el hecho de darles de mamar” (1997, p. 309).

De esta manera las mujeres ocupan un rol doméstico que implica el establecimiento de la intimidad familiar, introduciendo por medio de las madres “elementos de higiene en cuanto al cuidado de los niños, la alimentación, la

regularización de las conductas” (DONZELOT, 1998, p. 37), es decir, “el establecimiento de vigilancias concretas” y la inclusión de los hijos en la vida íntima familiar. Ahora la familia como núcleo de la sociedad empieza a cobrar importancia y dentro de ella el infante, en tanto una promesa de ciudadano con los valores y hábitos necesarios para considerarse un joven apto políticamente.

Con la consigna de lograr que el *hombre Ilustrado* sea un ciudadano útil al servicio del Estado, entre el siglo XVIII y siglo XIX se producen muchos cambios que afectan en gran medida la manera de concebir la sociedad, y con ello el manejo de lo público y lo privado en las clases sociales. Hasta ese momento el niño, formaba parte de la vida normal adulta, pero con las transformaciones sociales y con el interés de conservar la vida del niño hasta lograr que este se convirtiera en un ciudadano, se inicia una campaña moralizante que da cuenta del surgimiento del cuerpo infantil, un cuerpo que había que vigilar para conservar.

Como característica nueva, el niño es considerado un ser inocente, y los presupuestos morales y pedagógicos se dirigen a las familias para que protejan dicha inocencia. Ariès (1987, p. 147) presenta las costumbres que las familias tenían, en tema de educación sexual, como un tránsito del impudor a la inocencia; indicando que el respeto a los niños era algo totalmente ignorado, por lo que los niños tenían acceso a todo tipo de situaciones de la vida adulta. “La gente permitía todo delante de ellos: frases licenciosas, acciones y situaciones escabrosas, los niños lo oían todo, lo veían todo”. Los tratamientos, sobre todo de carácter sexual, dirigidos a los niños, eran comportamientos normales y aceptado socialmente, hasta cierta edad en la que -según el historiador que hemos mencionado- se entraba en la pubertad. Tal situación indicaba que para la mentalidad que precedió al siglo XVIII, el niño no tenía una conciencia en términos de desarrollo sexual; no se pensaba en la inocencia del niño, y por lo tanto no había comportamientos que cuidar delante de ellos.

“Todo esto implicaba entre lo sexual y lo familiar, un desnivel causante de ilegalidades más o menos toleradas, generadoras también de continuos conflictos y de un desperdicio de fuerzas útiles. En las familias, este desnivel entre régimen de alianza y el registro sexual amenaza permanentemente la paz de los hogares por las prácticas de seducción y malversación que engendra [...]. Para el estado los individuos que la ley de alianzas rechaza se convierten en fuente de peligro por su vagabundeo y su miseria, pero también en una pérdida, pues constituye fuerzas desocupadas” (DONZELOT, 1998, p.27).

Para el siglo XVIII hay una modificación de las costumbres, por la interiorización social, sobre todo en las clases burguesas, dirigida a la educación moral y específicamente sexual de los niños y triunfa la noción de inocencia infantil, como presupuesto pedagógico y moral. Imagen que empieza a arraigarse en las nuevas propuestas educativas. Con esta nueva idea de educación moral, las familias son orientadas para cuidar esa inocencia, y lograr el “adecuado” desarrollo del niño, según las propuestas educativas de la época. Dentro de las actitudes y comportamientos moralmente incorrectos, que hasta esa época se le permitían a los niños se encontraba la masturbación, pero solo se cae en la cuenta de los inconvenientes físicos y morales de dicha práctica cuando se presenta como sentimiento popular el deseo de conservar con vida el cuerpo físico del niño (FOUCAULT, 2000, p. 217); un hecho que alarma al estado y que origina en el siglo XVIII una proliferación de textos que hablan acerca de las consecuencias de dicha práctica. Cuestión que además, obliga a los padres a tomar parte en la vigilancia y control de sus hijos.

### **1.5 Control del cuerpo infantil**

“Lo que molesta a las familias son los niños adulterinos, los menores insumisos, los jóvenes de mala fama, todo lo que pueda perjudicar el honor familiar, su reputación, su rango. Lo que inquieta al estado, por el contrario, es el despilfarro de fuerzas vivas, esos individuos inutilizados o inutilizables” (DONZELOT, 1998, p.28), asunto que se convierte en punto de partida para conservar y utilizar a los

individuos y para establecer contratos morales implícitos dentro del núcleo familiar. Para esta preocupación, específicamente en las familias populares, se dispone una nueva estrategia que tiene que ver con la disposición interna de las viviendas “que apunta explícitamente a favorecer ésta función de mutua vigilancia [...] con un segundo objetivo: concebir una vivienda lo suficientemente pequeña como para que ningún extraño pueda habitarla, y, a la vez, lo suficientemente grande como para que los padres puedan disponer de un espacio separado del de los hijos, a fin de que puedan vigilarlos en sus ocupaciones y no ser observados en sus retozos” (1998, p. 44). Con estas estrategias, el modo de conservación se centra en la vigilancia, lo que le exige a los adultos mantener una observación directa y constante de las actividades del niño, sacarlos de la calle y reducir sus espacios de circulación, además de una actitud vigilante frente a sus comportamientos, se convierte en un nuevo régimen, idóneo para asumir ese cuerpo del niño que apenas se descubría.

Recordemos que, dadas las diferencias entre las familias burguesas y las familias populares (durante el siglo XVIII), las estrategias de conservación varían notablemente, por esto en la esfera privada de la sociedad al niño se le consideraba un cuerpo y espíritu en desarrollo que debía ser estimulado y controlado por medio de la vigilancia discreta, o una libertad vigilada. Asunto que eventualmente, tanto para el niño rico como para el pobre, se traduce en lo mismo: represarlos en espacios reducidos, lugares con las condiciones necesarias para ser observados atentamente, la escuela y la vivienda familiar (cf., 1998, p. 47). Este hecho es abordado por Foucault, en el texto *Los Anormales*. Allí se muestra un trato implícito entre el Estado y los padres. Los padres deben garantizar que sus hijos serán conservado con vida hasta una edad en que sean útiles, y mientras llegan a esta etapa formarán parte de la vida privada de las familias; luego pasarán a ser adiestrados por el Estado, otorgándole al poder público el control de sus vidas; el trato implícito consiste en asumir que el cuerpo sexual del niño es de la familia, pero el cuerpo útil es del Estado.

Esto es a lo que Foucault (2000, p. 217) denomina “una persecución física de la infancia” por lo que se le pide a la familia que se haga cargo del cuerpo del niño, demostrando con esto “el interés político y económico que empieza a descubrirse en la supervivencia del niño [...] lo que el estado le pide a los padres, lo que exigen las nuevas formas o relaciones de producción, es que el gasto, hecho por la existencia misma de las familias, de los padres y los hijos que acaban de nacer, no sea inútil a causa de la muerte precoz de estos”.

“Se forma entonces una concepción moral de la infancia que hace más hincapié en su debilidad que en su ilustración”, como decía M. de Grenaille, pero que asocia su debilidad a su inocencia, verdadero reflejo de la pureza divina y que coloca la educación en el primer plano de las obligaciones (ARIÈS, 1987, p. 160). La asociación de la infancia al estado de dependencia absoluta y a la debilidad más que a la ilustración, empieza a generar un sentimiento de desprecio por lo que es el niño y por lo que ocasiona en la figura del hombre racional; se ve entonces la necesidad de educarlos para que sean grandes señores; con esta idea se acepta abiertamente la institución educativa, espacio que permite la evolución de la cultura hacia una disciplina más estricta.

En este punto, la idea de educar el cuerpo es abiertamente aceptada, y da paso a innumerables maneras de controlar, vigilar y formar ese cuerpo indefenso y débil:

No se dejará nunca a los niños solos: este principio se remonta al siglo XV y procede de la experiencia monástica. Pero no empieza a ser realmente aplicada hasta el siglo XVII, porque el público en general lo considerará necesario, y no un pequeño número de religiosos y de “pedantes”. “Hay que cerrar hasta donde sea posible las aberturas de la jaula...”. Se dejarán “algunos barrotes abiertos para vivir y para estar bien; eso es lo que se hace con los ruiseñores y con los papagayos para enseñarlos a hablar” (ARIES, 1987, p. 161).

Principio que es aplicado al pie de la letra en el internado de los jesuitas y en pocos internados, por lo cual solo una minoría de niños ricos era afectada. Los

principios implican (cf. 1987, p.161) no dejar nunca a los niños solos, evitar mimar a los niños, y la discreción. De esta manera se debe acabar con la costumbre de dormir varias personas en la misma cama. Bajo estos preceptos se está educando también a los padres sobre las conductas que deben seguir con sus hijos para lograr una educación sexual adecuada.

Se dijo en líneas anteriores, que Foucault desarrolla de manera casi paralela, al surgimiento del concepto infancia, una historia sobre el tratamiento del cuerpo físico en el texto *Vigilar y Castigar*. Con esta propuesta teórica se pretende vincular y revelar un interés político frente al cuerpo que apenas se descubre y al que se le empieza a dar un tratamiento que deviene del 'cuerpo condenado', luego del cuerpo del soldado, referente de juventud, para finalmente enfocarse en el cuerpo físico del niño. Richard Sennet amplía esta idea al decir que "es evidente que las relaciones espaciales de los cuerpos humanos determinan en buena medida la manera en que las personas reaccionan unas respecto a otras, la forma en que se ven y escuchan, en si se tocan o están distantes" (SENNETT, 1997, p. 19). El concepto de cuerpo, en palabras de Sennett, es un asunto que cambia cuando "la concepción científica moderna del cuerpo se independiza de los conocimientos médicos anteriores" (1997, p. 25).

Se hace referencia al cuerpo porque es claro que una sociedad a nivel político se enmarca en necesidades y demandas concretas, y bajo estas construye un ideal de cuerpo que debe mantener; se establece así una *política de cuerpo* que devela la necesidad de un orden social congruente con las propuestas del Estado. El cuerpo se convierte en el medio para determinados fines, y durante mucho tiempo fue sinónimo de dolor. Un cuerpo que padecía la condena, la enfermedad o el abandono y que se constituía como receptor de castigos físicos.

Para mostrar este entramado de relaciones, conviene bosquejar la concepción de cuerpo a partir de los postulados tanto de Sennett como de Foucault y mostrar cómo desde del siglo XVIII se inicia una crisis de la economía del castigo, en tanto

ideología que se propone tomar la humanidad como medida. Intención que procura orientar los castigos físicos, precisamente porque el cuerpo adquiere un valor diferente.

Las nuevas ideas sobre el cuerpo coincidieron con el nacimiento del capitalismo moderno y contribuyeron a la gran transformación social que denominamos individualismo. “El individuo moderno, es por encima de todo un ser humano móvil” (SENNETT, 1997, p. 274). El sujeto moderno es producto también de una nueva concepción del espacio vinculado a una concepción del siglo XVIII en la cual se planteaba la posibilidad de construir lugares físicos por donde la gente “pudiera desplazarse y respirar con libertad” (1997, p. 274). Durante mucho tiempo se tomó el tema de la salud física como la producción de energía nerviosa que circulaba libremente favoreciendo el crecimiento de los tejidos y órganos individuales. Tal concepción sufrió un cambio importante cuando en el siglo XVIII se establecieron relaciones claras y médicamente comprobadas sobre “la circulación dentro del cuerpo y la relación ambiental del mismo” (íbidem). De esta manera el tema de la higiene empezó a cobrar importancia, dándole una nueva orientación al trato que se hacía del cuerpo, un trato que dentro de las posibilidades de la época, se consideraba más digno.

Este redireccionamiento no quiere decir que exista (para la época) un respeto por la nueva humanidad. Específicamente en el caso de los condenados, se trata (en un sentido más sutil) de impartir una justicia “más fina, una división penal en zonas más estrechas del cuerpo social” (FOUCAULT, 1995, p.82). El interés no estaba en castigar menos, sino en castigar mejor; que las intenciones estaban en introducir el poder de castigar más profundamente en el cuerpo social. El cuerpo se convierte en el arma más eficaz para controlar, y por este motivo su utilidad se descubre en el cuerpo de los condenados, dado que tenía la característica de ser controlable, por lo cual su castigo podía ser más profundo, y lograba generar manipulaciones reflexivas concernientes al alma y penalizadas a través del cuerpo.

Sennett (1997, p. 319) se refiere a los instrumentos de castigo utilizados en el Antiguo Régimen, y dice que para esa época la intención era lograr un castigo ceremonioso; por tal razón artefactos como la máquina de decapitación no eran empleados, “se consideraba que causaban la muerte con demasiada rapidez”. Eran populares máquinas como el potro o la rueda debido a que “retrasaban la muerte todo lo posible para que el público pudiera ver cómo se desgarraban los músculos de la víctima y escuchar sus alaridos [...] el tormento tenía un propósito religioso y en cierto sentido caritativo, al proporcionar al criminal una última oportunidad de liberarse de las profundidades del infierno confesando el pecado”.

A principios de la revolución se muestra una propuesta de muerte ilustrada y sin rituales, considerado como una propuesta humanitaria (cf. SENNETT, 1997, p. 319). Un hecho que cobra importancia porque expone el nuevo tratamiento que la Revolución pretende darle al cuerpo, un deseo de humanizarlo. Así, el cuerpo físico se convierte en el foco de atención para aplicar correctivos que junto con el alma conforman los principios de comportamiento para establecer la intervención punitiva. Dicha intervención es la consecuencia lógica de aplicar un castigo que tiene como medida la humanidad; infringida de un lado para el alma, como método reformador, y de otro para el cuerpo en tanto objeto de representaciones y punto directo de aplicación de la pena (c.f. FOUCAULT, 1995, p.133). Los métodos reformados que tenían su interés en el alma, entendidos como juegos de representación y posteriormente formas de coerción, se reorientan. La intención del Estado no es ver en el condenado un sujeto de derecho que participe de los intereses sociales, sino el sujeto obediente, el individuo sometido a hábitos, a reglas (1995, p.134); visión que parte de un ideal político: producir sujetos obedientes.

## **1.6 Educación del cuerpo infantil**

Es la Revolución francesa el hecho culminante para dar paso al nuevo tratamiento del cuerpo; se desarrolla a partir de un ideal de libertad que tenía como intención

darle vida al cuerpo de un ciudadano que estuviera dispuesta a luchar por la causa de la revolución. “La Revolución tenía que inventar cómo debía ser el ciudadano [que pudiera] convencer a las personas para que se reconocieran en esa imagen [...] Un hombre neutral, capaz de someter las pasiones y los intereses individuales al gobierno de la razón” (SENNETT, 1997, p. 305), promulgando abiertamente una nueva concepción de libertad, materializada en la idea de espacio abierto para la movilidad, una concepción de espacio que “chocaba con la libertad como se concebía en el cuerpo” (1997, p. 312). “La Revolución concibió la libertad en el espacio como mero volumen, volumen sin obstrucción, sin límite, un espacio en que todo fuera transparente, en el que, según el crítico Jean Starobinski, nada estuviera oculto” (1997, p. 312).

“El poder explica, tanto como el idealismo, los volúmenes de libertad, pues eran espacios que permitían la máxima vigilancia policial sobre la multitud” (SENNETT, 1997, p. 313). Se trataba de un espacio completamente abierto que diera la impresión de libertad de movimiento, pero al mismo tiempo un espacio diseñado para observar a la multitud y de alguna manera ejercer control sobre ella. Aquí la visión de libertad es el espacio libre en el cual no hay contacto de cuerpos y por lo tanto la masa deja de ser un único espíritu presto a actuar de manera colectiva<sup>5</sup>. Cuando la libertad de espacios se plantea como el flujo de movimiento libre, donde el individuo no necesita tener contacto físico con otro cuerpo, la muchedumbre empieza a apaciguarse y se torna obediente para los ideales de la revolución. La idea de libertad que vendía la revolución comenzó a sosegar el cuerpo de las masas; el cuerpo se convierte en espectador, y el Estado logra “mantener una alienación que es la forma real del poder” (1997, p. 333).

La propuesta de impartir un nuevo orden punitivo y una sensación de libertad observada fue también acogida por el sistema educativo. El control como medida fue la estrategia por excelencia, acogida en los nuevos colegios del siglo XVIII. El

---

<sup>5</sup> Esta idea de espacio es abordada por el autor para referirse a las ciudades, y en este escrito se retoma para comprender que el cambio en las ciudades también se evidenció en el espacio escolar, como se verá más adelante.

tema de la norma, el control corporal y la conciencia moral hablaban de un proceso de transformación que desde el cuerpo de los condenados, tenía que ver con lo punitivo y desde el cuerpo de los niños tenía que ver con la educación. Surge entonces una propuesta, que de acuerdo a las interpretaciones de Foucault (1995, p.140), se dirigían a controlar o corregir las operaciones del cuerpo. Se implementa la noción de '*docilidad*' como teoría central en la educación; en ella se unen: el cuerpo analizable y el cuerpo manipulable.

Aquí lo importante como objeto de control ya no se refiere a "los elementos significantes de la conducta, o el lenguaje corporal, sino la economía, la eficacia de los movimientos, sus organizaciones internas; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa realmente es el ejercicio" (FOUCAULT, 1995, p. 141). Asunto que facilita el control y la formación como trabajo directo con el cuerpo: "una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos" (1995, 141). Esta sujeción impone una relación en términos de docilidad-utilidad, idea arraigada en la época para vincular el cuerpo a un mecanismo que lo hace "tanto más obediente cuanto más útil, y al revés" (1995, 141).

El control, entendido como propuesta educativa, se empieza a aplicar en internados como los de los jesuitas (desde inicios del siglo XIX). Y se analiza en estos presupuestos, el cambio que subyace a la nueva economía del cuerpo, cambio de espacio para las familias y un cambio aun más radical para los niños, quienes debieron pasar de la libertad adulta, a la modalidad de encierro y control propia de los internados; transformación del espacio educativo que marca la diferencia del niño tradicional al niño contemporáneo; diferencia que avizora el tránsito en la reflexión del concepto de infancia tradicional a la infancia contemporánea.

El recorrido esbozado a partir de los planteamientos de Foucault y Sennett, indica que el cuerpo físico, como anatomía política, no es un descubrimiento repentino;

más bien, obedece a la variedad de procesos que dan paso al diseño de un método general, que para lograr viabilidad debe ser aplicado al sujeto desde sus primeros años de vida. Tal argumento es el soporte teórico para entender que en el siglo XVIII la consigna era formar cuerpos físicos útiles y dóciles; tema que se convierte en un método comúnmente aplicado en “el espacio hospitalario, en los colegios y las escuelas elementales y décadas posteriores en la organización militar” (FOUCAULT, 1996, p.142)

El siglo XVIII, es la categoría temporal y punto focal donde ubicamos la aparición del cuerpo físico como herramienta de control, y el descubrimiento de la infancia como una época y un momento significativo en la vida del ser humano. Por esto, el devenir que se plantea es importante: una transición que inicia con el interés de encontrar nuevas formas de control para enriquecer el aparato punitivo y que marca su paso siguiente en el cuerpo de un ciudadano que prestará servicios al estado: el *joven*. Éste como ideal de hombre y foco de atención del siglo en mención.

Los presupuestos del Estado se encaminan a fortalecerse militarmente, y los nuevos jóvenes son la esperanza en términos políticos, situación que se conjuga con lo que hemos denominado “el surgimiento de la infancia”. En determinado momento de la historia los jóvenes al servicio del Estado no son suficientes para responder a las demandas políticas y esto hace que se deba mirar en retrospectiva: si se quiere formar más jóvenes, ciudadanos moralmente correctos, dispuestos a trabajar por el ideal político, estos hombres deberán ser formados y cuidados desde que son pequeños. Por esto, nos atrevemos a insinuar que la atención a la infancia en su cuidado y adecuado desarrollo, no es más que el intento por conservar sus cuerpos útiles hasta que sean parte de la vida productiva del pueblo, hasta que sean jóvenes.

En este contexto, el descubrimiento de la infancia adjudicado al siglo XVIII se muestra paradójico. Antes de hablarse del concepto de infancia, como estado

particular, el niño participaba en la vida “normal” adulta, pero en el momento en que se marca la ruptura y se empieza a expresar que es necesario dar al niño un trato especial, se le encierra en espacios destinados para su educación. La escuela moralizante de carácter religioso se constituye como el nuevo sistema educativo que, simultáneamente, inicia una campaña propagandista, idea publicitaria que menciona Ariès (1987) para mostrar que en esa época el interés estaba en enseñar a los padres que ellos eran los encargados, los responsables ante Dios del alma e incluso, después de todo, del cuerpo de sus hijos.

### **1.7 Consolidación de la infancia tradicional**

Puede decirse entonces, que al consolidarse ‘la infancia tradicional’, se afianzan la familia y la escuela como instancias socializadoras que buscan aislar al niño de la calle, acompañada de sus peligros, finalizando así un proceso de domesticación iniciado a finales del siglo XVIII. (JIMENEZ, 2005, p. 12). Esta necesaria reconfiguración del espacio implica considerar que si lo que se quiere es aplicar control y reformar los cuerpos, los encuentros, las interacciones entre individuos y los espacios de socialización deben ser una economía del Estado, así como ha existido el encierro de los vagabundos y de los indigentes, deben diseñarse también espacios de encuentro restringidos: colegios, modelos de conventos, internados que garanticen un régimen de educación perfecta (como el implantado por los Jesuitas).

El diseño del espacio establece las presencias y las ausencias de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Proceso, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico (FOUCAULT, 1995, p.147)

Con la anterior anotación, puede decirse que se ha pasado de un método del castigo, como consecuencia, a un método de la prevención del castigo. Se instaura así un control focalizado en el cuerpo físico, por ser éste la herramienta

útil que el Estado necesita para sus intereses. El tratamiento dado al cuerpo permite el control y la prevención que hacen parte de la disciplina como método para “individualizar los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones” (FOUCAULT, 1995, p.149).

Por esta razón, el espacio escolar como lugar destinado a la creación de hábitos y aprendizajes tendientes a formar un ciudadano, es un lugar cambiante, paralelo a las modificaciones que se presentan en la manera de asumir el cuerpo físico: “el espacio escolar es una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1995, p.151). Así mismo, se organizan espacios complejos que establecen la fijación y permiten la circulación, instaurando relaciones operatorias que indican valores y señalan lugares “que garantizan la obediencia de los individuos, pero también mejor economía del tiempo y de los gestos”. (1995, p.152).

Se instaure un nuevo sistema de educación, basado en el control y el régimen militar, tendiente a moralizar y a guiar los futuros ciudadanos. Las conductas rígidas, la nueva literatura de carácter moralizador serán la propuesta para aumentar la vigilancia en torno a la cotidianidad del niño. Se pretende quitar los malos vicios y borrar las costumbres licenciosas que antecedían a esta época, por lo tanto se hace necesario controlar cada espacio de recreación y de encuentro, así los espacios de recreación tales como espectáculos y bailes se prohíben rotundamente. “Solo se permiten los juegos educativos, es decir, los juegos que integran la educación: los otros son y permanecen sospechosos” (ARIÉS, 1987, p.164).

La idea generalizada en el siglo XVIII es que se debe marcar la distancia entre el niño y el adulto, para generar en el niño una conducta razonable que lo prepare para su vida adulta. “El sentimiento de la inocencia infantil conduce, pues, a una doble actitud moral con respecto a la niñez: preservarla de las impurezas de la

vida, especialmente de la sexualidad tolerada, cuando no admitida, entre los adultos y fortificarla desarrollando el carácter y la razón” (ARIES, 1987, P.167)

La propuesta de educación moral es acompañada además, de una nueva propuesta literaria. Aquí se consolida la propuesta literaria tradicional, literatura que no ponga en peligro la conducta del niño, que no permita la sublevación del pueblo, y finalmente docilite la mente y el cuerpo. Supuesto que también permea la literatura infantil contemporánea. El interés por lecturas adecuadas para lo que se espera del niño se hace evidente. La intención es lograr que los niños lean libros que los lleven por el camino de la pureza y las buenas costumbres<sup>6</sup>.

Así el descubrimiento entre el siglo XVIII y el XIX no es simplemente el concepto infancia, es además el cuerpo físico y posiblemente útil del niño. Con su descubrimiento, y las nuevas apuestas por su conservación, es de esperar que la literatura sea el enganche moral para captar su atención. Y por esta razón, “la expansión de la educación primaria en el siglo XIX propició el crecimiento de otro importante sector del público lector: los niños” (LYNOS, 1998, p. 489).

Lo dicho hasta este punto es muestra del surgimiento de un concepto que como categoría con características propias, fue tratado en primer lugar en Europa y para ese contexto lo ubicamos en términos temporales en el siglo XVIII. Pero la historia nos revela hechos importantes que no pueden quedarse únicamente en el contexto europeo y que tiene que ver también con la aparición de la infancia como concepto en otros lugares del mundo; aquí se pueden referir algunas ideas que se vinculan al interés europeo del siglo XVIII por conservar la infancia, a partir de rasgos específicos de otro contexto espacial.

---

<sup>6</sup> Las fábulas se constituyen en un ejemplo de literatura con intención moralizante. Tema que será desarrollado con mayor amplitud en el último capítulo de la tesis.

## **1.8 Acercamientos históricos al surgimiento de la infancia en América latina**

Para bosquejar el abordaje histórico que se ha logrado sobre el tema de la infancia en América Latina, es necesario aclarar que los registros recuperados obedecen a datos dispersos de México, Perú, Brasil y Colombia, de los cuales se extraen datos históricos que en la mayoría de los casos se generalizan para toda Latinoamérica. La escasez de antecedentes relacionados con la infancia y las generalidades que se pueden encontrar, se constituyen en el primer paso para reflexionar este tema en la actualidad.

Con la intención de lograr una orientación en términos temporales, es necesario aclarar que Latinoamérica solo empezó a tener conciencia de la infancia, en categorías de etapa específica, a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, un siglo después que Europa; esto quiere decir que innegablemente muchas de las tradiciones educativas y prácticas de crianza que hoy se generan son una herencia europea, mezcladas de alguna manera con la cultura popular latinoamericana; asunto que tiene su razón de ser en el devenir del proceso colonizador que vivió esta parte del mundo, y en los eventos posteriores a los procesos independentistas.

Al ser descubierto el Nuevo Mundo por los españoles, los procesos migratorios provenientes de Europa generaron un crecimiento demográfico que en definitiva alteraron las costumbres del contexto al cual llegaron. “Se ha estimado en 53.000 los españoles que emigraron a América en el curso del siglo XVIII” (BETHELL, 1990, p. 35).

Para afianzar su dominio en América, la corona intentó desarrollar una población española más estable y equilibrada. Fomentó la emigración a ultramar de mujeres, así como de familias enteras. Funcionarios reales y encomenderos fueron alentados a casarse con españolas o a llevar sus esposas y familiares al nuevo mundo. La alta proporción de hombres jóvenes, solteros en su mayoría, que cruzaban de continuo el océano, impidió que esta política tuviera éxito y que se corrigiera el déficit crónico de

españolas en tierras americanas. Por culpa del mismo, cundió la unión más o menos duradera de hombres españoles con mujeres aborígenes. Consecuencia de ello fue la formación de una amplia capa de mestizos no siempre tenidos como tales; de hecho muchos criollos, sobre todo al principio, se integraron al estrato de sus padres, gozando de sus privilegios y pasando por europeos. (BETHELL, 1990, p. 25)

Por eso, posiblemente las semejanzas con el trasfondo ideológico en el cual la infancia latinoamericana surge, no se distancian mucho del pensamiento europeo. El interés era el mismo, conservar cuerpos que deberían crecer en óptimas condiciones para prestar adecuados servicios al estado. La colonización se logra, entre muchos otros factores, por el fenómeno migratorio ocasionado por la corona española, hecho que genera un cambio significativo en la vida de los habitantes de este espacio geográfico, y que se puede evidenciar en la unión de hombres españoles con mujeres aborígenes y la influencia de esto en las costumbres, prácticas y creencias que hasta el momento se tenían.

Se sabe históricamente, que los pobladores del Nuevo Mundo no fueron solo españoles; hubo gran cantidad de esclavos que también se constituyeron en emigrantes y por tanto habitantes de las tierras descubiertas. Se sabe además que la diversidad de personas traídas a este contexto ocasionaron entre otros fenómenos las epidemias de enfermedades que a lo largo del siglo XVI cobraron numerosas vidas, y que para el siglo XVII y XVIII seguían ocasionando la pérdida de la población. “Caían todas las edades, pero en particular los estratos más jóvenes, comprometiéndose así la futura masa reproductora. Las epidemias no solo provocaban la muerte repentina de decenas de miles de indios, sino que al concatenarse carcomían las futuras promociones” (BETHELL, 1990, p. 23). “Durante los siglos XVII y XVIII, los índices de mortalidad siguieron siendo altos. La mortalidad infantil en particular arrebatava una fracción regular de los más jóvenes. *Diezmo infantil* solía llamarse, más por exigirse anualmente que porque se cobrara una décima parte” (1990, p. 29).

Dado que en Europa, el interés por conservar con vida y en óptimas condiciones el cuerpo y el alma del niño ya era una idea institucionalizada, el proceso lógico consistía en que los emigrantes recién instalados en América latina, provenientes específicamente de España, trajeran consigo estos pensamientos. Por eso, solo hasta finales del siglo XVIII, cuando una parte significativa de la población se encontraba bajo la influencia europea, se inicia un proceso para concientizar a las familias sobre el cuidado de los niños pequeños; hasta ese momento, la muerte de los infantes, no era un fenómeno que debía prevenirse, se constituía más bien en una situación normal, parte de la cotidianidad de las familias latinoamericanas.

La disminución proviene en parte por la desmembración de la pareja, pero sobre todo del menor nacimiento de hijos. En Nueva Granada, a principios del siglo XVII, la mitad de las familias no tenían hijos. Lo común en las restantes eran dos, y una pareja con cuatro era una excepción. La familia aborigen se redujo adrede. El aborto y el infanticidio eran practicas frecuentes [...] el tamaño de las familias empezó a menguar pronto, el repartimiento de los indios en 1514 [era] menos de un hijo por familia. (BETHELL, 1990, p. 21)

Este tipo de información muestra, al igual que en Europa, aunque en un contexto cultural diferente, una tendencia al abandono como práctica normal para mantener una economía familiar; costumbre consistente en entregar los hijos a instituciones y personas que tuvieran posibilidades de criarlos en mejores condiciones. En relación a este tema, se encuentran casos en los que era común que “familias urbanas [en el caso mexicano] que tenían una situación económica precaria cedieran sus hijos a otras familias para que aprendieran un oficio, o como sirvientes” (GONZALBO y RABELL, 1994, p. 11), lo cual produce un fenómeno particular para este contexto y es la situación de niños menores de 12 años que no vivían con sus padres pero tampoco eran huérfanos, y que debían iniciar su vida laboral para mantenerse con vida.

## 1.9 Conservación de los hijos

Según los antecedentes históricos, el tema de la conservación de los hijos, ha sido una discusión transversalizada por la economía y por la necesidad de mantener generaciones que retribuyan de alguna manera la inversión que se ha puesto en ellas. Discusión que es aceptada de manera implícita por el estado, debido a que la economía popular nunca ha sido suficiente para sostener una familia. Se consiente así la condición de niño trabajador, sobre todo en Latinoamérica, producto además de la diferencia marcada en las clases sociales y fenómeno que incrementa las tasas de mortalidad infantil.

El ideal europeo era conservar los hijos, para que tuvieran una vida adulta productiva, y de acuerdo a los procesos colonizadores tal ideal llega al contexto latinoamericano fuertemente influenciado por la moral cristiana. Un punto de partida para entender la configuración familiar y social, posterior al siglo XVIII. Así, la moral cristiana marcó decididamente la concepción de infancia en los países latinoamericanos. El discurso moral, tenía consigo una carga de discriminación étnica, construido a partir de fragmentos bíblicos que explicaban el mito del origen y la población de la tierra, un ejemplo, en el caso de los negros, puede apreciarse en la adjudicación de su color de piel, según el Jesuita Alonso de Sandoval, a un texto del antiguo testamento en el que Cam hijo de Noé, se burla de su padre, por estar en situación de embriaguez, y este lo maldice; dice el Jesuita que de allí nacen los negros y los esclavos “tiznados por ser hijos de malos padres” (cf. GONZALBO y RABELL, 1994, p. 14).

Bajo esta estructura cristiana de la familia, se educan los cuerpos pequeños de niños y niñas que en algún momento deberán ser adultos acoplados a una jerarquía impuesta por la iglesia. Y de esta manera se establecen y justifican rangos de amos y sirvientes que durante mucho tiempo constituirán el contexto en el cual la infancia latinoamericana se establece. Por un lado estaba la familia de los amos, para quienes la doctrina de la iglesia se constituyó en el acervo moral

que pretendía conservar las buenas costumbres, pero para el caso de los esclavos cuyas prácticas no estaban guiadas bajo el conocimiento de la religión cristiana, la constitución familiar, que se presentaba con unas prácticas culturales diferentes, era dispersa y pretendía agrupar allegados de distintos orígenes.

La constitución de amos y sirvientes es una manera de referir la esclavitud, un fenómeno característico de la historia en América Latina, que permea también la historia de la infancia; divide en dos polos, los niños libres y los niños cautivos. El niño libre es perteneciente a una familia adinerada que puede acceder a sirvientes esclavos, el niño cautivo nace bajo el cuidado de una familia de esclavos que deben servir a sus dueños. Así se establecen las relaciones entre las castas sociales, y específicamente para la infancia se marca la diferencia. Mientras los niños ricos libres debían convertirse en adultos lo antes posibles, los niños cautivos y esclavos eran ya adultos antes de llegar a la adolescencia. Datos como estos hacen parte de la infancia esclava en Río de Janeiro, entre los siglos XVIII y XIX (cf. FLORENTINO y GOES, 2007, p. 181) época en la cual Europa se encontraba re-direccionando el espacio físico y la educación moral del niño.

La inclusión de los niños en el trabajo, implicó también el reconocimiento de su cuerpo útil al servicio de asuntos del estado. Por esto, además de la esclavitud, tenemos el caso de los niños como parte de los conflictos civiles. Específicamente en Colombia en el siglo XIX, se tienen registros de una infancia que fue útil en tanto prestó de alguna manera sus servicios al conflicto civil. Para este país, la infancia no fue un asunto de interés sino hasta el siglo XX, y las diferencias que se encontraban en sus cuerpos infantiles solo se limitaban a la estatura y fuerza física; así lo menciona Carlos Eduardo Jaramillo (2007, p. 233) y cuenta además que no existía un tránsito entre la niñez y la adultez que diera espacio a la infancia. Características que hablan de la situación de la infancia, entre los siglos XVI y XIX, marcada por el abandono. Muestra de ello es la poca existencia de registros sobre estudios en torno a sus cuidados y abundancia de registros sobre los niños expósitos.

El problema de ilegitimidad era agudo en ciertas áreas. Los registros de bautismo, especialmente en las ciudades, muestra numerosas inscripciones de hijos registrados como de 'padres desconocidos' (del padre, o de la madre o de ambos). Desde 1610 [en el caso de Lima] los niños empezaron a ser registrado como de madre desconocida, y en 1619 un 10 por 100 de todos los hijos ilegítimos fueron así inscritos. Se ha sugerido que dos tipos de mujeres podían hacer uso de este mecanismo: mujeres blancas que buscaban proteger su identidad, o mujeres esclavas que trataban de asegurar la libertad de su descendiente (BETHELL, 1990, p. 119)

Es conveniente recordar aquí, que esta práctica –el abandono- se convirtió en una manera de generar economía en el hogar, dado que las madres abandonaban sus hijos en las puertas de las iglesias y luego por medio de tratos con los mensajeros eran ellas mismas contratadas como nodrizas para criar los niños. Tal práctica es también un hecho común en la población esclava de Brasil; un estudio realizado por María Luisa Marcilio muestra que “las prácticas del abandono toman modalidades propias debido a que la esclavitud le imprimió rasgos específicos; valga como ejemplo la costumbre de abandonar en instituciones al hijos de la esclava para que luego la madre misma fuese nodriza y el dueño cobrara por la leche con que la madre amamantaba al hijo” (GONZALBO y RABELL, 1994, p. 30).

Mientras que en Europa, la constitución de la familia es el punto de partida para empezar a pensar en el surgimiento de la infancia -intención que se materializa en el siglo XIX- después de “establecer y consolidar verdaderas redes de parentesco” (1994, p. 30), en Latinoamérica la crianza de los niños no constituía un asunto particular del núcleo familiar, como lo entendemos en la actualidad; las familias se conformaban como redes de apoyo grandes, que para el caso de los esclavos, eran la esperanza de conservar con vida y en mejores condiciones el cuerpo de los pequeños. Por esto, la conformación de la familia, alrededor del siglo XX, es el punto inicial, y en ellas el rol desempeñado por las madres,

encargadas de velar por el bienestar de sus hijos y por la intimidad del hogar. De la misma manera que sucede en Europa, América Latina empieza a disminuir sus tasas de mortalidad infantil, cuando le da un estatus a la familia y un rol de protectora a la madre, cambio que eventualmente hace posible el desarrollo de una nueva sociedad.

Si recordamos la suerte de las culturas aborígenes en las islas del Caribe en el siglo XVI y de la cuenca amazónica en el siglo XX, la pérdida de millones de vidas durante el periodo de catástrofes demográficas de los siglos XVI y XVII, el nacimiento de nuevos grupos étnicos durante la conquista y el periodo colonial, y el rápido crecimiento de la población después de la segunda guerra mundial, apreciaremos mejor el valor de la niñez para la recuperación y desarrollo de una nueva sociedad. Hoy en día Hispanoamérica es un continente de niños y jóvenes, la población menor de 18 años constituye más del cuarenta por ciento del total (LAVRIN, 1994, p.43)

Un fenómeno que abre las puertas para la reflexión acerca de la familia y el cuidado de los niños pequeños, es la situación de guerra en los países latinoamericanos, circunstancia que lleva al Estado a reflexionar el tema de la población, y directamente a establecer políticas que preserven la vida del niño, con el interés de mantener “la estabilidad interna” (1994, p. 50). Se dirige la mirada específicamente a la infancia porque la población joven disminuye radicalmente, en las guerras civiles. Así, los cuidados del niño y la producción de textos sobre puericultura empiezan a ser conocidos, como manuales de crianza. Y para el siglo XX, se empieza a dar cumplimiento al tema de la educación universal obligatoria; las familias conservan sus hijos, les brindan tratos adecuados para su óptimo desarrollo y establecen vínculos con la escuela, encargada esta de “proyectar un nuevo tipo de ciudadano” (1994, p. 55).

El interés, sigue siendo el mismo que el europeo, la única diferencia es que se empieza a aplicar dos siglos después: “la reestructuración del sistema social se basaba en la esperanza de una juventud promisoría” (1994, p. 57), y todos los

esfuerzos políticos y educativos debían tender a este mismo fin; así se empieza a pensar en el niño como un sujeto político, y se le concibe como “un futuro agente de cambio” (1994, p. 57). El niño, sujeto político es el cuerpo que se debe moldear, para que sea el joven dispuesto y consagrado a la revolución.

Se ubica la aparición del concepto infancia, con este recorrido histórico en Europa y posteriormente en Latinoamérica, porque a partir de este puede hacerse una lectura del devenir de la literatura, para el caso de este escrito, la literatura infantil y la literatura fantástica. Como se verá más adelante, la literatura infantil y fantástica, en tanto géneros literarios, contribuyen en la reflexión histórica que se hace del niño, dado que el descubrimiento de la infancia marca la diferencia entre lo fantástico y la literatura para niños, asunto que puede evidenciarse tanto en Europa como en Latinoamérica; la consecuencia de todo esto es que desaparece para los niños la fantasía y en cambio se les ofrece una literatura infantil de carácter moralizante, una literatura que le enseña a ser un buen ciudadano.

## **2 SURGIMIENTO DE LA INFANCIA EN COLOMBIA: PEDAGOGÍA, LITERATURA, Y PÚBLICO LECTOR INFANTIL**

Desde el punto de vista histórico, las propuestas literarias para niños están ligadas a los intereses educativos, asunto que a su vez se relaciona con los intereses políticos de la Nación; así, se encuentra que con el pasar del tiempo las modificaciones en materia de educación se materializan también en propuestas literarias que según lo muestra la historia ha tenido un fin moralizante, y que se constituyen también en una ruta para pensar el surgimiento de la infancia, como concepto y etapa de la vida.

En este sentido, se pretende establecer como hilo conductor para este tema, una ruta alterna de reflexión, relacionada con la historia de la educación en Colombia; pasaje que puede ser una articulación conceptual entre el acto educativo y las propuestas literarias dirigidas a los niños, en el ámbito nacional.

### **2.1 Aproximaciones a la historia de la educación**

Consideraciones como estas dan cuenta de la importancia que tiene el fenómeno educativo en la conformación de grupos sociales, pero conviene advertir que el tema de la educación en las llamadas sociedades occidentales toma otro matiz, dado que en ellas los elementos culturales están en continua transformación.

Tales sociedades se enfrentan a un doble problema. El primero es el de conservar y transmitir, en la forma más eficaz posible, los elementos culturales reconocidos como válidos e indispensables para la vida de la sociedad misma. El segundo es el de renovarlos y corregirlos continuamente de manera de volverlos propios para hacer frente a nuevas situaciones naturales y humanas. (ABBAGNANO Y VISALBERGHI, 2007, p. 14)

El acto educativo se ha considerado como un proceso de transmisión, pero cuando dicho acto debe además ser reconocido y validado por la comunidad le da

paso a la pedagogía, disciplina que debe mantener una reflexión constante entre los procesos de transmisión, conservación y progreso del conocimiento en las diferentes conformaciones de grupos humanos. De esta manera, puede decirse que la pedagogía en cada territorio tiene una conformación diferente, enmarcada en las características particulares que guarda su historia. Por eso, indagar sobre la historia de la pedagogía en Colombia es a su vez conocer características particulares del grupo social que la conforma y comprender en términos culturales los legados míticos, rituales y simbólicos que la constituyen.

Se hace este acercamiento, además, porque detrás de la historia de la pedagogía, también existe una historia de las prácticas de crianza y por tanto unas pistas conceptuales para reflexionar las concepciones que acerca de la infancia se han tenido en Colombia, desde la época de la colonia hasta la actualidad; y se hará énfasis en los siglos XIX y XX ya que el autor en el que se pretende profundizar se corresponde con estos momentos: Rafael Pombo (1833-1912).

## **2.2 La colonia**

En términos históricos, la época de la colonia se ubica entre los siglos XVII y XVIII, y muestra como característica principal una estrecha relación entre Estado e Iglesia, regulada por el Real Patronato de Indias “el cual situaba a la iglesia y sus órganos bajo el control de la Corona de España” (HELG, 1987, p.18); ejercicio de poder que comprometía a la Corona en un proceso de evangelización que implicaba cristianizar las tierras conquistadas y “favorecer la prosperidad espiritual y material de la Iglesia a la cual se confiaban la educación los hospitales y las instituciones caritativas” (ibídem). La iglesia se constituía, en la práctica, como agente del poder civil.

De esta manera, los procesos de educación en la Colonia fueron a su vez procesos de evangelización, que según Aline Helg (1987) consistían en organizar y financiar escuelas para los indígenas, en las cuales se les enseñara español,

religión y habilidades manuales. Dicho proceso era en la mayoría de los casos responsabilidad de los propietarios de las tierras que habitaban los indígenas, pero cuando estos no la asumían, la Iglesia se hacía cargo, otorgando una evangelización superficial y rápida.

“Para los niños de los criollos y de algunas familias indígenas de alto rango existían escuelas elementales privadas. La autoridad civil fijaba las condiciones para su apertura y señalaba el régimen de matrículas pagadas por los padres de los alumnos. Pero correspondía a la Iglesia conceder a los maestros el permiso de enseñar, en función de su origen español y de sus aptitudes morales. Las escuelas elementales impartían lecciones de lectura, de escritura y/o aritmética, según la tarifa pagada por los padres; el acento principal estaba en el catecismo y la religión” (HELG, 1987, p. 18)

Una manera de administrar la educación que, desde los planteamientos de Foucault (1992, p. 35) en su texto *La genealogía del racismo*, puede entenderse como el edificio jurídico de la sociedad occidental, para la cual el poder era un *poder real*; derivado del absolutismo estatal con tinte religioso que, en el caso de la educación, se convierte en instrumento de control.

Para la época de la Colonia, dicho poder justificaba un sistema educativo dirigido por la Iglesia; así, la educación religiosa y el poder de la Iglesia sobre el tema de la formación, hizo que la concepción del ser humano estuviera siempre transversalizada por la moral. Había, en términos políticos, un control, un sistema de “poder que reprime por naturaleza, a los institutos, a una clase, a individuos” (1992, p. 28), que mediado por la educación lograba diferenciar la infancia por grupos sociales y grupos raciales; y aunque aún la concepción del término infancia no significaba, específicamente, una etapa diferente de la vida, con necesidades y características particulares, sí existía la noción de educar un sujeto pequeño, para convertirlo en un hombre, según los parámetros morales y políticos de la época.

La élite criolla, conformada por personas con capacidad de probar pureza de sangre, dominio económico y político, constituye el principal instrumento de control. De este sector social se desprende una visión de ser humano que ocasiona marcadas divisiones sociales que, en términos de educación, puede observarse en la construcción de establecimientos educativos centralizados en pueblos y ciudades; hecho que da inicio a la marcada diferencia histórica, entre educación urbana y educación rural, y con ello una diferencia sustancial entre los niños de la ciudad, quienes contaban con ciertos beneficios, y los niños del campo, para quienes el analfabetismo fue una de sus características comunes.

Así, la concepción de infancia y el tratamiento que se le dio, estuvo marcada en sus inicios, entre otras cosas, por la división de clases y razas: existían los niños de la ciudad y los niños del campo, los niños españoles o provenientes de sangre española y los niños indígenas o criollos, y para cada uno había un trato diferente. Y el nivel secundario, que era dirigido por jesuitas (principalmente), dominicos y franciscanos “estaba reservado para los descendientes de españoles, capaces de probar su pureza de sangre” (HELG, 1987, p. 18).

### **2.3 La Nueva Granada**

Para el siglo XIX, los procesos de independencia (que en Colombia se dan entre 1810 y 1819) cambian las relaciones entre la Iglesia y el Estado, y en consecuencia se inicia un proceso de cambio en la estructura del sistema educativo. A partir de esta época, se empieza a hablar en la Nueva Granada con mayor apertura, y se da un proceso de intercambios de conocimientos más amplios, apoyados por influencias extranjeras, inglesas y francesas, opositoras de la dominación de la Iglesia católica. Sin embargo, es necesario decir que la potestad de la iglesia católica ha sido, para el caso colombiano, una constante en términos temporales y espaciales; por eso referirse a la historia del niño en Colombia y a la historia de la educación, implica un paso obligado por la concepción católica que del niño y la educación se ha tenido a lo largo del tiempo.

Entre los siglos XVI, XVII y XVIII la Iglesia y su mensaje habían sido socialmente aceptados e identificados, atribuyéndose un poder socio-cultural que identificaba a la sociedad colonial como una sociedad cristiana; por el poder que se le otorgaba a la iglesia toda idea que implicara transformación social era vista como una amenaza. Por esto en el siglo XIX, aunque la Nueva Granada ya era independiente, la Iglesia aún conservaba el control, dado que fue la única que sobrevivió a la Independencia dominando social y culturalmente todo el territorio nacional.

La intención educativa, para la época, consistía en formar “honestos ciudadanos, buenos católicos y diestros trabajadores” (1987, p. 20), por lo cual se implementó la concepción de ciudadano como una fuerza productiva, y se depositó en la educación la responsabilidad de orientar la formación de los jóvenes; pero, de manera paralela, se hizo necesario hacer cambios sustanciales en la estructura que se tenía, dado que la situación económica del Estado era adversa y no tenía la capacidad de mantener, en su totalidad, las instituciones dedicadas a la enseñanza.

Los datos históricos muestran que la Nueva Granada, aunque independiente, era pobre en buena parte por causa de las guerras civiles; por ejemplo, para los años 1826 y 1830 la mitad del presupuesto era utilizado para la guerra. Estas condiciones, hacen que el Estado confíe a los habitantes de las localidades la carga financiera de las escuelas, hecho que “puso en desventaja a las regiones económicamente débiles” (ibídem) y que priorizó la educación secundaria, dirigida a la población joven, para los cuales se elaboró un plan de estudios con contenidos científicos y modernos.

Para llevar a cabo la preparación de los jóvenes se requería una inversión significativa que contemplaba, entre otras cosas, la contratación de profesores extranjeros lo suficientemente preparados; una acción que además de representar una inversión económica se convirtió en una amenaza para la Iglesia Católica,

porque los nuevos docentes traían consigo manuales escolares con contenidos que eran condenados por el Vaticano (ibídem). En consecuencia, el poder eclesial ejercido sobre la elite criolla empezaba a afectarse y se avizoraba en el país una apertura frente a nuevas influencias culturales y políticas. Sin embargo, la Iglesia exigía mantener el catolicismo como una religión de estado y que “se reconociera su misión de tutela a la educación”. Así los grupos dirigentes debieron pensar si se dejaba el control de la educación a la iglesia o si se ponía en escena un nuevo sistema. (cf. HELG, 1987, p. 19- 29).

#### **2.4 Transición: hacia la educación moderna**

Para el año 1840 la Iglesia Católica empieza de nuevo una influencia política, evidente en el interés de darle a la educación secundaria una orientación religiosa, pero incluyendo la modernización de contenidos que se había planteado en años anteriores. De nuevo se plantea la necesidad de contratar profesores calificados, lo cual evidencia en el plano nacional la inexistencia de cualificación académica. Así, se recurre a los Jesuitas, que se encontraban expulsados desde 1767<sup>7</sup>; a ellos se les plantea la posibilidad de volverse dirigentes en los establecimientos secundarios, pero la propuesta fue rechazada porque las condiciones nacionales no estaban dadas: la mayoría de los colegios colombianos eran demasiado pobres para traer material y profesores extranjeros; además, la demanda de técnicos y obreros especializados aún era poca porque la industria colombiana apenas nacía y lo que había era una artesanía en un nivel de manufactura, mas no fábricas en sentido europeo, y las máquinas que llegaban estaban destinadas a la minería;

---

<sup>7</sup> La expulsión de los Jesuitas se había dado porque tenían un fuerte vínculo con el papado y estaban en contra de las autoridades europeas; además de esto, sus enseñanzas conservadoras mezclaban la religión con el poder político. Así, al dictarse en Madrid la Real Pragmática de expulsión, basada en la nueva forma de gobierno e inspirada principalmente en el *despotismo ilustrado*, y aprovechando la acusación que se les hace sobre el atentado con José I de España, en febrero de 1767 son desterrados de las zonas dominadas por España.

por tanto la demanda de obreros se satisfacía con “la inmigración de algunos extranjeros especialistas” ( cf. HELG, 1987, p. 20- 21).

Había una preocupación evidente, y era la de formar los jóvenes. Un interés estructurado desde la educación por cambiar mentalidades y fortalecer los grupos humanos, aún con la consigna de potenciar en ellos la fuerza productiva, a partir de “instrumentos efectivos de formación y de acumulación de saber [como] métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de investigación, aparatos de verificación” (FOUCAULT, 1992, p.43); una manera de ejercer el poder directamente desde el sistema educativo y a su vez de afianzar la ideología eclesial, que nuevamente influenciaba al Estado.

La concepción del poder, de una clase burguesa naciente, se constituye para el siglo XIX como un interés que se articula al sistema educativo, y se piensa que las propuestas de formación son en sí mismas propuestas para controlar los grupos sociales y sacar de ellos fuerza productiva; “una mecánica de poder que permite extraer de los cuerpos tiempo y trabajo, más que bienes y riquezas. Es un tipo de poder que se ejerce continuamente a través de la vigilancia [...]” (ibíd., p.45), y que se conoce como el poder disciplinario (ibíd., p.46).

En esta sociedad moderna (a partir del siglo XIX y hasta nuestros días) tenemos entonces, por una parte, una legislación, y una organización de derecho público articulados al principio de la soberanía del cuerpo social y de la delegación por parte de cada uno de la propia soberanía del Estado; y por la otra, una densa retícula de coerciones disciplinarias que asegura en los hechos la cohesión de este cuerpo social (ibíd., p.47).

La educación, como sistema de control, de vigilancia, y como propuesta de formación, exigía ocuparse tanto de los jóvenes como de los niños, y debía constituirse en una propuesta que abarcara la población rural y la población urbana. Para este siglo, se pensaba en estructurar un sistema de educación moderno que cambiara mentalidades y fortaleciera los grupos humanos. En este

orden de ideas, la coerción disciplinaria que hasta el momento era la estrategia de control y de formación, empieza a ser permeada por el castigo, tema que antes de entenderse como acto de violencia, aparece dentro de la economía disciplinaria “ligado de modo indisoluble con los fines sociales asignados al hecho de mantener agrupados de modo regular unos niños fuera de su hogar” (SAENZ, SALDARRIAGA Y OSPINA, 1997, p. 193), vinculado además a las prácticas religiosas y a los interés políticos, que pretendían formar en *obediencia, disciplina y trabajo*.

La sociedad moderna fue el resultado de un funcionamiento estratégico (ibíd., p. 195) y tenía como exigencia “formar sujetos libres pero responsables, es decir, *autogobernables y autónomos*” (1997, .p 193). Por lo tanto el sistema educativo que hasta el momento imperaba debía acercarse a este ideal; la propuesta de formación del siglo XIX pretendía, de un lado ejercer presión en la población según los fines del Estado, y de otro lado producir el autogobierno, formación de unos sujetos individuales con valores necesarios para la Nación.

Llegar a ese modelo de educación moderna implicó una transformación del modelo que hasta el momento imperaba, denominado *el sistema de enseñanza mutua*; diseñado como “la máquina escolar perfecta, al menos para los pobres” (1997, p. 198). Este fue ideado por los Ingleses Andrew Bell (1753-1832) y Joseph Lancaster (1779-1838) conocido posteriormente, con algunas variantes, como sistema Lancasteriano.

El modelo Lancasteriano tenía la idea de educar las masas pobres, y con estos intereses hizo parte, durante mucho tiempo, de la maquinaria educativa, que en el caso colombiano, consistía en tratar la disciplina como estrategia de sometimiento, control y moralización, en tanto clave para garantizar que los niños ensancharan sus facultades; aunque, es necesario aclarar que “el eje mismo del sistema mutuo era en verdad la gratificación, no el castigo” (1997, p. 200). La uniformidad del individuo, y la visibilización del niño solo cuando es bueno o malo era una de las

apuestas del sistema lancasteriano, canalizada a través del sistema de premios; método que buscaba corregir y sobre todo hacer deseable el castigo y, en general, el trabajo y la asistencia a la escuela” (1997, p. 202)

La figura del maestro, en este sistema, correspondía a un sujeto encargado de velar por el funcionamiento de la máquina escolar. Su principal tarea consistía en hacer que el sistema funcionara bien, debía constituirse en *vigilante y animador*, y “el conocimiento de la mecánica del sistema, descrita minuciosamente en el manual, era todo lo que el maestro tenía que saber” (ibídem); de esta manera la observación sobre el niño era una actividad esencial en el proceso educativo, que en conjunto con el aprendizaje producido por el movimiento y por la observación mutua, según las jerarquías espaciales diseñadas por el maestro, integraban la cotidianidad de la escuela. La aplicación del método lancasteriano implicaba para las escuelas garantizar gran cantidad de implementos y accesorios que se consideraban premios, pero la pobreza de las zonas rurales y la falta de apoyo económico del gobierno hace que el sistema fracase, y en consecuencia se instaure “el castigo llano y escueto” (1997, 203).

[El modelo] quedó reducido a una serie de procedimientos, poco elaborados en su conocimiento sobre el niño: una máquina escolar primaria escueta que no se diferenciaba de la escuela normal; una selección apretada de saberes para transmitir, inscrita en una estrategia de moralización de las masas pobres. Se dejó toda la labor de formación y de instrucción al funcionamiento del régimen disciplinario: se ofrecía un sistema tal que permitiría a “un solo maestro enseñar al tiempo a mil niños los rudimentos de la moral, la escritura y el cálculo”. Y se pretendía lograrlo utilizando “monitores”: alumnos que, ya sabiendo un poco más –dos silabas, una frase- prolongaban el alcance del maestro enseñando a quienes sabían menos, y vigilaban su aprendizaje y su conducta, todo ello sobre una disposición del espacio por la cual el niño que adquiría un nuevo conocimiento ascendía de puesto, en un movimiento continuo desde atrás hacia delante a lo largo de los bancos. Un sistema de órdenes y señales regulaba las acciones de los niños en cada cambio de movimiento: levantar las manos, tomar la pizarra, manos atrás, mirar adelante... El sistema de

premios y castigos era inherente a esta verdadera máquina pedagógica” (1997, p. 199)

Las propuestas de cambio, del sistema tradicional hacia las nuevas corrientes pedagógicas, empezaron a operar en Europa durante el siglo XVIII, y llegaron a Colombia a mediados del siglo XIX. Para esa época la pedagogía pestalozziana empieza a tener eco en la Nación, y entre los años 1845 y 1847, como un recurso para mejorar la enseñanza mecánica de las clases de gramática y aritmética, se incorporan los conceptos de Pestalozzi, conocidos entre otras cosas por establecer para el aprendizaje de los niños una relación entre la naturaleza y la cultura y una concepción maternal de lo que debería ser la figura del maestro. Durante estos años, su pedagogía es proclamada como un método universal, teórico y práctico, para “la reforma de la mente de la niñez colombiana” (SANES, SALDARRIAGA Y OSPINA, 1997, p. 13). Las propuestas de las nuevas corrientes, impactan la escuela elemental, que para el momento histórico empieza a preocuparse por la educación de los niños, grupo que en su mayoría aún hacía parte de la maza analfabeta.

La idea entonces, era educar a los jóvenes y abarcar en el sistema educativo la población infantil, pero dicha propuesta pone en evidencia la escasez de profesores en la Nación; y dadas las condiciones precarias, en términos económicos, debía pensarse en un sistema que funcionara y cumpliera con los nuevos objetivos deseados y que además abarcara una gran cantidad de población.

## **2.5 Organización educativa**

Para ser coherentes con el sentido pedagógico que crecía en la Nación, fue necesario centrar los procesos educativos en el Estado y los padres. Para el Estado esto implicó asumir obligaciones de tipo monetario, por lo menos con los más pobres, y para los padres significó asumir una responsabilidad que hasta el

momento no era obligatoria (HELG, 1987, p. 25). Así, la orientación educativa implicó además la organización de restaurantes para los niños pobres o que vivían lejos de las escuelas, la creación de bibliotecas populares y algunas escuelas de artes y oficios; pero el mayor esfuerzo en el proceso educativo tuvo que ver con la modernización de los métodos de enseñanza “que debían excluir la memorización mecánica y el abuso de los castigos” (ibídem).

La preocupación por la formación radicaba en la necesidad de contratar docentes bien preparados, por lo cual el gobierno de Eustorgio Salgar (1872) contrató una misión pedagógica alemana, aprovechando las relaciones comerciales que se presentaban y en virtud al reconocimiento de las ideas pedagógicas que estaban resonando en Colombia, iniciadas por Pestalozzi, Froebel y Herbart en Europa (cf. 1987, p. 25). Se contrataron profesores alemanes, formados según los métodos nuevos, cuya misión era impactar las prácticas pedagógicas en las escuelas normales de Colombia; para el año 1872 cada profesor contratado se dirigió a un estado diferente.

La experiencia con los profesores extranjeros trajo problemas al contexto local, por razones como el idioma, los materiales y los locales destinados para el estudio y principalmente porque algunos de ellos tenían una orientación protestante, asunto que se consideraba como una amenaza para la catolicidad de la nación.

“Sin embargo se establecieron con rapidez veinte escuelas normales, para varones y mujeres, en distintas capitales de los estados federales. Todas funcionaban con una escuela primaria modelo anexa, en la que los futuros maestros aplicaban la pedagogía de Pestalozzi y de Froebel, según un programa de cursos semejantes al de las escuelas prusianas” (HELG, 1987, p. 26).

Con la guerra civil de 1876 por el fanatismo de la iglesia y el partido conservador, se termina con este proyecto Nacional de educación laica, gratuita y obligatoria, pero el método de enseñanza queda incorporado en el sistema de educación pública (cf. SAENZ, SALDARRIAGA Y OSPINA, 1997, p. 13).

Hasta ese momento el Estado había estipulado que del pago de impuestos, una parte se dirigiera a la educación. En 1878 “a causa de la guerra civil y de la acción de los terratenientes, las leyes sobre impuestos para la educación fueron abolidas y las cajas de la Nación y de los Estados se vaciaron” (HELG, 1987, p. 26). Con esta precariedad la estructura educativa que se había tratado de imponer decae y los profesores contratados vuelven a su país de origen. Ante la ausencia de maestros con experiencia en el tema de pedagogía, la responsabilidad educativa queda a cargo de personal que aún no había asimilado bien los principios dados por los nuevos métodos pedagógicos; sin embargo pese a las dificultades la escolarización de los pequeños siguió en marcha.

Para el año 1887, luego de la Regeneración de carácter conservador, la católica se reconoce como religión nacional y la Iglesia puede obrar con independencia y libertad en el territorio colombiano: el Estado la protegía pero no la controlaba. De allí en adelante el control de la iglesia en la educación comprendía la facultad de escoger libros de religión y de moral para todos los niveles de enseñanza” (HELG, 1987, p. 30) y se convertía en vigilante de los profesores, para que estos no irrespetaran los dogmas católicos.

La falta de dinero, de estudio y de formación en métodos de instrucción entre los maestros, la dificultad para un control centralizado, la presión de los poderes locales, en fin, todos aquellos efectos estructurales que bloquearon el proyecto de centralización estatal de la Regeneración y la hegemonía Conservadora, afectaban no solo la eficiencia y la cobertura nacional del sistema de instrucción pública primaria, sino también la calidad de las acciones pedagógicas de los maestros, en especial de los rurales. Los golpes de vara y las humillaciones públicas, herencia del sistema de enseñanza mutua, fueron los resultados degradados de esa amalgama de tristes circunstancias, y hacia fines del siglo XIX, la imagen tipo de una escuela era la de un cuartucho donde un maestro casi analfabeto, hacia repetir de memoria las sílabas de la *Citología* “cartilla” y administraba pródigos varazos a los alumnos

dísculos o desaprovechados, o los convertía en objeto de escarnio general (SAENZ, SALDARRIAGA Y OSPINA, 1997, p.190)

La realidad del país se ve confrontada por la publicación de manuales norteamericanos que reprocharon abiertamente los castigos físicos, y por el pronunciamiento de los pedagogos activos, para el año 1893, contra las torturas de la escuela tradicional. Se proponía en contraposición una tecnología disciplinar más compleja que los varazos, pensando en un castigo correctivo, en el que el discípulo vea y sienta sus faltas (cf. 1997, 205- 206).

[Se destaca que] al menos desde 1870, el *memorismo* y el *verbalismo* se habían convertido en los grandes problemas pedagógicos que entorpecían la instrucción de los niños colombianos, y que el gran reto para los instructoristas y sus métodos modernos era desterrar la repetición, ganar por vías positivas la atención de los niños, como única vía para desarrollar su entendimiento. Era efectuar, como proyecto político y de gobierno social, la profecía del ilustrado Pestalozzi: hacer de la enseñanza primaria popular, la posibilidad de mejoramiento de la especie humana (1997, p. 19).

El cambio de una disciplina basada en la condena, a una propuesta de carácter humanizador, tiene que ver con una reflexión sobre el método de enseñanza; una idea de cambio, producida por la modernización, que además muestra una preocupación propia del sistema educativo: si la población que la educación debía alcanzar eran obreros, artesanos y campesinos expulsados de sus tierras, por la situación de guerra, que ahora empezaban a poblar la ciudad “¿cómo enseñar con economía y eficacia hábitos de virtud y trabajo, junto á los rudimentos del conocimiento humano necesario para la vida civilizada?” (1997, p. 192), “Prohibidos los castigos aflictivos o infamantes, ¿qué medios podrá emplear el maestro para conservar el orden y la disciplina?” (1997, P. 193).

## 2.6 La educación del cuerpo infantil

Según las ideas que se han esbozado, es claro que el trato dado al niño ha estado influenciado por las concepciones pedagógicas mal implementadas en el país y por su difícil asimilación. Y la concepción que se tiene depende a su vez de los jóvenes que se quieran formar. Por esto las transformaciones de la máquina escolar - el paso del sistema mutuo (la escuela lancasteriana) y el uso del castigo como economía de la educación, hacia las propuestas modernas- , el breve paso de los profesores alemanes en las escuelas rurales y urbanas y la instauración de algunas escuelas normales que aplicaron los nuevos métodos de enseñanza, hicieron evidentes y necesarios los cambios en la naturaleza de los castigos.

Estos hechos generaron una reflexión importante en términos educativos, en el que se planteaba una evolución de la disciplina mediada por la economía del castigo para lo cual se plantea en primera instancia en qué momento era necesario, posteriormente cómo remplazarlo por “castigos infamantes – de vergüenza pública -”, y en última instancia cómo lograr la instauración de los castigos morales y académicos.

El interés posterior consistía en restarle importancia al castigo en el dispositivo pedagógico, para dar paso a otros procedimientos de aprendizaje y disciplina (SAENZ, SALDARRIAGA Y OSPINA, cf. 1997, p. 207), aunque cabe decir que los castigos físicos nunca fueron rechazados por completo; se introdujeron variantes que hacían más soportable su uso, y se instauró el castigo por edades, como un nivel medio entre lo moral y lo físico, estableciendo qué castigo era más conveniente para cada periodo del desarrollo.

El cambio de énfasis en la disciplina del niño pretendía “hacer salir el alma del niño a la luz pública, hacer transparente su conducta, ponerla a los ojos del maestro y compararla con una regla de vida, un modelo vital, un decálogo de virtudes” (1997, p. 209); el interés ahora estaba dirigido a moldear el cuerpo del

niño desde la moral, por lo tanto cada acción dada por el maestro debía concentrarse no tanto en el cuerpo físico, sino en el espíritu, para formar un niño que debería adquirir buenas virtudes, hábitos correctos, moralmente aceptados.

Uno de los pilares del nuevo régimen de vigilancia, transformaba el principio pestalozziano de cuidado materno, por gobierno paterno. Así, el maestro vigilante era la figura de autoridad que preveía delitos e impedía que se cometieran faltas. El régimen de vigilancia fue refinado por los Hermanos Cristianos, quienes hacían de Dios el ojo supremo, mientras que “para los laicos el ojo era el caudillo, o en últimas, el Estado” (1997, p. 219). Los Hermanos de la Salle también disponían el sistema de vigilancia como un método constante y activo, que convertía al maestro en un panóptico del sistema educativo. “La mirada se resiste a no ser transparente, pues se refleja en todas las direcciones: desde el punto de vista del maestro, ella tiene que llegar hasta el fondo del sujeto y atravesar todas sus apariencias” (1997, p. 220).

Un ojo adiestrado en la vigilancia constante descubre las intenciones del niño que observa, es una mirada predispuesta a ver en el otro “la multiforme e insidiosa presencia del pecado” (1997, p. 221). La vigilancia se convierte en el poder moral, y se perfecciona con el sistema católico de la confesión, *sacramento* que era aplicable también en escuelas y colegios laicos. Se le enseña al niño a auto-examinarse, y se hace evidente “el peligro más temido: la intimidad sin guarda” (ibídem). Aunque la propuesta de vigilancia era, para los pedagogos activos, un fracaso moral en la que el examen confesional y el ojo vigilante trataban de uniformar las pasiones, el sistema se mantuvo con unas sutiles transformaciones.

El rol asignado al maestro como vigilante, lo ubicaba también como figura paterna un sujeto adulto al que el niño eventualmente terminaría admirando, respetando y amando. Estrategia básica que lograba del niño un comportamiento guiado a obtener el aprecio del maestro, y hacía efectivo el castigo moral; ya no era necesario tocar el cuerpo sino el espíritu. Entra en juego un nuevo tipo de

disciplina, de presencias y ausencias -la voz o el silencio, la mirada o la indiferencia-, estrategias que destacan o borran “la identidad afectiva que el maestro deposita sobre el niño y que, en el límite, el peor castigo [es] el dolor del niño a causa de que el maestro no lo mira” (1997, p. 226),

La vigilancia bajo este sistema, denominado *sistema de emulación*, se propone como un complemento que logra la observación mutua, las buenas acciones son premiadas, con lo cual se articulan el proceso individual y la reacción masiva, y la educación moral se vuelve más fuerte; “la emulación era propuesta justamente para comunicar entusiasmo y ardor por el trabajo, y porque bien sostenida produce costumbre [...] el método era formar jóvenes entusiastas, valerosos, en una palabra, héroes” (1997, p. 234). La emulación se vuelve una estrategia para desarrollar el gobierno de sí y a su vez el gobierno de la sociedad y la gestión de la población, toda una propuesta educativa derivada del sistema de premios y castigos.

Como *aparato funcional* originado en el sistema lancasteriano, la emulación ve en los niños una inocencia caracterizada por un inconsciente perverso, una naturaleza caída que es redimida por el amor de Dios; “desconfianza ética sobre la naturaleza humana” (1997, p. 235) en la que se basa la moral *católica postridentina* “y la confianza psicológica en el principio de emulación” (ibídem). La propuesta de moral católica, basada en todo lo que ya se ha dicho, para finales del siglo XIX empieza a ser remplazada por una moral biológica: *mente sana cuerpo sano*, que se empalmaba en muchos aspectos con la moral católica dado que justificaba científicamente la naturaleza humana caída.

El clero terminó de todos modos siendo desplazado por sus posiciones decimonónicas, pero lo interesante es el tipo de arreglo institucional, social y ético al que ha dado lugar esta alianza *non sancta* entre moral católica y moral biológica, esta reordenación de las tareas del gobierno de la población en la coyuntura de los veinte [siglo XIX] y hacia delante: la ética del poder moral se prolongó en la moral

biológica, pero el poder político usó razones de *salud pública* para intervenir sobre las instituciones de la iglesia católica. (1997, p. 251)

Esta propuesta de carácter biológico insta un nuevo orden pedagógico destinado a estudiar científicamente las causas de la conducta infantil; “entre el alma y la conducta aparece ahora una estructura biológica que enrarece la ejecución material de los impulsos espirituales: se trata del sistema nervioso y la fisiología de los organismos” (1997, p. 253). Se trata de pensar el proceso educativo a partir de una nueva mirada a la infancia; una revolución de pensamientos, relacionados con la pedagogía moderna, en los que se muestra un cambio paradigmático, el maestro deja de ser el centro del acto educativo, y el niño empieza a ocupar el rol protagónico, fenómeno que “obliga a institucionalizar nuevos espacios escolares y sociales que garantizarán esa libertad, ese nuevo despliegue de fuerzas personales” (1997, p. 255) y que fortalecen el rol del maestro-padre.

Hacer del niño *el sujeto de la educación* era, a la vez –y entre otras cosas-, hacerlo objeto de todos los saberes y los sujetos sociales que se preguntaban, con nuevos instrumentos, cómo formar su alma, cómo hacer emerger en ella un nuevo modo de ser sujeto: un hombre con personalidad (1997, p. 256)

Con esta nueva tendencia pedagógica, el maestro se convierte en un examinador, lo cual significa que las estructuras escolares deben colocar al niño siempre ante la mirada del maestro, por lo cual debe instaurar “instrumentos de gobierno más sutiles” que se distancien de los aplicados en el sistema lancasteriano.

Las discusiones teóricas, dadas por la implementación de estructuras modernas para la pedagogía se traducen en estrategias ético-políticas, que se pelean por el diseño y control de los mecanismos de formación moral y ciudadana, estrategias que encuentran su materialización en la institución educativa (cf. 1997, p. 259); un espacio donde “los saberes modernos permiten ver, observar más al niño, y no ser visto por él” (1997, p. 266)

La disciplina de las consecuencias, o disciplina de interés, correspondiente a la pedagogía activa y al fundamento biológico, se la concibió como un mecanismo en el que se entendía la dimensión del sujeto-niño como un ser que debe ser formado desde su individualidad, para luego hacer parte de una colectividad: “personalidad colectiva o raza nacional” (1997, p. 265). En la escuela clásica se movían como esferas sociales la patria y la familia, con esta nueva dimensión que se desarrolla, el individuo es un sujeto que posee una noción de colectividad, de sociedad, tema importante y necesario porque “la excesiva individualidad no era el rumbo correcto para un país que requería una disciplina de producción fabril y administrativa” (ibídem).

Al igual que el ideal de hombre clásico, se espera del hombre moderno que sea *libremente obediente*, pero sin el castigo físico y sin el control de vigilancia radical. Y de igual manera el maestro sigue teniendo un saber fragmentado con fines instrumentales se le pide al maestro que conozca al niño para que pueda ejercer un gobierno escolar.

Para el año 1911 “los Hermanos Cristianos quienes compitieron y desplazaron el sistema mutuo en la Francia posrevolucionaria, apenas terminaban de invalidar sus vestigios en Colombia” (1997, p. 203); de hecho, el sistema lancasteriano se resistía a desaparecer del sistema educativo, sobre todo porque facilitaba la instrucción elemental al pueblo, con bajos costos. Permanecía como un sistema aplicable a materias mecánicas, por lo cual la educación tendía a convertirse en “un trabajo mecánico, sin luz ni trascendencia” (1997, p. 204) y en consecuencia había una concepción de niño también como una máquina.

## **2.7 La educación de la mente infantil**

Reformar la mente traía consigo implicadas muchas consignas, entre ellas el hecho de transformar una raza que para la época era considerada débil, enferma y violenta; una idea que permanecía sobre el pueblo, y marcó las reflexiones sobre

lo nacional en las primeras décadas del siglo XX. Idea que se aprecia cuando se habla de la idea de una raza en decadencia (VILLEGAS, 2005, p.210-211), y marcó la visión de raza y nación desde el punto de vista de la biología y la medicina, visión biopolítica que se justificó con lo acaecido en la Guerra de los Mil Días, la pérdida de Panamá y un movimiento de re-imaginación causado por la aceleración de la modernización y la consolidación de Estados Unidos como punto de comparación. La aparición de lo moderno como noción, hizo posible que se simbolizara una nueva era, en la que se marcó la ruptura con “ese país viejo y tradicional que se había desangrado repetidamente durante el siglo XIX y que había permanecido inmóvil ante su desmembración” (2005, p. 211).

Se trataba entonces de proyectarse ante el futuro, mediante el apoyo de saberes y prácticas legitimadas por la ciencia. Sin embargo, la pregunta por la capacidad de progreso de la población colombiana rondaba permanentemente, y daba lugar a un doble movimiento: el salto a la modernidad representado por la urbanización, la industrialización y el cese de las guerras civiles; y la preocupación por la defectuosa constitución psíquica, moral y física de los colombianos como causa de los males sociales, intelectuales, económicos y políticos de la república. (Ibídem)

La preocupación por la defectuosa constitución de la raza que conformaba la nación y con la premisa de tener una población considerada “bárbara, infantil y enferma” (ibídem), dar el salto a la modernidad se constituía en una tarea imposible. Bajo dicha preocupación surge el tema de la degeneración de las razas, divulgado de manera más directa en el año 1918 en el tercer congreso de médicos, por el médico conservador Miguel Jiménez López, cuya tesis era *Nuestras razas decaen*.

Jiménez opinaba que una degeneración colectiva afectaba a los colombianos, tanto en el plano físico como en el psíquico. La inferioridad fisiológica del pueblo, mal alimentado, se manifestaba por su pequeña estatura, su cantidad de glóbulos rojos y su temperatura inferiores a la normal. Apelando a las hipótesis emitidas por las escuelas de psiquiatría europeas, muy influyentes en toda América Latina, Miguel

Jiménez López concluía que una raza débil había resultado de la mezcla entre los colonizadores españoles, aventureros inmorales, y los indígenas, ya degenerados antes de la colonización. Diversos signos testimoniaban esta decadencia: el aumento de la locura y la criminalidad, la frecuencia de guerras civiles, el recurso al suicidio, el alcoholismo y la sífilis. (HELG, 1987, p. 112)

Durante la segunda década del siglo XX, Jiménez López expuso en repetidas ocasiones este pensamiento, en el que además se mostraba la necesidad de “controlar los excesos y las pasiones enfermizas de la raza nacional para formar ciudadanos útiles” (2005, p. 212). El concepto de degeneración de la raza que asumía Jiménez López tiene que ver con “la regresión de la capacidad vital y de producción de la raza en relación con las razas europea, africana e indígena originarias” (ibídem), considerando así que “la raza colombiana de la época era menos apta para la lucha por la vida [en virtud] sus ascendientes indígenas, negros y blancos” (ibídem).

Jiménez López intentaba mostrar que la raza colombiana estaba en un proceso degenerativo producido, entre otras cosas, por “el alcoholismo, la miseria, la alimentación y la educación inadecuadas”, y proponía darle solución al problema “con acertadas políticas sanitarias, educativas y económicas” (2005, p. 213). La tesis expuesta por este autor, hizo pensar a la comunidad de académicos que era necesario iniciar una serie de campañas de higiene, cuidados básicos personales que tuvieran que ver con la nutrición y la lucha contra el alcoholismo y enfermedades tropicales. Un cambio en el estilo de vida y un necesario cambio en la mentalidad colombiana, que solo podía darse a través de una reforma educativa. La idea lanzada por este médico conservador logró que los dirigentes se alarmaran: “no podía esperarse el progreso mientras la élite estuviera separada del pueblo por una brecha tan amplia y mientras las condiciones de vida de la inmensa mayoría dejaran tanto que desear.” (HELG, 1987, p. 112)

Así aparece la escuela en un lugar privilegiado, por ser el espacio ideal para educar al pueblo sobre el cuidado del cuerpo, la higiene y la alimentación. “El

departamento de Higiene y Salubridad pública fue pues incorporado al Ministerio de Instrucción Pública. La ley 12 de 1926 preconizó la enseñanza de higiene en todos los establecimientos escolares” (1987, p. 114); una campaña de salud, llevada a cabo mediante procesos educativos con un propósito específico, “disminuir la mortalidad y estimular la inmigración con el fin de aumentar la población y reforzar la economía” (ibídem). El tema de la higiene contiene además un interés del estado que implica civilizar al pueblo; la clave de la civilización sería la educación.

La consigna implícita del Estado tenía que ver con la idea de educar la familia, para eventualmente lograr que la conformación de parejas y la procreación de hijos menguara en alguna medida el efecto degenerativo de la mezcla de razas y de la falta de higiene en los hogares, una idea que se dirigía en mayor medida a las poblaciones campesinas y pobres.

La educación se convierte en el medio que el Estado utiliza para orientar al pueblo según los intereses particulares de la época, y se evidencia en ella un tratamiento particular de la literatura producida tanto para el público lector adulto como para el infantil; esto es así porque la educación encuentra en las producciones literarias estrategias de alfabetización y transmisión de conocimientos que para inicios del siglo XIX se caracterizaban por las enseñanzas morales provenientes de la Iglesia católica, y para inicios del siglo XX tenían que ver con una moral ligada a lo biológico y lo higiénico.

Con estos intereses educativos, la infancia se posiciona como un momento importante de la vida, y dentro del contexto nacional se empieza a pensar que para esta etapa específica deben existir tratamientos especiales, contenidos particulares y textos adecuados que desde sus primeros años de vida lo formen como un ciudadano ideal. Asunto que nos invita a pensar el tema de la literatura como una posibilidad para reflexionar la infancia; de un lado, porque la literatura ha sido un marcaje delineado para indagar sobre el devenir histórico del ser

humano y de otro, porque al buscar en la literatura los indicios del concepto infancia podremos señalar otros caminos para pensar su historia.

Por lo anterior, se propone la posibilidad de reflexionar en la literatura, en tanto manifestación estética, esas propuestas dedicadas al público lector infantil, buscando en ellas las bases para comprender que cada propuesta literaria dirigida al niño como público lector tiene, detrás de sí, una concepción particular de infancia y unos intereses ideológicos y morales determinados por el contexto histórico y espacial.

### 3 LITERATURA, LENGUAJE Y ESCRITURA: INFANCIA Y FANTASÍA

La literatura es una ruta para acercarse al conocimiento universal, una manifestación del arte que le otorga al ser humano posibilidades para comprender el mundo en términos sensibles. Para la literatura, como para el arte, “el interés es hacer algo que ha sido dado a su sensibilidad y que es transferible a los demás” (LYOTARD, 1992, p. 39). El conocimiento que allí se logra, diferente al derivado de la ciencia, proviene de la imaginación, es una comprensión poética del mundo, que implica contar las cosas *no como sucedieron sino como pudieron haber sucedido*<sup>8</sup>.

De esta manera se asume que la literatura es una producción estética, y en ella subyace un devenir histórico de la infancia; por esto se considera que sus pasajes son puertas a nuevos mundos, mundos posibles que el ser humano podría habitar; allí existe un marcaje delineado que indaga sobre el origen del hombre y su relación con el universo, por tanto, existen también, indicaciones, señales que muestran caminos alternos dispuestos para reflexionar acerca del niño y la concepción que de él se ha tenido a través del tiempo.

En los capítulos anteriores se ha dicho que el tratamiento de la infancia como una categoría particular inicia, en primera instancia, con intereses utilitarios; el Estado necesita ver retribuida la inversión que hace en ellos y por tanto se considera indispensable conservar con vida sus cuerpos, pero adicionalmente este interés utilitario se articula a un interés moral, el cuerpo útil del niño tiene además que corresponder con el ideal de un ciudadano con cualidades deseables.

---

<sup>8</sup> “Es manifiesto asimismo de lo dicho que no es oficio del poeta el contar las cosas como sucedieron, sino como debieran o pudieran haber sucedido, probable o necesariamente; porque el historiador y el poeta no son diferentes por hablar en verso o en prosa (pues se podrían poner en verso las cosas referidas por Herodoto, y no menos sería la verdadera historia en verso que sin verso); sino que la diversidad consiste en que aquél cuenta las cosas tales cuales sucedieron, y éste como era natural que sucediesen. Que por eso la poesía es más filosófica y doctrinal que la historia; por cuanto la primera considera principalmente las cosas en general; más la segunda las refiere en particular”. (Arte Poética de Aristóteles, 1999)

Consecuente con lo anterior, en este capítulo se pretende observar que el surgimiento de la infancia, en tanto etapa específica, además de marcar un nuevo ideal político, pedagógico y educativo, marca también un ideal estético, manifiesto en cambios sustanciales que la literatura, específicamente la fantástica, tuvo cuando ésta se dirigió a los niños. Adicionalmente, el texto tiene el interés de mostrar que en la literatura están los elementos necesarios para lograr una reflexión sensible, mas no infantilizada, del niño.

Con estos intereses, el escrito presenta una estructura que expone en primera instancia la relación entre *lenguaje, escritura y literatura*; luego propone, a partir de algunas aproximaciones históricas, la correspondencia que hay entre *literatura, escritura y lectura* con la aparición del sujeto niño en la sociedad y su posterior reconfiguración; y por último expresa una relación posible entre *el niño y la literatura*, evidente en los relatos de ficción, textos que se descubren como propuestas subversivas, cargadas de imaginación y fantasía por poner en riesgo la mente infantil.

### **3.1 Literatura, lenguaje y escritura**

En este texto, se propone la relación entre literatura, lenguaje y escritura, a partir del vínculo que Barthes logra cuando habla sobre el lenguaje y el estilo, y se complementa con el ejercicio creador esbozado por Gilbert Durand, dado que en éste se muestra una alternativa para hablar del origen de la escritura.

En la lengua se encuentran, en términos de Barthes (1973, p. 17), un “corpus de prescripciones y hábitos comunes a todos los escritores de una época”, fenómeno que permite darle lectura a una época determinada a través de las palabras de un escritor; de esta manera quien escribe traza, sin proponérselo, entornos derivados de “verdades abstractas y verbos solitarios” (cf. *Ibidem*), en otros términos, “dibuja para el hombre un hábitat natural” (*ibidem*) en el que se encierran por medio de la creación literaria la interacción entre el cielo y el suelo.

“La lengua del escritor es menos un fondo que un límite extremo; es el lugar geométrico de todo lo que no podría decir sin perder, como Orfeo al volverse, la estable significación de su marcha y el gesto esencial de su sociabilidad” (1973, p. 18)

En la literatura se evidencian las lecturas que el escritor hace de su época, producciones literarias mediadas por el estilo escritural: un conjunto de “imágenes, elocuciones, léxico, [que] nacen del cuerpo y del pasado del escritor y poco a poco se transforman en los automatismos de su arte” (ibídem); el estilo se convierte en la manera particular que tiene el autor de leer el mundo, de interpretarlo y por tanto de crearlo a través de la escritura. “Sus referencias se hallan en el nivel de una biología o de un pasado, no de una Historia: es la ‘cosa’ del escritor, su esplendor y su prisión, su soledad” (1973, p.19), no proveniente de una elección particular, puesto que se define por sucesos pasados, guardados en lo más íntimo de quien escribe.

Se hunde en el recuerdo cerrado de la persona, compone su opacidad a partir de cierta experiencia de la materia; el estilo no es sino metáfora, es decir ecuación entre la intención literaria y la estructura carnal del autor [...] lo que se mantiene derecha y profundamente bajo el estilo, reunido dura o tiernamente en sus figuras, son los fragmentos de una realidad absolutamente extraña al lenguaje (1973, p. 20)

En la escritura se vinculan estilo y lengua, conformando una forma literaria en la que “el escritor se individualiza y se compromete” (1973, p. 21). En el ejercicio escritural configurado tanto por estilo como por lengua el escritor encuentra, sin elegir una sobre otra, “allí la familiaridad de la Historia y aquí la de su propio pasado” (ibídem) una acción de carácter familiar que en el lenguaje enumera y en el estilo transforma.

Lengua y estilo son antecedentes de toda problemática del lenguaje, lengua y estilo son el producto natural del Tiempo y de la persona biológica; pero la identidad formal del escritor sólo se establece realmente fuera de la instalación de las normas de la gramática y de las constantes del estilo, allí donde lo continuo escrito, reunido y encerrado primeramente en una naturaleza lingüística perfectamente inocente, se va a hacer finalmente un signo total, elección de un comportamiento humano, afirmación de cierto Bien, comprometiendo así al escritor en la evidencia y la comunicación de una felicidad o de un malestar, y ligando a la forma a la vez normal y singular de su palabra a la amplia historia del otro (1973, p. 22).

La escritura es una realidad ambigua y surge en la confrontación que el escritor tiene con la sociedad y lo remite además hasta “las fuentes instrumentales de su creación” (1973, p. 24), hasta los límites que la misma historia le impone, por esto el escritor no selecciona su estilo, este se encuentra desde antes impuesto por la época y el contexto.

Bajo la presión de la Historia y de la Tradición se establecen las posibles escrituras de un escritor dado: hay una Historia de la Escritura; pero esa Historia es doble: en el momento en que la Historia general propone –o impone- una nueva problemática del lenguaje literario, la escritura permanece todavía llena del recuerdo de sus usos anteriores, pues el lenguaje nunca es inocente: las palabras tienen una memoria segunda que se prolonga misteriosamente en medio de las significaciones nuevas (ibídem).

El pasado del escritor conforma la naturaleza del lenguaje que éste utiliza para realizar sus creaciones literarias, de esta manera la escritura se constituye en “la moral de la forma, la elección del área social en el seno de la cual el escritor decide situar la Naturaleza de su lenguaje” (1973, p. 23), lo cual no significa que el escritor elija el grupo social para el que escribe; él sabe que sólo puede tratarse de

una misma sociedad, no hay una pretensión de eficacia o de consumo efectivo, sino una intensión procedente de la conciencia. “Su escritura es un modo de pensar la literatura, no de extenderla” (ibídem).

Por esto -y teniendo en cuenta los planteamientos de Barthes sobre la relación entre literatura, lenguaje y escritura- se considera que la escritura de carácter literario puede ser una alternativa para leer e interpretar el mundo, y concretamente, para los intereses de esta tesis, una manera de comprender la dimensión estética del niño según las producciones literarias que a través del tiempo se fueron transformando para dirigirse específicamente a este público en especial.

Es en la escritura donde se encuentra el compromiso entre la libertad y el recuerdo, “esa libertad recordante que sólo es libertad en el gesto de la elección, no ya en su duración” (Barthes, 1973, p. 24), porque aunque en términos de libertad su duración puede ser un solo momento, “ese momento es uno de los más explícitos de la Historia, ya que la Historia es siempre y ante todo una elección y los límites de esa elección” (1973, p. 25).

Adicional a estas reflexiones, Barthes (1994) en el texto *El susurro del lenguaje* plantea otras posibilidades para pensar el vínculo entre literatura, escritura y lenguaje a partir de la confrontación de dos términos que por sus diferencias logran acercarnos por vías alternativas al ser del lenguaje y la escritura; dichos términos son *ciencia y literatura*, y en la manera como éste autor describe, contrapone y devela su significado puede apreciarse también un sentido político de la escritura, que al estar comprometida con la palabra “contiene a la vez, por una preciosa ambigüedad, el ser y el parecer del poder, lo que es y lo que quisiera que se crea de él” (Barthes, 1973, p. 32); asunto que nos interesa porque devela en las propuestas literarias de los autores los intereses políticos subyacentes, materializados en textos dirigidos al público lector infantil.

Dice Barthes que “la ciencia es lo que se enseña” (1994, p. 13), definida únicamente por su estatuto como un sistema de determinación social, es decir que todo cuanto la sociedad considere digno de trasmitirse será considerado ciencia. La literatura cumple con los mismos cánones que la ciencia, la diferencia radica en que esta no se queda ahí; “no hay una sola materia científica que, en su momento dado, no haya sido tratada por la literatura universal: el mundo de la obra literaria es un mundo total en el que todo el saber (social, psicológico, histórico) ocupa un lugar” (ibídem).

En esta misma línea, propone una característica que es común tanto a la ciencia como a la literatura: “ambas son discursos” (ibídem); la diferencia radica en el uso que le dan al lenguaje para construir dichos discursos. “Para la ciencia el lenguaje es un instrumento [...] para la literatura el lenguaje es el ser de la literatura” (ibídem). De este modo, en la ciencia el lenguaje es la posibilidad de construir un discurso con reglas claras y objetivas, un discurso neutro que muestre los hechos; por el contrario en la literatura, el lenguaje es su esencia, no es la herramienta, no es el método, es el todo que la compone. “La ciencia se dice, la literatura se escribe” (1994, p. 15).

Al decir que la literatura se escribe, se habla del lenguaje realizado en su totalidad, un lenguaje que no puede ser neutro, que está cargado de vida y de subjetividades; por esto la escritura como realización total del lenguaje se presenta en tanto protesta, ante las pretensiones de verdad que muestra la ciencia; “entre la ciencia y la escritura hay varias fronteras entre estas la conquista del placer” (1994, p. 19). El placer en la lectura es una experiencia que surge cuando se da paso a la vida literaria, cuando se acepta que no hay una propuesta neutral de escritura, sino un juego del lenguaje que trae de la vida aquello que puede representarse. Nuevas creaciones, relatos de ficción que ponen a prueba la imaginación tanto del escritor como del lector.

Escritura y lenguaje se vinculan porque conforman el ejercicio creador de la literatura, por el cual la vida misma se representa de otra manera; como un artificio o una experiencia de representación que -como ya se dijo- da paso a la vida literaria. El ejercicio creador que se menciona es materializado por el autor en una obra, en la que lenguaje y escritura se transforman en los implicantes creadores de una especie, un tiempo, un héroe que emergen del “más allá” absoluto (cf, DURAND, 1989, p. 24) constituidos también por el pasado del escritor, y por la naturaleza y los intereses de una época particular.

La relación escritura-lenguaje puede considerarse así como la apuesta por la creación, la conquista de un espacio, posiblemente imaginario, donde se evidencia cómo el lenguaje por medio del ejercicio escritural crea un mundo, dado entre la realidad y la ficción; un universo simbólico que en términos de Gilbert Durand “es el universo entero” “¿Toda obra no es acaso la creación de un mundo, con sus sombras y sus luces, sus cimas y sus simas, con todo el arsenal de una “poética del espacio” tal como lo definió Bachleard?” (DURAND, 1989, pp.23 y 29).

### **3.2 Literatura: lectura, escritura y el niño lector**

Para hablar del niño lector es necesario como primera medida mostrar algunos lugares de encuentro entre literatura, lectura y escritura, y señalar en este acercamiento puntos claves que dan cuenta del surgimiento del concepto infancia y que nos revelan la identidad de un niño que poco a poco se aleja de los cuentos narrados, con connotaciones fantásticas, y se inserta en la lectura silenciosa de textos cortos con fines moralizantes.

Con la intención de llegar hasta el punto en que la literatura se convierte en un asunto personal y silencioso, se propone abordar, en términos históricos, algunas de las ideas que Foucault (1993) desarrolla para comprender que la escritura literaria aparece cuando se separa de las palabras y las cosas y se gesta una idea

de representación; y con ella aparece la lectura silenciosa, como un ejercicio personal e íntimo que conecta de una manera diferente al lector con el escritor.

Dice Foucault que durante el siglo XVI el lenguaje se consideró “a medio camino entre las figuras visibles de la naturaleza y las conveniencias secretas de los discursos esotéricos” (1993, p. 43); en términos místicos, el lenguaje indicaba una relación del hombre con el mundo como “un espacio en el que la verdad se manifiesta y se enuncia a la vez” (ibíd., p. 44), en el que los hombres revelan su manera particular de apropiarse de la realidad, de entenderla e interpretarla como una relación “más de analogía que de significación” (ibíd., p. 45) establecida por la escritura y la palabra.

Ambos términos, escritura y palabra se constituyeron para la sociedad del siglo XVI en un fenómeno místico que al relacionarse con las cosas, ya no como palabra por sí sola, conformaron el lenguaje; una relación que privilegió la escritura (cf, 1993, p.46) y dominó la época del Renacimiento como uno de los grandes acontecimientos del mundo occidental; favorecido además por la imprenta, la llegada a Europa de manuscritos orientales y el surgimiento de una literatura que ya no era destinada, únicamente, para la narración oral o para la representación. A partir de este momento “el lenguaje tiene [...], la naturaleza de ser escrito [y] los sonidos de la voz sólo son su traducción transitoria y precaria” (ibídem).

El siglo XVII, se configuró como el tránsito entre el Renacimiento y el Barroco, y en éste lapso de tiempo el lenguaje empezó a enfrentar dificultades por las diversas interpretaciones que de él se hacían. Dentro de los cuestionamientos que se planteaban alrededor del tema, estaba la pregunta sobre si el lenguaje era una representación de las cosas o su significación (ibíd., p. 50); interrogante que la época clásica<sup>9</sup> respondió con la representación y el pensamiento moderno

---

<sup>9</sup> Denominación francesa del siglo XVII, que se compone con una literatura teatral (Moliere, Racine, Corneille), y en castellano es el siglo de oro que se compone con la literatura castellana: Cervantes, Calderón, Lope de Vega (siglo XVI-XVII)

mediante el análisis del sentido y de la significación. El tratamiento que se le dio a este interrogante ocasionó que el lenguaje fuera tomado como “un caso particular de la representación (para los clásicos) o de la significación (para nosotros)” (ibídem), y en consecuencia el vínculo entre lenguaje y mundo se dio por terminado, “el primado de la escritura desaparece [y con el] el vínculo entre lo visto lo leído, lo visible y lo enunciable” (ibídem).

La relación del lenguaje con las cosas, para este siglo, tuvo que ver con la preocupación por la verosimilitud en las palabras; los discursos científicos empezaron a tomar fuerza y asumieron como tarea decir lo que es, sin tener un significado más allá de lo que decían; además de esto, se privilegiaron las disertaciones científicas, y se le restó importancia al lenguaje enigmático, como se le veía en el siglo XVI, cualidad que sólo logra manifestarse nuevamente a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX; cuando se configura en la literatura el Romanticismo.

Por esto, durante el siglo XIX la confrontación del escritor con la sociedad empezó a revelarse como una manifestación del lenguaje por medio de la literatura, evidente en una escritura que era separada de las palabras y las cosas (cf. FOUCAULT, 1993, p. 52), permitiendo con ello que su carácter enigmático, sinónimo de creación y de imaginación reapareciera sin la necesidad, que había en el Renacimiento, de una “palabra primera, absolutamente inicial” (ibídem) que limitara o fundamentara el discurso del escritor.

En el momento en el que se re-descubre en la palabra una cualidad mística para relacionar el lenguaje con las cosas, se le empieza a dar protagonismo a la lectura silenciosa de textos impresos, y ésta se ve favorecida frente a la lectura en voz alta; que hasta ese momento se designaba como un modo de apropiarse de las obras sin tener en cuenta su género (cf. CHARTIER, 1998, p. 425).

Hasta el siglo XVII “la práctica de la lectura oralizada, escrita tenía un amplio ‘público de lectores’ populares que “incluía tanto a los seminalfabetos, como a los analfabetos y que, gracias a la mediación de la voz lectora, se familiarizó con las obras y los géneros de la literatura culta, compartida mucho más allá de los círculos doctos” (CHARTIER, 1998, p. 426); a finales de éste siglo, la lectura silenciosa surge en oposición a la oralizada, como una lectura solitaria que empieza a circular no sólo en los contextos letrados sino también en los más humildes, reconocida por aportar una “fuerza de persuasión a las fábulas de los textos de ficción” (ibídem) “un encanto peligroso” que los autores miraban como una posibilidad “para hacer creíble lo increíble” (1998, p. 427).

La lectura silenciosa se articuló rápidamente a los intereses de la sociedad, y su fuerza radicó en las posibilidades que le brindaba al público lector para acceder a los relatos de ficción. La magnitud con la que se desplegó el interés por la lectura silenciosa, hizo que se levantara múltiples prohibiciones contra este tipo de literatura, acusándola de ser “una práctica de lectura que tornaba borrosa en los lectores la frontera entre lo real y lo imaginario (ibídem); cabe resaltar aquí que este tipo de literatura no llegó a las Indias, y en consecuencia la producción escrita de carácter fantástico no hizo parte del repertorio de lecturas en voz alta y silenciosas en la Nueva Granada<sup>10</sup>.

Walter Benjamín (1936) habla de la lectura silenciosa, en su texto *El narrador*, a partir de una comparación con el arte de narrar. Para éste autor, en la narración, quien escucha siempre está en compañía del narrador, y la persona que narra también hace parte de esta compañía; pero el lector de un texto impreso, por ejemplo de una novela, se encuentra a solas y en su soledad se adueña del material que lee, y tal vez esta manera de adueñarse de la lectura es la que

---

<sup>10</sup> “En 1531 un decreto regio prohibía la exportación a las Indias de los ‘romances’ y las ‘historias vanas o de profanidad como son las de Amadís y otras de esta calidad’. En 1534, otro decreto regio reiteraba la prohibición, declarando ilegales la impresión, venta y posesión en los reinos de Indias de los ‘romances que traten de materias profanas o fabulosas e historias fingidas’. Y en 1555, las Cortes reunidas en Valladolid pidieron la extensión a España de la prohibición de ‘todos los libros que después de él [El Amadís de gaula] se han fingido de su calidad y lectura, y coplas y farsas de amores y otras vanidades’. (CHARTIER, 1998, P. 427)

resulta peligrosa para la época, porque mientras lee, el lector es el único dueño de las fronteras existentes entre lo real y lo imaginario<sup>11</sup>.

Los movimientos intelectuales en el mundo occidental, iniciados en el Renacimiento, adquieren una perspectiva diferente en el siglo XVIII, momento en el que los cambios históricos se dieron gracias a las ideas de una revolución intelectual, marcados principalmente por la lectura y el poder emancipatorio que de ella se desplegaba; un fenómeno bautizado por la investigación moderna como la revolución lectora y que tuvo también por consigna la alfabetización, que para esta época no consistía únicamente en enseñar a leer, sino en despertar el interés por el acceso a un tipo de literatura que pasara de ser elemental, para trascender a temas que surgieron con la Revolución Francesa, como la libertad, la igualdad y la fraternidad.

La cultura impresa y la literatura se convirtieron en campo de prácticas del autoconocimiento y del raciocinio. Con ello, el libro y la lectura pasan a identificarse con otros valores en la conciencia pública; la lectura, para la que la burguesía reserva el tiempo y el poder adquisitivo necesario, desempeña ahora una función emancipatoria y se convierte en fuerza productiva social: elevaba al horizonte moral y espiritual, convertía al lector en un miembro útil de la sociedad, le permitía perfeccionar el dominio de las tareas que se le asignaban, y servía además al ascenso social (WITTMAN, 1998 p. 441).

La emancipación a partir de la lectura tenía detrás de sí un ideal de Estado, que pretendía hacer de las personas una fuerza productiva social; por esto el libro deja de ser un instrumento de autoridad impersonal y la lectura se empieza a relacionar con la producción de textos cortos que “tenían una premisa sustancial: la

---

<sup>11</sup> Es importante aclarar aquí, que en América latina los procesos de lectura y escritura tiene otro tipo de desarrollos, para gran parte de esta población, la narración hace parte de ritos colectivos que establecen vínculos sociales y dan cuenta de un proceso de transmisión que garantiza la conservación de la memoria a través del tiempo y espacio.

alfabetización” (1998 p. 442), para lo cual “se propone a partir de la ideología ilustrada la lectura útil conformada por revistas morales” (1998 p. 447); una idea que se propaga además porque había una preocupación sobre la relación que las personas estaban tejiendo con el libro y la lectura silenciosa, y se veía en la literatura un poder que amenazaba con mermar el control que el Estado tenía sobre las masas y sobre la formación de ciudadanos ideales.

Dado el valor que la lectura silenciosa tomó durante el siglo XVII y en adelante y las connotaciones políticas que luego adquirió en la Ilustración, se crearon para el conjunto de la población, gracias a la imprenta, una producción de textos con nuevas formas y nuevos formatos, conocidos como pliegos sueltos o pliegos de cordel, en Francia conocidos como *literatura de colportage* (literatura de bolsillo); textos que además eran adaptados para los talleres tipográficos de la época<sup>12</sup>. El pliego, según Antonio Rodríguez Moñino (1983), citado por Roger Chartier (1998, p. 429) “es una hoja de papel en su tamaño normal doblada dos veces al centro para obtener ocho páginas”; a partir de la cantidad de hojas se seleccionaban los textos que podían publicarse en los pliegos que “tenían que ser breves, susceptibles de gran circulación y, lo mismo que más adelante en Francia y en Inglaterra, pertenecer a géneros identificables de inmediato” (ibídem).

La circulación de estos textos se hizo común entre los lectores populares, considerados –la mayoría de las veces- como el vulgo, por ser considerados personas “desprovistas de juicio estético y de competencias literarias” (CHARTIER, 1998, p. 430). Este público era en su mayoría el que conformaba el mercado de los pliegos sueltos, y para ellos fueron diseñados estos materiales; bajo una fórmula que consistía en “breves relatos en octavo, cuyo texto no pasaba del contenido de un pliego o medio pliego de imprenta (o sea 16 u 8 páginas) [...] y cuya difusión era, esencialmente urbana” (ibídem). En su gran mayoría, se

---

<sup>12</sup> Es importante aclarar que aunque en Francia los pliegos de cordel hacen parte de una propuesta posterior al renacimiento; dichos textos existían en España y Portugal desde finales de la Edad media, con una acogida tan significativa por el público lector que se perpetuaron hasta la actualidad; los temas que allí se trataban tenían que ver con situaciones de la vida cotidiana, hechos históricos, leyendas y religión.

presentaban como relatos básicos, y sus títulos “eran un reflejo de los registros en que se movían esos textos, siempre anónimos” (ibídem), concebidos eventualmente como medios para difundir ideales morales, e instrumentos que se utilizaron “para denunciar el protestantismo, cristianizar las costumbres y conquistar o reconquistar el alma” (1998, p. 431).

Hasta esta época el número de lectores aumentó notablemente, pero las capacidades para leer no superaban las competencias elementales; por esto aunque se consideró el siglo XVIII como el siglo de la revolución lectora, la expansión del público lector con competencias adecuadas para acceder a la lectura de libros no sucede sino hasta un siglo después. Asunto que afirma el siglo XVIII como el inicio de la revolución lectora, pero que deja en claro también que su máxima consigna no llega sino hasta finales del siglo XIX, denominado siglo de oro de la novela, cuando el proceso vivido durante ambos periodos logra la indiferenciación del público lector donde “la pertenencia a una clase ya no condicionaba el acceso a la lectura” (1998 p. 444).

Antes del inicio de la revolución lectora el niño aún hacía parte de la vida normal adulta, pero por las transformaciones sociales y el interés creciente de conservarlo con vida hasta lograr que se convirtiera en un ciudadano, se inicia una campaña moralizante que da cuenta del surgimiento del cuerpo infantil, un cuerpo, que como ya se ha dicho, había que vigilar para poder conservar. De esta manera, el tratamiento del cuerpo se vincula al interés de ilustrar la mente del niño para transformarlo en un ciudadano ideal.

Transformación que para el contexto significaba, también, aprovechar la mente del niño cuando este aun estuviera en una etapa de ‘imaginación restringida’ (cf. DURAND, 1993, p. 25), y su imaginario pudiera ser estereotipado o reprimido. Una característica que tanto en su configuración histórica, como en la actualidad lo hace más sensible a la ‘reflexión simbolizante’ y, por tanto, cercano a los relatos

de ficción, cuyos temas son llamativos porque se originan en mitos que contiene la simbología más profunda del universo humano.

Ante tales intenciones se consideró, como primera medida, que era necesario alejar a los infantes de textos literarios que por su contenido se pensaban para un público adulto, pero que antes del descubrimiento de la infancia como etapa específica de la vida, hacían parte de los relatos transmitidos de manera oral, y tenían como público fiel a los niños.

La época ilustrada creyó que el cuerpo físico del niño debía conservarse con vida hasta que éste representara una contribución al Estado, por lo cual los primeros textos especializados en la infancia eran dirigidos a los cuidadores y antes de ser de carácter moralizante, hablaban de las consecuencias médicas y físicas que podrían sufrir con prácticas sexuales que no se proponían como indebidas sino como inconvenientes para los fines del Estado; textos que eventualmente tomaron matices específicamente morales y le implicaron a las familias, como ya se expresó en el primer capítulo de la tesis, un cambio sustancial en sus maneras de estar y de relacionarse. Las categorías morales incluidas en los textos, lograron que este tipo de lecturas se introdujera en la escuela y viera en la infancia un nuevo sector del público lector (cf. LYONS, 1998, p. 489).

El surgimiento de una floreciente industria de literatura infantil es parte del proceso que Philippe Ariès denomina la invención de la infancia, la definición de la infancia y adolescencia como fases específicas de la vida, con sus propios problemas y necesidades. Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XIX las particulares necesidades del lector infantil se reconocieron únicamente con el fin de imponerle un código moral estricto y plenamente convencional (1998, p. 495).

La revolución mostró un poder creciente en los libros, por esta misma razón debían ser un arma poderosa para normalizar el flujo social. La literatura y el

poder emancipatorio que traía consigo, se extravió cuando se presentó directamente para el público lector infantil. Lo que se propuso a cambio fue una literatura mutilada, sometida a procesos de transformación que abreviaba o reinventaba los cuentos para “adecuarlos a lectores de diversas edades y diversas expectativas en lo moral” (ibídem).

Así, la literatura conocida como fantástica y su magia, llena de artificios posibles, habitada de pasajes para la representación de otros mundos, logró impregnarse en la sociedad, y para conveniencia social sin distinción de clases. Pero la misma literatura tuvo que sufrir grandes cambios para entregarse a un público que apenas empezaba a existir, que debía ser educado en categorías morales y del cual los padres darían cuenta al Estado.

Dice Ana Garralón (2001) que la producción de literatura infantil tomó fuerza en el siglo XVII con la invención de la imprenta, y durante este tiempo los pliegos sueltos, que eran textos adaptados de fáulas y romances, alcanzaron su mayor apogeo (cf. 2001, p. 16), pero estos mismos textos con el tiempo se convirtieron en lecturas estrictamente morales. Y comenta la misma autora que a mediados del siglo XVIII se empieza a ver un mercado de libros para niños (sobre todo en Inglaterra). El inicio se debe a John Newbery (1713- 1767), que en 1750 abrió una librería juvenil donde habían libros para la infancia como un público lector específico, libros ilustrados, con formatos adecuados, pero con la preocupación de “no incluir repertorios de los cuentos de hadas”, dado que uno de sus objetivos era “contribuir a la protección de los jóvenes y de los inocentes contra los peligros que los amenazaban en la literatura juvenil” (2001, p. 37)<sup>13</sup>.

Por lo anterior, puede decirse que la literatura entre el siglo XVIII y el XIX, hizo parte de la gran revolución y logró eventualmente la conquista del placer en la lectura; propició espacios de libertad y de emancipación espiritual, pero olvidó un

---

<sup>13</sup> Dichos cuentos de hadas, posteriormente fueron modificados, adaptados, según las condiciones morales que se exigían. Por eso, estos textos regresan a las estanterías de las librerías pero edulcorados, suavizados, apropiados para un público lector ‘infantilizado’.

público que antes de existir –como categoría- asistía puntualmente a sus encuentros.

A partir de las conquistas de la revolución lectora, el público infantil fue segregado, para otorgarle a este grupo lector en particular una literatura infantilizada y moralista. Lejos de ser una apuesta creadora, la literatura dirigida a los niños logra una segregación del público lector infantil; asunto que nos obliga a reflexionar qué es la literatura fantástica, y cuál es el papel que esta ha desempeñado en el desarrollo histórico y evolutivo del niño.

### **3.3 Literatura fantástica, literatura infantil**

Dice Paul Ricoeur (1995, p. 377) que “el relato de ficción abarca todo lo que la teoría de los géneros literarios entiende por cuento popular, epopeya, tragedia, comedia y novela”, y dicha clasificación sucede por una configuración narrativa que tiene que ver con la capacidad creadora del ser humano. Así la reserva que hace Ricoeur, sobre este tema, tiene que ver con que se asigna el término ficción para “aquellas creaciones literarias que ignoran la pretensión de verdad inherente al relato histórico” (1995, p. 389), y que en definitiva siempre están confrontando el mundo tangible del lector.

Durante mucho tiempo, por lo menos hasta el siglo XIX –edad de oro de la novela- un problema ocupó el arte de comprender la literatura; en el caso específico de la novela: “el de la verosimilitud” (1995, p. 389), afán que antes de este siglo insistía en reconocer y plasmar en la obra literaria sólo hechos reales y transmitir el conocimiento de las cosas tal cual eran; afán que para inicios de siglo dejó de centrarse en la escritura realista y empezó a preocuparse por narrar las cosas, no como sucedieron realmente sino como pudieron haber sucedido.

Este tema (cf, RICOEUR, 1995, p. 390- 391) indica el surgimiento de un género literario que reflexiona las ilusiones de proximidad presentes en la obra y que

permiten asumir como verdaderos hechos que posiblemente no son reales. Reflexiones en las cuales se acepta la ficción en la novela y se le otorga a ésta un estatus literario que implica “la invención de tramas cada vez más complejas y, en este sentido cada vez más alejadas de la realidad y de la vida” (1995, p. 392) así “el arte de la ficción se manifiesta como el arte de la ilusión” (1995, p. 394), encontrando en el artificio un impulso para crear nuevos mundos que se originan a partir de los ya existentes.

En las propuestas literarias, y sobre todo en aquellas que tienden a la ficción, se genera un poder con características mágicas; en términos de Gilbert Durand (1998) un poder de inmortalización. La inmortalización es un hecho que le dice al escritor “lo escrito queda”, asunto que “empuja a algunos escritores a escribir por lo menos un diario íntimo, o a perpetuar sus sueños, sus deseos, sus penas, en personajes llamados de ficción” (1989, p. 31). “Por consiguiente la creación literaria coloca al personaje en un estatus ambiguo: tejido por la cadena de angustias, deseos, sentimientos, y todos los estados de ánimo del autor, [esto es la] inmortalizado por la trama misma del escrito” (1989, p. 32).

Como temática de fondo en las propuestas literarias que se caracterizan por los relatos de ficción, se encuentra la figura mítica, tópico tratado en las obras para generar un choque, que eventualmente producirá placer.

“El mito es ante todo, más allá del logos y de sus mecanismos, la base de cualquier actividad creadora, tanto si se trata de la creación artística más sublime, como de nuestros gestos más cotidianos. Lo mítico traduce lo que Jung denominaría arquetipos profundos, que se actualizan bajo formas diversas, a veces fútiles, a veces esenciales, en campos tan aparentemente alejados como los que estudia la sociología, la etnología, la filosofía, la crítica literaria, el psicoanálisis, o la música, las artes plásticas. Para nosotros, pues, remontar al mito, es un poco remontar a la fuente de todo (Durand citando a VERJAT, 1989, p. 11)

Así, puede decirse que la literatura ocupa un lugar significativo en la vida del ser humano, y que a través de la escritura y el lenguaje, la vida puede representarse y adquirir –para el lector- otros sentidos. De esta manera, la literatura puede ser una ruta para pensar las representaciones que de la infancia se han elaborado en la historia y puede ser un acercamiento al surgimiento del concepto infancia, en un momento histórico que indica un cambio radical en las propuestas de lectura para niños. Cambio que se propone en categorías morales, pero contiene la idea de cuidar y vigilar ese cuerpo que apenas se está descubriendo: el cuerpo del niño.

Por lo anterior, las aproximaciones históricas a temas como el surgimiento de la infancia o el surgimiento de la literatura infantil, son una ruta necesaria para entender la metamorfosis que la fantasía sufre cuando se le presenta al público lector infantil. Al respecto dice Ana Garralón (2001) que no puede hablarse de una historia de la literatura infantil únicamente desde la aparición del libro; la literatura, al fin de cuentas, existió antes de que naciera el texto escrito y el primer contacto de los niños con los cuentos y la poesía se dio a través de la palabra (cf. 2001, p. 11)

La literatura fantástica surgió a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX. Antes de ser considerada como literatura, formaba parte de la tradición oral popular, recopilada en primera instancia por el napolitano Giambattista Basile (1575- 1632) y posteriormente por Perrault y los Hermanos Grimm, personajes que dieron a conocer de forma literaria las historias que hacían parte de la vida popular (cf, Garralon, 2001, p. 21). Durante mucho tiempo, los relatos orales se constituyeron acervos culturales y espacios dispuestos para el imaginario colectivo; lugares –no necesariamente físicos- de encuentro, en los cuales se hacía posible el conocimiento de la condición humana. Trazos que hoy muestran el devenir histórico del hombre.

En esta misma línea puede decirse que el ser humano usó la palabra como vehículo para transmitir historias, “siempre buscando una explicación al sentido de

su existencia” (2001, p. 12), a partir de la relación que establecía con la naturaleza. De dichas explicaciones surgen las historias que hoy conocemos como los primeros mitos; relatos que eran orales antes de ser escritos y que conservaban el universo simbólico del hombre porque organizaban en su interior los arquetipos o símbolos más profundos y a su vez contenía simples sistemas anecdóticos (cf. DURAND. 1993, p.30).

El mito, narración que da cuenta de la actuación de personajes memorables para explicar el mundo, el origen de las divinidades, la aparición del hombre, el sentido de algunas instituciones, y el más allá, es la respuesta simbólica, a los interrogantes del hombre frente a su destino. Es la condición universal del mito lo que ha hecho que perdure en el tiempo y se haya transmitido de generación en generación (Garralón, 2001, p. 12).

Los relatos míticos fueron adquiriendo connotaciones literarias y empezaron a protagonizar los cuentos que hacían parte de la narración oral. Inicialmente estos cuentos “incluían mensajes profundos sobre la vida y el comportamiento [...] pero no grandes lecciones morales, y la diferencia más significativa era el triunfo de lo pequeño y del más débil” (2001, p. 13); los temas que más impactaban a los oyentes de las narraciones tenían que ver con temas maravillosos, anecdóticos, burlescos, fábulas, leyendas, hechos sobrenaturales y también reales (Ibídem), temas que hacen parte de lo que hoy se conoce como la literatura fantástica.

Otra forma de entender el acercamiento de los niños a la literatura fantástica y posteriormente a la literatura infantil, puede darse por la narración como la describe Walter Benjamin (1936). Este autor dice que la experiencia que es transmitida de boca en boca es la fuente de la cual se han nutrido todos los narradores, y quien narra tiene para quien escucha un consejo, y lo interesante en la narración es que todos los oyentes quieren escuchar el consejo por cuanto está basado en una verdad, y tiene por fuente la sabiduría; por esto el mismo autor

considera como problemático el paso de la narración a la lectura silenciosa, pues encuentra que allí se empieza a extinguir el deseo de contar experiencias.

Benjamin incluso afirma que el ocaso de la narración se da con el surgimiento de la novela, difundida ampliamente gracias a la imprenta. En la narración hay una transmisión de experiencias, que quien escucha las toma para sí; en la novela la experiencia deja de ser colectiva y remite a la lectura de un individuo en su soledad. Por lo tanto los consejos propios de la narración y el acercamiento al cuento a partir de la palabra enunciada por quien narra desaparece, aunque es importante decir que el acercamiento del individuo al libro y por ello a las historias que antes escuchaba sirvieron para darle protagonismo al cuento fantástico durante el siglo XIX.

Por lo anterior, mientras la tradición oral primaba sobre la lectura silenciosa, el cuento fantástico se convirtió en el relato preferido de las personas, y cuando la revolución lectora tomó auge, el cuento fantástico se convirtió en uno de los más significativos y característicos del siglo XIX, que además de ser considerado el siglo de oro de la novela, también se le conoció como el siglo de oro de la literatura infantil (GARRALON, 2001, p. 65). Según Ítalo Calvino (1996) el cuento fantástico conforma la simbología colectiva y da cuenta de las construcciones interiores del individuo; “en el origen de toda literatura y en el origen de toda ficción hay siempre un cuento de hadas” (Ibíd, p. 74,)

David Roas (2002) se refiere a la literatura fantástica como un género que surge de la realidad, y muestra la disolución entre la realidad y la ficción; allí, los temas y motivos que componen el universo fantástico son sin duda, expresiones de una voluntad subversiva que toman la realidad como punto de partida, pero la mitifican, le ofrecen al oyente otras posibilidades “inimaginables” pobladas de “individuos desdoblados, tiempos y espacios simultáneos, monstruos, rupturas de la causalidad racional” (ROAS, 2002, p. 14), elementos que distan del ideal de hombre que el estado pretendía para su reciente descubrimiento: ‘la infancia’.

Lo fantástico, ambientado en situaciones cotidianas se hace cercano a la población, “abre otras perspectivas, que, a veces, más que nuevas versiones son invenciones de un orden que se siente como opresivo e insuficiente. Lo *otro*, lo oculto sale a la luz para alterar, para problematizar nuestra concepción de lo real” (ibídem). Era de esperarse entonces, que al descubrir el poder de la fantasía, esta, se le prohibiera al niño.

Dentro de la literatura fantástica se encuentran, además de los relatos de ficción, los denominados cuentos de hadas, cuentos que según Walter Benjamin (1936) subsistieron clandestinamente en la narración y se constituyeron en los primeros consejeros de los niños. El cuento de hadas le dio la posibilidad a la humanidad de darle otras interpretaciones a los mitos que la misma sociedad había creado, ayudado por figuras que le permiten jugar con el mito y por tanto tener una relación más cercana con los fenómenos de la naturaleza. Según las ideas de éste autor, dentro de los cuentos de hadas se encuentran hechizos liberadores que le dan herramientas al hombre para que este se libere de las posibles opresiones que el mito ejerce; generando así una relación de complicidad y por tanto un sentimiento de felicidad, que en el hombre maduro se presenta algunas veces, y que en el niño aparece con su primer acercamiento al cuento de hadas.

Este acercamiento al tema de la fantasía en la narración y la literatura, implica reconocer que entre la literatura fantástica y el público lector infantil se marca una ruta para analizar el surgimiento de la infancia como categoría y etapa específica de la vida; una realidad que dista en gran medida de considerar al niño un público merecedor de relatos fantásticos.

El descubrimiento de la infancia, hace que el adulto cuestione los relatos de ficción y la pertinencia para el público infantil; por esta razón, muchos de los cuentos de tradición oral han sido modificados o ajustados, siendo una de las constantes de la literatura dirigida a los niños: la necesidad de cumplir una función educativa y de no traspasar los límites de lo no conveniente (COLOMER, 1999. p. 69).

Dice Pampa Olga Aran (2002, p. 16)

Quienes gustamos de la literatura fantástica, hemos comprendido hace tiempo que ella insiste en que ningún acontecimiento puede ser explicado por una sola forma de legalidad y que la insistencia en explorar las estrategias para narrarlo le otorga ese dispositivo subjetivo que la convierte en metáfora de la relatividad de todo conocimiento y del modo en que la cultura, en especial la cultura de occidente, ha expresado su perplejidad y sus disputas sobre el saber acerca de lo verdadero y lo real.

Lo fantástico, en las veladas nocturnas, antes del XVIII, no hacía distinción entre el niño y el adulto. Según José María Moreno (2002), allí, inmerso entre una colectividad de seres humanos, el pequeño accedía a mundos impensados; lugares míticos y mágicos constituidos por “espectros, fantasmas y aparecidos, rodeado de sombras y reflejos, habitado de criaturas artificiales y fantásticas” (MORENO, 2002, P. 28). Un mundo peligroso, para el ciudadano que se pretendía formar.

Así, lo paradójico en el descubrimiento de la infancia no se limita al plano del espacio calle. Surge la infancia, surge la literatura fantástica –con el relato de tradición oral y popular-, se marca la diferencia entre lo fantástico y la literatura para niños –de un corte moralizante- y desaparece, para el niño, la fantasía. Ahora, la nueva literatura infantil, le enseña a ser un buen ciudadano. Todo esto sucede a partir del siglo XVIII, cuando al niño además, se le encierra en un lugar destinado a su educación y deja de hacer parte de las veladas nocturnas donde se compartían los relatos míticos, y para rematar se le prohíbe el acceso a la literatura fantástica.

El carácter fantástico del cuento provoca la imaginación, pero esta a su vez es una poderosa arma que tiene el sujeto para trascender en un contexto determinado. Y a pesar de redescubrir la infancia en una época que le propicia cuidado y atención

*integral*, el miedo por evocar el poder de la imaginación se lee aún en nuestros cuentos.

Vemos aquí que la literatura fantástica desaparece como espacio imaginario, al igual que las calles desaparecen como espacio físico. Es cuestionable que, una vez descubierta la infancia, el mundo fantástico al que tenía acceso desaparezca; por esto se piensa que las propuestas literarias de Rafael Pombo pueden aportar a la reflexión planteada y dado el contexto espacio-temporal en el que se inscribe, es posible conocer su concepción estética del niño, a partir del acercamiento a su obra para este público lector.

#### 4 UNA REPRESENTACIÓN DE LA INFANCIA EN RAFAEL POMBO

El acercamiento que se propone a la obra de Rafael Pombo, se plantea con el interés de conocer, a través de sus escritos, la configuración estética y literaria que el autor logra cuando dirige sus textos a los niños como público lector; un ejercicio que requiere, en palabras de Gemma Lluch (2004), analizar el momento y los responsables de la creación, los elementos que aparecen en las obras y por último analizar los relatos.

Dice la autora que el análisis de un relato requiere información del contexto en el que fue creado, datos que indiquen concepciones de la época, tipo de autor y tipo de lector; tal conocimiento permite una comprensión más amplia de obras que por su año de publicación se consideran lejanos a la época actual. El conocimiento de datos sobre la época también amplía la información sobre el tipo de ideología que el relato propone.

Posterior a la comprensión del contexto, es necesario, incluso antes de empezar el relato, acercarse a los 'paratextos' (cf. LLUCH, 2004, p. 47), como un conjunto que no conserva un orden establecido, compuesto por prácticas y discursos de todo tipo que dan a conocer el libro tanto a quienes los leen, como a aquellos que lo recomiendan; son considerados paratextos: catálogos, publicidad, portadas, ilustraciones, títulos, formatos, entre otros.

Por último, la autora indica que el análisis de la narración obedece a la identificación de construcciones o marcas lingüísticas que le dan un determinado toque estilístico al texto, entre estas: la estructura de la narración, el tiempo del relato, el narrador del relato, el personaje, el escenario y la época, los mundos posibles y las relaciones entre textos. El acercamiento a la obra desde tales elaboraciones, se constituye en una ruta posible para conocer las configuraciones estéticas y literarias que los autores proponen en aquellas obras que dirigen a los

niños como público lector, y para el caso de éste capítulo en una alternativa para acercarnos a las propuestas literarias del autor y evidenciar en sus textos los rasgos particulares en los que se crea una literatura específica para niños.

El análisis literario también se considera una acción estética, necesaria para describir situaciones o espacios, en los cuales se revela un mundo que no es lineal, ni organizado; como lo dicen Deleuze y Guattari (1997), un mundo que ha devenido caos y para el cual el libro continúa siendo su imagen. Dichos autores en su introducción al texto *Mil Mesetas* proponen el concepto rizoma como un ejercicio del lenguaje que sustituye la idea de encontrarle un significado a las cosas, para proponer, en cambio, una cartografía de experiencias, relato que al no tener pretensiones de significar el mundo, se concentra en describir los sucesos del mundo.

Esta noción, alude a la descripción de los espacios, las épocas y las situaciones como una acción estética, que puede articularse, además, a un término que José Luis Pardo (1992) denominó *estétograma*, porque se materializa en una propuesta escritural que requiere “dar vida a las cosas *qua cosas, qua decorado* de la existencia cotidiana o extraordinaria” (PARDO, 1992, p. 17), inseparable de la forma espacial y de su contenido.

Según lo anterior, la creación literaria es el resultado de una cartografía que involucra el espacio, el tiempo y el cuerpo; un espacio que muta, un tiempo que se mueve y un cuerpo que siente, por lo cual además de conocer el momento, los responsables de la creación, los elementos que aparecen en la obra, es necesario comprender que el resultado no conduce a un final, ni es estático; se mantiene abierto por cuanto es estético.

¿No podríamos hablar de un espacio que no se agita en las descripciones ‘positivas’... que no se confunde con el hueco habitable y que consta de todas esas propiedades topológicas,... que es capaz de ‘curvarse’, crecer,

deformarse, desaparecer y aparecer, y cuyos elementos son algo que podríamos bautizar como estetogramas (y también etnogramas, decogramas, ecogramas y etogramas), fragmentos expresivos que individúan al ser capaz de vivir en ellos? (MONTROYA, 2008, cita a PARDO, 1991, P.234)

La referencia a los estétogramas es importante en este texto, porque conocer las configuraciones estéticas y literarias de Rafael Pombo, e identificar la visión que él tenía de la infancia, es una postura que requiere también comprender la literatura como una manifestación estética, en la que se muestra la naturaleza humana en tanto *estésis*: sensibilidad y conciencia del cuerpo en el tiempo y el espacio, descripción de la realidad basada en las formas particulares de experimentar el mundo; “condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso” (MANDOKI, 2006, p.67).

De esta manera, los cuentos, las fábulas, las rimas y demás relatos de la literatura infantil son una manifestación estética y un camino alternativo para pensar la infancia. Gemma Lluch (2009) se refiere a los cuentos como relatos folclóricos que están destinados a reconciliar al ser humano con el mundo que lo rodea “con los enigmas existenciales y los inconvenientes pasajeros de su estado de inmadurez” (2009, p. 50).

Innumerables son los relatos existentes. Hay, en primer lugar, una variedad prodigiosa de géneros, ellos mismo distribuidos entre sustancias diferentes como si toda materia le fuera buena al hombre para confiarle sus relatos: el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación de todas estas sustancias; está presente en el mito, la leyenda, el cuento, la fábula, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado (piénsese en la Santa Úrsula de Carpaccio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación.

Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de culturas diversas e incluso opuestas (BARTHES, 1977, p. 2)

Por esto, el autor de dichos textos debe tener una condición especial de apertura al mundo; sus letras se convierten en una alternativa para que el lector niño se acerque a su propia realidad. Así, la producción literaria de los autores materializada en relatos dirigidos a los niños como público lector, se recrea por medio de la imaginación y supone la creación de órdenes nuevos para las cosas ya establecidas; según Katya Mandoki (2006), un tránsito que implica pasar de la contemplación hasta llegar a una disposición del ser que consiste en estar abierto al mundo.

Las ideas que hasta el momento se han mencionado, tienen la pretensión de orientar posibles reflexiones que desde el ámbito estético y literario pueden indicarnos una ruta para acercarnos a las propuestas del autor; reconocido, además, por ser un poeta con una fuerte influencia romántica, que en un momento particular de su vida articuló su sensibilidad por la escritura poética y su habilidad en la traducción para producir versos infantiles de carácter fantástico, pero con fines moralizantes, textos que lo inmortalizaron como escritor, algunos de los cuales serán objeto de análisis en este capítulo, entre otras cosas, para conocer a través de sus poemas y fábulas lo que para él significaban los niños como público lector.

#### **4.1 Datos Biográficos**

Las biografías realizadas a este escritor por Héctor Orjuela (1975) y Beatriz Helena Robledo (2005) y el estudio que ambos autores hicieron de su obra poética

son el primer insumo para observar el contexto en el cual los versos infantiles del poeta se convirtieron en una parte significativa de toda su propuesta literaria; recorrido biográfico que permitirá comprender por qué su obra para niños se conserva y transmite incluso con más fuerza en la actualidad.

José Rafael de Pombo y Rebolledo (1833- 1912) nace en Bogotá, en un momento histórico determinante en términos literarios y políticos; para esta época la literatura era “fuertemente influenciado por el romanticismo” (ROBLEDO. 2005, P.15), movimiento que además marcó significativamente la poesía colombiana del siglo XIX. Desde el punto de vista político dominaba para la época el militarismo y había una sucesión de mandatarios que no lograba posicionar una fórmula de gobierno satisfactoria (cf. ORJUELA.1975, p.25) y que mantenía al Estado en una tensión constante, reflejada en la situación de guerra por ideologías y convicciones políticas.

En este contexto crece el escritor, proveniente de una familia activa en la esfera política, y por influencia del padre, don Lino de Pombo, educado bajo el modelo lancasteriano. Formado además como ingeniero, profesión de la que se graduó pero nunca ejerció, entre otras cosas, porque su vocación siempre estuvo en las letras; y finalmente dedicado como su padre a ser funcionario del Estado, hasta que los azares de la vida lo ubicaron laboral y creativamente frente a la escritura de versos y fábulas para niños.

Para la época en la que Rafael Pombo fue estudiante, la propuesta lancasteriana, se empezaba a ver como un modelo que pretendía arraigarse en el sistema educativo. Los datos biográficos expuestos por Beatriz Helena Robledo (2005) muestran que su padre, Don Lino, tuvo mucho que ver en la introducción de este sistema; que se mostraba como apto para el país porque trataba de implementar una educación moral y en mayor medida porque al requerir de pocos maestros para su implementación beneficiaba la economía de la Nación que para esa época carecía de fondos educativos, dado que las mayores inversiones se hacían en la

guerra. De este método como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, se sabe que no logró implementarse tal cual como era planteado y llegó al punto de convertirse en una 'economía del castigo', que popularizó la conocida frase 'la letra con sangre entra'.

Con éste modelo aplicado a través del método de la memorización de conocimientos, se esperaba así alfabetizar a los niños del campo y mejorar la educación para los niños de la ciudad, sin embargo la estrategia de memorizar impartida por los maestros, no significaba comprensión de los contenidos. Rafael Pombo hace alusión a esta educación cuando se refiere a la escuela de Don Damián, la primera escuela a la que asistió, donde le dieron muchos palmetazos por no poder aprender de memoria las lecciones (cf. ROBLEDO, 2005. P. 42); y aunque el aprendizaje de memoria no fue algo que se le diera con facilidad al poeta durante sus primeros años de estudio, sí fue algo que en años posteriores hizo parte de sus propuestas pedagógicas para niños, con la novedad de aportar para la memorización versos sonoros, rimas coloridas, que mientras moralizaban, divertían y se plasmaban por el oído en la memoria del niño.

En el transcurso de su formación, tuvo otras experiencias que le permitieron formarse como poeta y afianzar su capacidad creativa en una obra poética muy amplia con una evidente influencia romántica, y posteriormente en la producción de un trabajo literario dirigido a los niños en el que se le reconoció como fabulista, versos llenos de armonía que lo hicieron famoso, y que prevalecen hoy como los favoritos de la literatura para oír, una propuesta que inició en "un gusto por enredar las palabras en versos cómicos, habilidad que [el autor] utilizaría con verdadera maestría en varios de sus poemas infantiles" (ROBLEDO, 2005, P. 40).

Hector Orjuela (1975) se refiere al escritor como uno de los más completos que produjo Colombia en el siglo XIX; "con excepción de la novela, género que nunca le sedujo, la obra del bogotano incluye en su extraordinaria variedad los principales géneros literarios, a saber: poesía, teatro, ensayo y cuento, este último

representado con cuadros de costumbres”<sup>14</sup> (1975, p. 106); ajustado a una postura romántica, heredada de Europa, matizada por racionalismo positivista y científicista (cf. 1975, p. 121), que le da forma a su postura ideológica.

## 4.2 El romanticismo europeo

Hacer referencia el romanticismo proveniente de Europa<sup>15</sup> es importante, porque fue éste una de las tendencias que permeó la obra del poeta. Dicho movimiento se empieza a concebir desde finales de la revolución Francesa (FURET, 1997, p. 11), como una ruta de expresión, y posibilidad de rebelión política; “respuestas morales de la educación en las disposiciones humanas para la emancipación por medio de arte” (ARNALDO, 1996, p. 203). Allí el hombre romántico nace y crece –al mismo tiempo que la sociedad moderna- con una fuerte influencia en el sentimiento estético, entendido como un “momento incondicionado de integridad de nuestras disposiciones subjetivas en la contemplación, que se presenta como acto panteísta de la autoconciencia” (ARNALDO, 1996, p. 204).

Este romanticismo<sup>16</sup>, en un primer momento, habla de la integridad humana a partir de una representación de sentimientos religiosos, inherentes a lo estético, en buena parte, como una alternativa para exaltar “las formas propias del arte de culturas confesionales del pasado, como la sociedad cristiana medieval y renacentista” (ibídem), y en otro momento “como reacción a situaciones políticas en las que la religiosidad y el nacionalismo dictaron los temas de los poetas y pintores” (ibídem).

---

<sup>14</sup> La influencia literaria de Rafael Pombo, viene en gran medida de su hermano mayor Manuel, a quien se le reconoce como un notable escritor de cuentos costumbristas.

<sup>15</sup> Aunque la herencia romántica de Rafael Pombo, proviene principalmente de Europa, se puede decir que en Alemania también encontró inspiración: **Gotthold Ephraim Lessing** (1729- 1781), poeta, crítico literario y fabulista, fue una de las fuentes a las que tuvo acceso Pombo; en el encontró orientaciones precisas sobre la esencia de las fábulas y textos que posteriormente tradujo y adaptó. En las páginas siguientes, correspondientes a Pombo el fabulista se desarrollará esta idea.

<sup>16</sup> Teniendo en cuenta que -en términos históricos- puede hablarse de romanticismo alemán, francés y español, es importante aclarar que en este texto se hace referencia a la opción que América Latina hizo, desde una vertiente más conservadora y tradicional, propia de su herencia europea.

El sentimiento moral de la época romántica es un asunto que prevalece en los escritores de la época, en respuesta a la desaparición que habían predicho los filósofos de las luces (FURET, 1997, p. 17); el deseo de rescatar la tradición y de proporcionarle a la sociedad unas base espirituales para ubicar al individuo en un lugar de reflexión e introspección constante, en el que su visión del mundo se veía permeada, además de obras filosóficas y literarias, por una concepción particular de la naturaleza que involucraba “una teoría de la vida, de la salud y la enfermedad” (FURET, 1997, p. 19).

Lo moral de la mano con lo religioso, para los románticos tiene que ver con una perspectiva emotiva del cristianismo, por lo cual lo dogmático empieza a perder fuerza (FURET, 1997, p. 21). La sensibilidad que se despierta con esta visión de la vida, da paso a experiencias con el arte que llegan al punto de situarse en el plano de lo divino, hasta llegar a afirmar que “el yo busca la salvación en la creación y contemplación de lo bello” (ibídem); para los intelectuales que heredaron esta perspectiva del mundo no es suficiente una suma de hechos debidamente comprobados como fuente de saber supremo, ellos conservan la esperanza de un conocimiento supremo y absoluto (BEGUIN, 1994), y ven en dicha posibilidad el instrumento mágico para redimir la naturaleza humana.

La propuesta romántica, hace que prevalezca en Pombo una escritura que aboga por conservar la tradición y un ideal estético en la que el artista (pintor, poeta, ect.), reflexiona sobre sus propias producciones a partir de lo que el mundo exterior le presenta; valiéndose de la imaginación y atribuyéndole “ese poder intuitivo que tiene la capacidad de conectar las formas particulares (de la naturaleza y el mundo) con las universales y, por tanto, de conectar al sujeto con el todo” (RAQUEJO, 1996, p. 250). En este sentido, la imaginación en términos románticos permite que el escritor combine y asocie imágenes “de tal manera que la actividad de una provoque y despierte las otras” (ibídem), superando así, el deseo de encontrar lo bello, para asumir como propósito la búsqueda de lo sublime.

“Durante el siglo XIX perdura la atracción hacia los aspectos negativos de lo sublime (carencia de luz, carencia de razón, carencia de sonido, carencia de materia, de bondad, de alegría, etc.), así como el gusto por la oscuridad, el terror, lo irracional, el silencio, el vacío, la tristeza y la maldad. No obstante, se produce un cambio sustancial: mientras que la imaginación empírica consideró a la mente como un receptor pasivo de imágenes (sólo se puede imaginar lo que antes se ha percibido) y, consecuentemente, a la actividad artística como una habilidad para combinarlas, la imaginación romántica entendió que el arte era una fuerza mental con el poder de crear imágenes. Es decir, la imaginación desligada de la memoria pasa a tener ahora una facultad creadora y no meramente reproductora o reorganizadora” (1996, p. 252)

El poeta romántico lograba hacer uso de la imaginación para conectarse con los misterios de la vida y de su existencia, en tanto que “se entendía como parte de un sistema cósmico-divino en el que jugaba un papel trascendental” (ibídem); en esta medida la escritura poética mostraba equilibrio entre belleza y sencillez expresiva, y a su vez vivificaba el exterior, como una muestra de que el espíritu del poeta había sido penetrado en el exterior (cf. 1996, p. 258).

¡Más y más rápida  
vuele la música!  
¡Más y más ágiles  
giren Los pies!  
En abrazo íntimo  
locos lancémonos  
a la vorágine  
de la embriaguez.  
Amantes hálitos  
pueblan la atmósfera,  
y al rico estrépito  
cimbra el salón.  
Y de cien lámparas

los prismas trémulos  
arpas eólicas  
vibrando son.

Diamantes príncipes  
se eclipsan pálidos  
al ojo fébrido  
de la beldad.

Y en lunas vénetas  
hierva a relámpagos  
de oro y de púrpura,  
su claridad.

Del valse al ímpetu  
formas angélicas  
despiden ráfagas  
de tentación:

Las telas púdicas  
forman un vórtice  
que causa vértigos  
al corazón.

Cometas fúlgidos,  
¡Cuántos espíritus  
en vuestras órbitas  
girando van!

Vuestra periódica  
vuelta balsámica  
mil ojos tímidos  
ansiando están<sup>17</sup>

Dichas ideas se reflejan en la escritura de Pombo y en su manera de asumir la vida, asunto por el cual se le conoció como un poeta que abogaba por lo sublime del arte. Él decía que existían “muchas imágenes, muchas labores, mucha enciclopedia, mucha anécdota, mucha superficie: ausencia de un corazón sólido, asentado, incontaminado, luminoso, suficiente, infinito” (ORJUELA, 1975, p. 125), punto de vista que lo llevó a asumir, desde el oficio de escritor, la labor de conservar el pasado como tradición, y autoridad; tarea que, unida al “culto por el

---

<sup>17</sup> Rafael Pombo. Vals

presente y a los sueños del porvenir [,] darían al escritor una dinámica histórica y una perspectiva más amplia de la evolución del espíritu humano (ibídem).

¿Qué instinto misterioso al hombre inclina  
Al despego y frialdad por todo aquello  
Que ya conoce, y a vestir de encanto  
Y aun perseguir con afanosa industria  
Todo lo que le es desconocido?  
Texto: Lo desconocido<sup>18</sup>

Su propuesta también va ligada a una filosofía basada en la fe cristiana, que “gira en torno al eje unitivo Dios-amor-poesía” (ibídem), y de la cual se desprende además la idea de un pecado original, una tendencia a lo pecaminoso que debe corregirse; por lo cual, su obra también se le ha llamado la *poética de la reconciliación*. “En suma lo poético constituye para nuestro bardo, como para otros románticos, una experiencia múltiple y totalizadora y el método cognoscitivo ideal puesto que pone en juego los sentimientos más nobles e íntimos del individuo” (1975, p. 127).

De esta manera, se puede apreciar en la obra de Rafael Pombo un interés por promover principios morales y religiosos, que en algunos casos se presentan de manera alegórica y se proponen como ideas para educar las mentes más jóvenes. Dichas intenciones derivadas de un romanticismo heredado de Europa, empiezan a contrastarse, a su vez, con la manera particular en que América inició su despertar en éste movimiento cultural y político.

Dice Germán Arciniegas (2004) que en Europa el romanticismo tenía como premisa exaltar la personalidad y la idea de la libertad del hombre, trataba de “rescatar apasionadamente la dignidad del ser humano, perdida bajo el peso de los privilegios seculares y de los fanatismos” (2004, p. 277) y estaba en constante búsqueda de ejemplos para mantener el ideal de libertad. En América, la idea

---

<sup>18</sup> Rafael Pombo: El álbum de una bella desconocida

romántica tenía sus propias fuentes de inspiración, dentro del continente; “América no se [inspiraba] en pasados remotos, ni en países exóticos. Ella se [había] replegado en sí misma para redescubrirse” (ibídem).

Ahí estás otra vez. . . ! El mismo hechizo  
Que años ha conocí, monstruo de gracia,  
Blanco, fascinador, enorme, agosto,  
Sultán de los torrentes,  
Muelle y sereno en tu sin par pujanza.  
¡Ahí estás siempre el Niágara! Perenne  
En tu extático trance, en ese vértigo  
De voluntad tremenda, sin cansarte  
Nunca de tí, ni el hombre de admirarte<sup>19</sup>...

Según los datos que este autor aporta para la historia del romanticismos, se sabe que surge en Alemania a finales del siglo XVIII, con la revista Athenäum, en Inglaterra el año siguiente al publicarse el programa que acompañaba las baladas líricas de Wordsworth y Coleridge; y en Francia, se da alrededor del 1813 con la aparición de la traducción de literatura dramática de Schlegel. Para el caso de América, la explosión del movimiento va de la mano con el grito de la independencia en 1810, un fenómeno que marca modos particulares de comprender las premisas que el romanticismo traía consigo, porque mientras Alemania, Inglaterra y Francia se referían al hombre libre como un ideal alcanzado pero de alguna manera ensombrecido por la razón; América buscaba esa idea de libertad en los sueños de independencia<sup>20</sup>. “La libertad de un continente, cualesquiera que sean sus consecuencias, supera a toda otra obra romántica” (2004, p, 278).

La emancipación que ésta parte del mundo buscaba, se puede asumir como una base histórica para comprender el punto de contraste del romanticismo europeo y

---

<sup>19</sup> Rafael Pombo. El Niágara.

<sup>20</sup> Aquí se aprecia una de las características contradictorias de Rafael Pombo, un poeta y fabulista que se forma como hombre romántico en un lugar en el que apenas se está construyendo una Nación.

el americano; el cual radica en que, éste último, toma como referencia sus propios paisajes y el contexto de una patria que está luchando por la libertad, porque “es en su tierra donde ese romántico puede entender la libertad, y reclamarla” (2004, p. 279); de allí que exista un traspaso de ideales europeos al contexto americano, una interpretación de los ideales románticos, acoplados a las situaciones que se viven en el interior y que marcan de manera significativa la producción literaria de la época y del continente<sup>21</sup>.

Se observa así, una producción literaria marcada por circunstancias particulares de los escritores; las experiencias personales y las vivencias emocionales empiezan a permear la escritura, por lo cual se observa que la poesía romántica se convierte en un relato autobiográfico, proveniente de lo sensible e instintivo del ser, unido además a una idea religiosa que le permite al hombre pensar en una existencia mas allá, fuera de la realidad concreta que a veces lo abrumba y que hace que su obra esté atravesada por sentimientos místicos.

Vicio divino, que a groseros vicios  
Me hiciste despreciar,  
Y las mil vanidades y artificios  
Del tráfico vulgar;  
Sacro elixir que al corazón y al alma  
Das juventud sin fin,  
Y entre abrojos y fango, etérea calma  
Y alas de serafín,  
Con que volver al aire primitivo,

---

<sup>21</sup> Yo venía envuelto en el manto de Iris, desde donde paga su tributo el caudaloso Orinoco al Dios de las aguas. Había visitado las encantadas fuentes amazónicas, y quise subir al atalaya del Universo. Busqué las huellas de La Condamine y de Humboldt seguílas audaz, nada me detuvo; llegué a la región glacial, el éter sofocaba mi aliento. Ninguna planta humana había hollado la corona diamantina que pusieron las manos de la Eternidad sobre las sienas excelsas del dominador del los Andes. Yo me dije: este manto de Iris que me ha servido de estandarte, ha recorrido en mis manos sobre regiones infernales, ha surcado los ríos y los mares, ha subido sobre los hombros gigantescos de los Andes; la tierra se ha allanado a los pies de Colombia, y el tiempo no ha podido detener la marcha de la libertad. Belona ha sido humillada por el resplandor de Iris, ¿y no podré yo trepar sobre los cabellos canosos del gigante de la tierra? Sí podré! Y arrebatado por la violencia de un espíritu desconocido para mí, que me parecía divino, dejé atrás las huellas de Humboldt, empañando los cristales eternos que circuyen el Chimborazo. Llego como impulsado por el genio que me animaba, y desfallezco al tocar con mi cabeza la copa del firmamento: tenía a mis pies los umbrales del abismo. (Bolívar. Mi delirio sobre el Chimborazo)

Al gusto primicial  
Y juicio puro, y al entero activo  
Ser todo personal<sup>22</sup>...

Particularmente en Colombia, el romanticismo se afianza en la guerra emancipadora y como movimiento inicia sus balbucesos en las tertulias de Santa Fe de Bogotá, con la traducción e impresión de la declaración de los Derechos Humanos, por Antonio Nariño en 1811, y con la consigna de *libertad*, que se empieza a manifestar en escritos de índole religioso, moral y patriótico.

De allí que el tema de la religión y la moral se constituyeran para Pombo en principios de vida y fuentes de inspiración para sus textos infantiles; y la dedicación que Pombo ponía en la escritura de versos para niños que además de tener un componente didáctico, traían consigo la intención de enseñar las buenas costumbres y los buenos hábitos, ideal que a su vez estaba acompañado de una tendencia 'nacionalista criollista' expresado en temas como el amor a la patria y el sentido de pertenencia por el país; y del cual se desprendía una convicción y una necesidad social de proponer buenas y sanas costumbres en el ciudadano desde que este fuera pequeño (cf. ORJUELA, 1975, p.123).

Doble es el hombre; ángel y bestia unidos  
Disputándose el cetro en lucha ingrata.  
Doble es el mundo: espíritu y sentidos,  
Cada cual en su mundo se dilata.  
Doble es la vida: a todos los nacidos  
El tiempo a un doble fin nos arrebató,  
Nudo entre lo visible y lo invisible,  
El polvo y Dios, lo eterno y lo finible<sup>23</sup>.

La poesía, como configuración estética, fue para el escritor un compromiso entre la tradición y el progreso y una posibilidad de creación, cuya aspiración

---

<sup>22</sup> Rafael Pombo. A la poesía.

<sup>23</sup> Rafael Pombo. Our life is twofold.

fundamental era dar vida: “Tengo para mí que la poseía debe ser a un tiempo progresista y conservadora; para destruir, la barbarie y la ignorancia bastan” (1975, p.129). A partir de estas consignas del autor puede entenderse que los temas dominantes en su obra sean “la Patria, los problemas sociales, lo popular y lo folclórico, lo didáctico, etc.” (1975, p. 130) desarrollado a partir de la versificación y las formas estróficas.

“Refleja pues la poética de Pombo una cosmovisión muy personal y una estética que concilia la mejor tradición romántica con un compromiso de índole positivista concordante con el clima ideológico de la época. Poética de la conciliación, busca ser a la vez ‘progresista y conservadora’ y combinar lo tradicional con el espíritu moderno que reclama la solidaridad del poeta con el orden social el cual quiere modificar no por la acción política, como aspira hacerlo el intelectual contemporáneo, sino mediante la transformación correctiva basada en la aplicación de sanos principios morales y en el respeto al orden y a las instituciones” (1975, p. 134)

De acuerdo a las ideas anteriores, puede decirse que para la historia de la literatura colombiana, la obra poética de Rafael Pombo se constituyó en una fuente de carácter simbólico, que se estableció en el imaginario social de la misma manera en la que se fue creando la identidad de la Nación. Y para la propuesta de esta tesis, su obra poética es además un insumo que nos permite comprender la magnitud creativa de un escritor que en determinado momento de su vida utilizó su habilidad con las palabras para adaptar, crear y proponer un estilo didáctico de aprendizaje, basado en fábulas hechas a manera de versos, con personajes cómicos, casi siempre representados por animales, historias que al fin de cuentas pretendían moralizar y mantener la fe cristiana a partir de los ejes unitivos que conforman su obra Dios-amor-poesía.

### 4.3 Pombo el fabulista

El encuentro de Rafael Pombo<sup>24</sup> con la literatura para niños se relaciona con su llegada a Nueva York (28 de mayo de 1855). Allí se desempeñó como diplomático durante un tiempo, pero cuando las condiciones políticas cambian para él, se queda sin empleo: debe recurrir a otras fuentes de ingresos. Así, consigue con la revista *Appelton* un contrato para “la traducción y adaptación de algunas fábulas y cuentos para niños; son los Cuentos Pintados para Niños, publicados en 1867, y los Cuentos Morales para Niños Formales, en 1869” (ROBLEDO. 2005, p. 178).

Dicho trabajo inicia como una labor de traducción y de adaptación, pero el escritor consigue imprimir en ellos su viveza y le otorga a las historias ya contadas por otros fabulistas, un nuevo sentido, “adaptados con tanto ingenio e imaginación que pasan a ser de su autoría” (ibídem); se acerca a fuentes creativas de las que se convirtió en un gran admirador, entre estos los fabulistas Esopo, La Fontaine, Samaniego, y el poeta alemán Gotthold Ephraim Lessing<sup>25</sup>.

Las fabulas de Esopo, fabulista griego del siglo IV a. c., son conocidas por que usan un lenguaje propio de los esclavos (LERER, 2009), y su trabajo ha logrado que se relacionen desde la antigüedad las producciones literarias de carácter fabular con lo popular. Los fabulistas posteriores a Esopo dicen que su trabajo, ha consistido en traducir o transformar esas primeras historias conocidos por medio del relato oral para convertirlas en narraciones literarias. Por lo cual lo que inició como fruto del desafío social con el paso del tiempo se transformó en una forma para “constreñir los comportamientos insumisos y para moldear la vida del niño de manera acorde con las normas cívicas” (2009, p. 85).

---

<sup>24</sup> Rafael Pombo dominaba el latín y tenía grandes habilidades para traducir los clásicos. Además traducía poetas ingleses, franceses y alemanes.

<sup>25</sup> Varias de las fábulas que Rafael Pombo traduce son de Lessing, porque el tipo de relato que en este autor encuentra se distancia en gran medida del misticismo alemán, y se acerca más a la ideas que Pombo tenía sobre la escritura fabular.

“Con Esopo nace la verdadera fábula, al menos en el aspecto de una narración corta en que de un hecho sucedido a unos animales se saca una lección o consejo para la vida” (MÉNDEZ, SANCHEZ, INGLADA, 1978, p. 11); lo que se logra con las propuestas de éste fabulista es el uso de un lenguaje anecdótico y sencillo que sirvió de modelo para los países europeos. La influencia de su obra se empieza a apreciar después del siglo XVI con las adaptaciones que empiezan a realizar fabulistas como el francés Jean de La Fontaine (1621 -1695), reconocido entre otras cosas por los 12 libros que le publicaron entre 1668 y 1694, inspirado en fábulas clásicas pero adaptadas con un sentido del humor irónico y tendientes a dejar una enseñanza moral.

Los españoles Félix María Samaniego (1745- 1801) y Tomas de Iriarte (1750-1791), fueron reconocidos por ser los mejores fabulistas españoles. Samaniego se dio a conocer por la publicación, entre 1781 y 1784, de las fábulas en verso castellano, fábulas morales, sin connotaciones religiosas, inspiradas en autores como Esopo, Fedro y La Fontaine, adaptadas para una labor pedagógica específica consistente en ofrecer ejemplos sencillos a los niños; Iriarte publica su obra un año después que Samaniego, pero su labor se diferencia de éste en tanto que trata de afianzar una educación literaria con principios y reglas propias del gusto neoclásico.

En Gotthold Ephraim Lessing (1729- 1781), poeta, crítico literario y uno de los representantes más destacados de la ilustración alemana, encontramos otra de las fuentes de inspiración del bardo colombiano. Su propuesta escritural relacionada con éste tema, incluye un gran número de fábulas y tratados sobre su definición y finalidad (LESSING, 1990), dejando en ellos pensamientos que luego hicieron parte de las influencias de Rafael Pombo.

En sus tratados hace alusión a las fábulas esópicas, como historias creadas a partir de sucesos reales; según este autor, luego de las verdades que las fábulas esópicas lograron contar, los escritores que le siguieron trataron de continuar ésta

lógica, pero en la mayoría de los casos sólo lograban representar situaciones que simulaban verdades generales<sup>26</sup>, y dicha forma de crear historias permite, de acuerdo a las explicaciones de Lessing, hacer una división de las fábulas en simples y compuestas; la fábula simple trabaja una verdad general que salta a la vista al instante y la compuesta desarrolla una verdad que puede aplicarse intuitivamente a un caso que realmente sucedió.

En éste poeta se encuentra una fuerte influencia educativa relacionada con la escritura fabular, y muy posiblemente una de las que más influyó en Pombo; sobre todo, cuando dice que la fábula tiene una utilidad heurística: función que puede relacionarse con la capacidad para resolver problemas y analizar situaciones desde diferentes puntos de vista. Para él, las fábulas logran impactar de manera directa al oyente, hasta comprender la verdad que guarda su relato, sin establecer prejuicios que se podrían presentar en otro tipo de escritos también con intenciones moralizantes; y enganchan la atención del público con mayor facilidad por la brevedad y la cercanía de los relatos con la cotidianidad de los oyentes.

Se hace mención a dichos autores porque la influencia de Pombo, en relación a la literatura para niños, estuvo marcada en gran medida por estos fabulistas; la lectura que hizo de ellos y la labor asumida como traductor en la Revista Appleton, con el libro 'La Madre Ganzo y Otros Cuentos' recopilados por el artista Walter Crane (1877), con la intención de adaptarlos para el público lector hispanoamericano, incrementó en él un interés particular por este género de la literatura, que fue definiendo su estilo particular al apartarse de la referencias mitológicas y ubicarse en "una modesta moral cristiana que se refleja en sus personajes a quienes lo que les sobra en humor les falta en perspicacia y modernidad" (cf. ORJUELA, P. 277)

---

<sup>26</sup> Aunque es importante anotar que provenían de una misma verdad, un relato anterior, una historia original que desencadenaba las adaptaciones siguientes.

Hacía mucho que un trabajo no lo divertía tanto. Alivia por un tiempo su tristeza y melancolía al sumergirse en un mundo lleno de animales, tretas y aventuras. Siendo la fábula un género milenario, conoce mucho de la condición humana. Corrobora su intuición y su convencimiento de que los animales son fábulas morales creadas por Dios para enseñarle algo al hombre. Despierta al niño juguetón que lleva adentro y que, debido a tantos desengaños, pérdidas y sufrimientos de los últimos tiempos, se había escondido. (ROBLEDO, p. 179)

Pombo prefirió las fábulas en verso, porque como lo afirma Hector Orjuela, su talento era esencialmente poético; además veía en ésta propuesta literaria razones pedagógicas que desde el punto de vista práctico convertían el verso en un vehículo para la educación de los niños. Con estos intereses se une a los defensores de la literatura con intención moralizante, pero con una propuesta estética que se valía de la fantasía para ayudar en “la educación de la niñez y [en] la corrección de fallas y vicios sociales” (ORJUELA, 1975. p. 245), así como sucede en Inglaterra con el cuento moralizante y con las llamadas *nursery rhymes*, Pombo utiliza las fábulas, para “encauzar ciertos gustos, valores y tradiciones” (1975, p. 246), de acuerdo con un principio pedagógico que según el escritor “apela al ritmo para acelerar el proceso de capacitación y aprendizaje” (1975, p. 246) y va de la mano con la sencillez en el lenguaje.

El mundo de la fábula, se convierte en algo significativo para el poeta, porque allí se disuelve la frontera entre la realidad y la ficción, se muestra un camino fantástico para reafirmar las vivencias del niño y para interpretar o transformar en alegoría las experiencias de vida; y según los datos biográficos del escritor se dice que lo hace así, porque la propuesta literaria se dirige a un público específico de quien Rafael Pombo se siente abuelo adoptivo. En otras palabras, en Pombo, además del culto por el amor y la mujer, uno de sus principales intereses fue la infancia.

En términos formales, las fábulas que emplea Pombo tienen un origen romántico de tinte europeo, toma distancia de la mayoría de los escritos fabulares alemanes, donde prevalece la esencia mítica (GIVONE, 1997, p. 322); se apega a la cultura francesa, se aleja del mito como historia popular, y asume argumentos que transforma en relatos morales; emprendiendo a partir de estas elecciones escriturales una acción “didáctica, moralizante, reformadora de la juventud y la sociedad” (ORJUELA, 1975, p. 148), que para la década de los setentas, del siglo XIX, fue conocida como poesía didáctica, publicada para “favorecer la educación y el cultivo de las letras en Colombia” (1975, p. 149).

De éste tipo de poesía se hizo tanta difusión que llegó a distraerse la atención de los lectores de su obra poética más significativa y en consecuencia, para algunos, el poeta no fue más ‘que un afortunado fabulista’. Por lo anterior vale la pena precisar que aquí no se tiene la intención de olvidar la existencia de un gran poeta, sino de acentuar sus capacidades creadoras, cuando éstas se proponen para el público lector infantil. Rafael Pombo no es sólo un fabulista, sino un poeta que a través de sus versos influenció las apuestas pedagógicas de la época y logró permanecer en el tiempo y el espacio, utilizando como medio la memoria de los niños, valiéndose de juegos de palabras para plasmar versos y verdades, por medio de composiciones literarias que hasta el día de hoy capturan la atención del niño como público lector.

Las fábulas son para la literatura infantil una fuente de conservación y transmisión de la memoria, “ricas en tradición narrativa” (ORJUELA, 1975, p. 244), cuya función refleja “la necesidad de transmitir una experiencia, un conocimiento o una crítica de modo impersonal, sin herir susceptibilidades” (ibídem), y para lograrlo personifica los protagonistas, en la mayoría de los casos, en animales a los cuales se les dota de características humanas.

La fábula sigue siendo una forma definitiva de la literatura infantil. Sus relatos vuelven, una y otra vez, a episodios elementales de la vida infantil: aprender

a leer y a escribir, aprender a satisfacer y engañar a los padres, aprender a trazar un camino moral por medio de la tentación. Sea cual sea el objetivo con el que el adulto las haya concebido, siguen siendo piezas indispensables de literatura infantil. Además de sus moralejas o sus advertencias concretas, la fábula enseña ideas de autor, nociones de audiencia, ideales de acción verbal, en resumen: literatura (LERER, 2009, p. 62).

La fábula se escribe para ser contada, su historia es “la historia del paso de la transmisión oral a la escrita” (ibídem), su razón de ser está en la narración y en los cambios lingüísticos que sufre cuando un fabulista la retoma y la contextualiza; ella es un ‘sistema literario’, “un mundo a través del cual el niño puede reimaginar las instituciones, los individuos y los lenguajes de las experiencias cotidianas” (2009, p. 63); utiliza un lenguaje figurativo y metafórico que le llama la atención al niño lector, y desarrolla por medio de alegorías historias que pretenden dejar algún tipo de enseñanza moral. “Son clara y sencillamente, literatura; la literatura más sencilla y directa, y su enseñanza es una lección de arte de la imaginación literaria” (2009, p. 64).

El lenguaje alegórico llama la atención del niño, porque lo enfrenta a una historia que expresa una cosa, pero que en realidad está queriendo decir otra; dice Agnus Fletcher (2002) que hay allí una alteración de la expectativa normal con la cual se utiliza el lenguaje, y que requiere una lectura más intensa, para lograr develar el significado de la historia, que en cualquier caso siempre tendrá que ver con la confrontación de autoridades, de ideales o de figuras que simbólicamente se oponen, de ahí que su función pueda ser ‘satírica conservadora o didáctica’.

Empleada como “crítica satírica o escapismo apocalíptico hacia el tiempo y espacios infinitos” (FLETCHER, 2009, p. 31), la alegoría siempre se utiliza al servicio de necesidades sociales y espirituales; pero cuando a estos temas se añade la función educativa, didáctica y lúdica, puede decirse que hay allí un tipo de simbolismo que merece admiración (cf. Ibídem), una apuesta literaria que

utiliza la imaginación y la fantasía para crear y recrear, para hacer pensar al público lector; labor poética que se reconoce en la obra de Rafael Pombo, por cuanto sus versos y fábulas sobrepasan la connotación de un oyente infantil o infantilizado, y se proponen para un público real, un niño lector.

Las alegorías a veces se tratan como personificaciones y alusiones tópicas, esto es cuando son utilizadas para representar ideas abstractas (virtudes o vicios), o personas reales históricas; “procedan de donde procedan las ideas abstractas, estos agentes dan vida, en cierto modo, a concepciones intelectuales” (2003, p. 35). Otras veces se toman como héroes, personajes de carácter fragmentario<sup>27</sup> que posibilitan la generación de personalidades secundarias dentro de la narración.

Un recurso como éste utilizado dentro de un verso o una fábula, muestra en términos literarios, que el mundo “no es una colección aleatoria de gente, cosas y procesos actuando a su manera sin tener en cuenta la interacción mutua” (2003, p. 65), es en la interacción de personajes y hechos en donde se evidencia que un agente alegórico “no es totalmente humano, no es totalmente divino, pero comprende algo de ambos estados” (2003, p. 66); y la satisfacción del creador de éstas alegorías radica en la posibilidad que tiene de dotarlas de vida y voluntad, pero contendiéndolas aún dentro de las ‘máximas restricciones’ que la fábula exige; una combinación que concentra la atención del lector.

Una de las alegorías más utilizadas por Rafael Pombo es la alegoría moral, figura que se ocupa principalmente de la virtud. Se corresponde con la idea de bien y se desarrolla dentro de un escrito estableciendo sistemas de poder; entre diversas

---

<sup>27</sup> Lo fragmentario en este texto, alude al reconocimiento de Rafael Pombo como un poeta que muestra en sus escritos una visión particular de la naturaleza humana, *estésis puesta en palabras*, como se dijo en líneas anteriores: sensibilidad y conciencia del cuerpo en el tiempo y el espacio, descripción de la realidad basada en las formas particulares de experimentar el mundo; “condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso” (MANDOKI, 2006, p.67). Aquí lo fragmentario se ve en textos breves, concentrados en personajes y situaciones capaces de capturar una verdad universal en el instante presente, el tiempo del relato que el autor propicia para su público lector.

fuerzas; “si la alegoría moral es la versión narrativa o dramática del enfrentamiento entre las virtudes y los vicios, dicho enfrentamiento, inevitablemente, se establecerá entre poderes opuestos” (2003, p. 47).

Además de la alegoría moral, existen otras figuras en las cuales se apoya el escritor para desarrollar historias; entre estas, se mencionan la alegoría como imagen aislada, talismán, insignia, y símbolo astral; figuras que se reflejan en la obra de Rafael Pombo y que pueden ser una ruta para comprender la dimensión simbólica y estética que el autor logra con sus versos y fábulas para niños.

Rafael Pombo encuentra en esta forma literaria un vehículo educativo; aunque, aclara Beatriz Helena Robledo, que por fortuna para la historia literaria, mucho más grande que su vocación pedagógica es su talento poético, cualidad que lo lleva a transformar un género “inventado únicamente para adoctrinar el comportamiento en una pieza de verdadera poesía” (2004, p. 179).

Rafael demuestra una gran valoración por la capacidad que tienen los niños para comprender y aprender. Si se cultiva su memoria ellos la desarrollan de manera sorprendente. Se pone de su lado para defenderlos y llama la atención a los adultos que creen que los pequeños sólo entienden cosas pueriles y sin interés para personas mayores (2004, p.186)

#### **4.4 El niño como público lector**

En la producción de textos escritos el lector o destinatario del texto, se considera un factor determinante, es éste quien se encarga de darle sentido a las líneas que lee, su interpretación del texto es concluyente para lograr que el relato cumpla su función. El texto por si sólo se revela en palabras de Umberto Eco (1979) como una cadena de artificios expresivos que deben actualizarse, y dicha actualización se logra por la interlocución que hay entre el mensaje y el destinatario. Actualizar

el texto implica completarlo, ponerlo en correlación con otros elementos que entran a participar del relato.

Es por esto que el lector es fundamental, se le considera la persona encargada de darle vida al texto, estableciendo correlaciones tanto con lo que el texto expresa de manera directa, como con aquellos mensajes indirectos o intangibles, lo no dicho del texto pero susceptible de interpretación por parte del lector algo que no está “manifiesto en la superficie” (1979, p. 74), pero que permite la apropiación del texto por parte del lector.

Dice Umberto Eco que el texto puede tener dos funciones – didáctica y/o estética-, y estas se determinan por el rol que el lector asume. La función didáctica se establece cuando el interés está enfocado en que el lector comprenda ideas específicas, temas especializados, pensados por el autor que no dan espacio a una libre interpretación; pero susceptible de transformarse en una función estética cuando el texto permite “dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar” (1979, p. 76). La función estética permite que lo no dicho, lo intangible del texto se convierta en ese espacio en blanco que se completa cuando el lector logra correlaciones textuales; una actualización de los relatos por medio de la cual se resignifica el mensaje.

De esta manera, el destinatario –o lector- se convierte en una condición esencial, “no sólo de su propia capacidad comunicativa concreta, sino también de la propia potencialidad significativa. En otras palabras un texto se remite para que alguien lo actualice; incluso cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta o empíricamente”(1979, p. 77)

En este sentido el lector debe ser imaginado por el autor, el cual debe suponer una serie de competencias que le permiten al destinatario del texto acercarse a lo escrito e interpretarlo, dichas competencias garantizan que el texto se actualice.

Actualización que se entiende como un ejercicio de comprensión logrado por medio de la lectura, y que se logra cuando un lector efectivamente se apropia del texto a partir de acciones estéticas por medio de los cuales se generan relaciones entre las líneas escritas, y la vida misma del lector.

Una de las formas que el autor emplea para establecer relación con su posible lector tiene que ver con la determinación de ítems para especificar las competencias que dicho lector debe poseer, por ejemplo: la lengua en que está escrito el texto, los temas que maneja y la elección léxica y estilística; “de manera que prever el correspondiente Lector Modelo no significa sólo ‘esperar’ que exista, sino también mover el texto para construirlo. Un texto no sólo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla” (1979, p. 81).

Así, el acercamiento a la obra para niños de Rafael Pombo, es una ruta posible para conocer las ideas que el poeta tenía sobre la infancia; cada fábula, poema y cuento, creado o adaptado para éste público particular da cuenta del niño como un Lector Modelo, pensado por el autor como “un oyente actual, más que un futuro lector” (ORJUELA, 1975, P. 247), para quien el libro debe cumplir ambas funciones, didácticas y estéticas. Dice Pombo que el niño no se entretiene con relatos infantilizados, y que debe dársele la oportunidad de acceder a verdaderas invenciones, relatos de interés para todos; con una “trama imaginativa, breve, sencilla, directa [...] con un tiempo rápido, que permita mantener el interés en el asunto” (ibídem), no es relevante que en el momento no puedan comprender; “si aprenden de memoria unos versos que no han comprendido plenamente quedaran en su memoria para cuando les llegue el momento de entenderlos” (ROBLEDO, 2004, p. 186).

Es importante también aclarar que Rafael Pombo no le escribe a un niño bueno, en contra de una de las tesis principales de Rousseau; el poeta dice que la naturaleza del niño es egoísta, obediente únicamente a su propio instinto de conservación. Es necesario inculcar en ellos valores, porque con la idea de que en

la naturaleza del niño está la huella del pecado original, el autor considera que es necesario cultivar la piedad a través de “la religión, la moral y la propia experiencia” (ibídem).

Aunque la literatura para los pequeños, de carácter moralizante, infantilizó la mente de los niños como público lector, se encuentra en las producciones de Rafael Pombo una tendencia diferente; permanece la intención instructiva, la enseñanza de hábitos y virtudes, pero sobresalen relatos mucho más elaborados, historias fantásticas, cargadas de imaginación, en las que el pensamiento del niño lector se acerca a otros mundos posibles.

De acuerdo a lo anterior, puede decirse que la riqueza literaria existente en las fábulas de Pombo tiene que ver con el uso que hace de las alegorías, como figuras que emplea para representar las ideas que ha concebido durante años, sobre la moral, las virtudes y los sentimientos; representaciones simbólicas que se consideran abstractas para el pensamiento infantil, pero logran concretarse en la obra del autor a través de personajes, casi siempre animales, dotados de cualidades humanas, por medio de los cuales se materializa el interés de la fábula.

#### **4.5 Acercamiento a la obra para niños**

El ciclo fabular de Pombo está compuesto por “temáticas educativas en pro de la civilidad” (HINCAPIE, 2007, p. 174), lo que indica que la orientación que Pombo le daba a la escritura fabular tenía un sentido funcionalista, a través de temas específicos: la didáctica, el patriotismo y la doctrina, por lo cual a su escritura puede atribuírsele la circulación de ideologías específicas tendientes a generalizar la idea de una Nueva República “fuerte, asociada y equilibrada” (2007, p. 178)

Lo anterior puede observarse en su fabulario, a partir de una serie de textos en verso y narraciones con connotaciones religiosas, educativas y morales creadas o

adaptados para unos niños que poseen un fuerte sentimiento del ritmo, niños a los cuales los versos les atraen los aprenden y repiten con placer.

Se encuentra de esta manera que la obra para niños está conformada por cuatro libros, siendo tres de ellos textos en verso o cuentos morales, y uno una propuesta educativa pensada para enseñar a leer y para asentar bases sobre las conductas que los niños debían, según el autor, asumir ante la vida.

*Fábulas y Verdades* está compuesta por 219 textos con connotaciones morales y religiosas explícitas en esta obra se dan a conocer por medio de alegorías o historias con enseñanza moral los principios que para él son correctos y deben inculcarse en los niños desde que estos son pequeños.

*Los cuentos pintados* corresponden a las siete fábulas más conocidos del autor: El Pardillo, El Renacuajo Paseador, Simón el Bobito, Juan Chunguero, Pastorcita, La Pobre Viejecita y El Gato Bandido. Cuentos en su mayoría adaptados de otras fábulas, pero adjudicados como creaciones de Pombo por la innovación en la rima y por el uso de palabras creativas que ponen al niño lector ante una propuesta literaria cargada de imaginación.

*Los cuentos morales para niños formales* son veintidós textos, entre poemas, narraciones y fábulas conocidas por el juego de palabras que el autor emplea, desarrolladas en su mayoría como *jitanjáforas*, juego de palabras en las que se evidencia un texto poético conformado por la conjunción de vocablos inventados y reales, escritos que pretenden traspasar las barreras de la razón para ocasionar reacciones que tengan que ver con la sensación, la emoción y la fantasía; pensadas desde el punto de vista estético como registros acústicos, porque cobran mayor sentido al ser narradas y escuchadas.

Y por último, se encuentra en su producción un *Apéndice*, o *Nuevo Método de lectura*, compuesto por una serie de textos como: “La cartilla Objetiva”, “El Modelo

Alfabético”, “Abecedario Retahíla”, “Letras Minúsculas” y “la Cartilla Ilustrada”; diseñados para enseñar a leer a los niños y de manera simultánea, enseñarle costumbres cristianas y hábitos adecuados que perfilen sus comportamientos y los hagan ciudadanos ideales.

En términos generales, la propuesta fabularia del autor está compuesta por una visión particular de la vida, que tiene una relación directa con su propia experiencia del mundo y con los ideales que deseaba plasmar en la niñez colombiana. Dentro de estos ideales se resaltan temas que son recurrentes en todo el fabulario y que de alguna manera han llegado a influenciar el sistema educativo colombiano; entre estos están: la religión, la muerte, educación moral y patria, temas que se resaltan en este texto por ser algunos de los más representativos en su obra. A continuación se establecen algunas relaciones entre el tratamiento que el autor hace de estos temas y la visión de infancia implícita o explícita en ellos.

#### **4.5.1 La religión**

En el tema de la religión, se encuentran propuestas escriturales dirigidas a un niño que se maravilla con los fenómenos del universo, inquieto por las cosas que lo rodean, capaz de formular preguntas y dar respuestas creativas.

“¿Dónde está papá divino?  
Preguntó a su niño el ama;  
te daré un dulce en la Cama  
si me respondes con tino.

Y el con sonrisa del cielo, repúsole:  
Y yo, ¡bah! ¡ba! Te daré un riso de pelo  
si me dices dónde no está<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Rafael Pombo. El ama y el niño.

Se leen en estas líneas problemas que requieren soluciones complejas, y se evidencia allí que para el autor el niño lector puede acercarse a ideas abstractas a partir de alegorías que representen una experiencia concreta. Un ejemplo de esto es la fábula *El alma*, verso que representa un diálogo entre el maestro y los niños, mientras éste utiliza la figura de un reloj como metáfora para enseñarles la existencia del alma. El público lector aquí es un niño al que es necesario evangelizar, por cuanto su naturaleza está de manera natural inclinada al mal, y una de las formas más evidentes en la obra de Pombo, para lograr esta evangelización es importante enseñarle al niño que el alma, así como Dios, existe aunque no la puedan ver.

La dimensión estética de la infancia se hace evidente en el tema religioso, cuando el fabulista utiliza ejemplos concretos para que el lector, o el oyente, comprenda la idea que debe ser aprendida en cada verso; así se aprecia en la fábula *Dios y el alma*, cuando se dice: “el alma es un pajarito que sin tener alas vuela, que sin tener ojos mira, que sin patas mide y cuenta (...)”.

Aquí es importante recordar, como ya se había dicho en capítulos anteriores, que Pombo vivió la transición educativa entre el modelo lancasteriano y el sistema de Enseñanza Simultánea propuesto por Pestalozzi y el Modelo de la Escuela Activa; dicha transición marcó de manera significativa la visión que el fabulista tuvo sobre la infancia.

Rafael Pombo vivió parte de este sistema como estudiante, incluso en las anécdotas que se rescatan de sus biografías se habla de un maestro que constantemente lo castigaba, aunque es importante resaltar que la memorización por repetición, como estrategia, lo cautivo hasta hacer de ésta su estrategia particular de aprendizaje e incluirla en su modelo de enseñanza para los niños.

La transición del lancasterianismo al modelo de educación simultánea promulgado por Pestalozzi, hizo que los pedagogos dieran un giro en su visión sobre la

infancia; al encontrar un método que exaltara la naturaleza humana y que se refiriera al niño como un ser integral. Con la educación simultánea se logró que los maestros cambiaran los castigos físicos para estructurar el alma, por experiencias de formación en las que el niño experimentara de manera íntima deseos de aprender y cuidar su vida interior a partir del dominio de su propio espíritu. De este método que hizo parte de la transformación que debió vivir Pombo mientras se constituía la nación, se resaltan aspectos que lograron permear su obra, como el interés por captar la atención, estimular la observación y ejercitar la memoria de los niños por medio de fábulas que además de procurar el cuidado del alma se constituían en verdaderos retos cognitivos.

La escuela activa por su lado, se instauró en el momento en que el sujeto empezó a ser el centro del aprendizaje, y con esta nueva perspectiva se logró el reconocimiento de la infancia como una etapa de la vida en la que el ser humano tiene características particulares que deben ser estimuladas para que su desarrollo sea posible, asunto por el cual la observación y la experimentación se convirtieron en las estrategias principales. Las transiciones en términos pedagógicos y la idea reciente, para la época, sobre el niño como un ser activo frente al conocimiento, consolidó en Rafael Pombo una idea firme sobre la niñez y sobre sus necesidades tanto a nivel cognitivos como espirituales.

Y es en este contexto en el que se puede comprender el tratamiento estético que se hace del niño en la obra del fabulista y se logra justificar la utilización de símbolos sacados de la cotidianidad y la naturaleza, que invitaban a explorar y conocer, con ejemplos fáciles de recordar, por la cercanía con las experiencias sensitivas de los niños.

Hacer uso de las experiencias concretas para lograr que los niños comprendieran y memorizaran temas relacionados con la religión, le implicó al escritor establecer relaciones en su mayoría visuales y táctiles, que tenían como propósito último instaurar la idea en la mente infantil que Dios era el ojo supremo, al que no se le

veía, pero estaba en todas partes. De esta manera sus escritos dan también cuenta de una transición en términos educativos- del lancasteriano a la Escuela Activa-, cuando se pasa del castigo físico al castigo moral, también se pasa de la figura de terror que producía el maestro por ser el castigador, a la figura de amor paternal acompañada de la idea de un Dios que está en todas partes, y al que hay que temer. Así los elementos perceptivos afianzan la idea de que Dios se siente en el alma y se experimenta a través de emociones como el amor y el perdón. Y aunque Él no se pueda ver o se pueda tocar, el niño lo puede sentir, de otra manera.

En este sentido, puede decirse que para Rafael Pombo, las ideas religiosas se transmiten mejor cuando están relacionadas de manera directa con las experiencias de los sentidos, esencialmente el tacto y la vista, siendo estos sentidos los que ratifican la idea que él quiere mantener en la mente de los niños: la omnipresencia de Dios.

#### **4.5.2 La muerte**

El tratamiento que se hace de la muerte en las fábulas y poemas de Rafael Pombo, dirigidos al público lector infantil, están relacionadas con dos asuntos; el primero tiene que ver con la concepción que de ella se tenía en la época y el segundo con la relación que el mismo fabulista había establecido con éste tema.

Para la época en la que el autor creció y se consolidó como poeta y fabulista, la muerte era una cuestión común; y en el contexto colombiano, ocurría lo que en Francia, como lo referencia Philippe Ariés (2000) era algo muy sencillo, advertida “por signos naturales o aun con mayor frecuencia, por la convicción íntima” (2000, p. 22) de la que se hablaba con naturalidad y a la que se esperaba y acompañaba con gestos rituales, dictados por antiguas costumbres.

La idea de la muerte como condición esperada, permitía que la persona se encargara de sí misma y organizará su propio protocolo “la habitación del enfermo se convertía entonces en un lugar público [...] convenía que parientes, amigos y vecinos se hallasen presentes. Traían a los niños: No había una representación de una habitación de agonizante hasta finales del siglo XIII sin unos cuantos niños” (2000, p. 26). Era un acto simple pero ceremonioso, sin dramatismo y sin excesos, un hecho común del que se hablaba sin ningún tipo de tabúes. “Y pensar que hoy impera el afán de apartar a los niños de las cosas de la muerte” (ibídem). “Así ha muerto la gente durante siglos y milenios” (ibídem), de manera tranquila, como quien espera algo familiar y cercano, “tan familiares les eran los muertos como familiarizados estaban con su propia muerte” (ibíd, p. 30); reacción totalmente diferente a la actitud actual “temerosa de la muerte hasta el punto de que no nos atrevemos a pronunciar su nombre” (ibíd, p. 26).

La muerte como cuestión común, se articula además con la relación que el mismo Rafael Pombo tenía con ella, un vínculo que, por sus dolencias y continuo estado de enfermedad, le hacía sentirse frágil y finito y lo llevaban a expresar su dolor tanto físico como emocional y su idea de finitud en letras; de allí que la mayoría de sus relatos estén cargados de simbologías relacionadas con la muerte y con la fragilidad. Textos que se le presentan al público lector infantil, con la intención de enseñarle la finitud del cuerpo y la permanencia del alma, empleando para ello elementos simbólicos, casi siempre animales, que reflejan la fragilidad del ser y que en cada texto se ven envueltos en situaciones en las que se presenta la muerte como una consecuencia, como destino inevitable o como remedio al sufrimiento.

En la actualidad, tocar el tema de la muerte con niños pequeños resulta problemático, y se prefiere la utilización de metáforas sutiles con las que no se corra el riesgo de violentar el mundo infantil. Por eso llama la atención que las fábulas de Rafael Pombo permanezcan como parte de la literatura para narrarles a los pequeños; cuando se encuentra en éste un tratamiento directo de la muerte,

desarrollada como consecuencia, como fin último del hombre o como remedio natural.

Una abeja resentida  
Vengar su afrenta juró;  
Picó al otro, y se vengó,  
Más quedó muerta en la herida<sup>29</sup>.

Además de lo anterior, se encuentra que el fabulista no pretende reemplazar la palabra muerte o alguna de sus connotaciones, por ninguna otra palabra que pueda mermar el impacto que podría causar en la mente infantil. Se aprecia así, una escritura en la que se manifiesta lo trágico en la condición humana, y resalta “una categoría estética al definirse en función de la sensibilidad del sujeto” (Mandoki, 2006, p. 57). A manera de ejemplo, se observa que en el texto *El niño y la mariposa* se establece un diálogo con una intención directa. Aquí aparece la muerte como condición natural del hombre, y su intención explícita está en enseñarle al niño sobre la fragilidad del ser y las consecuencias de sus actos.

... Oyó el niño con cariño  
esta queja de amargura  
y una gota de miel pura  
le ofreció con dulce guiño.  
Ella ansiosa,  
vuela y posa  
en su palma sonrosada,  
y de gozo temblorosa,  
expiró la mariposa<sup>30</sup>.

En términos perceptivos (MANDOKY, 2006), se habla de unos intercambios estéticos que apelan a la sensibilidad del lector y oyente, una sensibilidad que supone una interpretación estética en la que el sujeto que recibe el mensaje (como oyente o lector) asocia el relato con su propia vida. Así, cuando el fabulista

---

<sup>29</sup> Rafael Pombo. La venganza de la abeja.

<sup>30</sup> Rafael Pombo. El niño y la mariposa.

presenta textos como: Habla una Calavera, El Remedio Universal, El moribundo, El Gato Mentiroso, El Renacuajo Paseador, entre otros: logra que el lector establezca relaciones entre elementos de los textos que representan fragilidad, con la fragilidad de su propia vida, y en consecuencia pueden comprender que su relación con el mundo es frágil y finita; sentido que el autor emplea para reafirmar la permanencia del alma, como una sustancia que no se percibe de manera concreta pero que puede experimentarse por vías alternas.

#### **4.5.3 Educación moral y Patria**

La educación moral y la patria son tomadas aquí como otro tema recurrente en los escritos de Pombo, y aunque la esencia de todas sus fabulas tenían por fin último enseñanzas morales con intenciones políticas, algunos apartados de sus escritos están conformados con mensajes explícitos que pretenden sentar bases para un modelo educativo que forme a los niños con actitudes particulares ante la vida.

Por la instrucción se multiplica el hombre  
y lo mismo que un héroe obra por cien,  
un alma que adquirió diez aptitudes  
en todas partes equivale a diez;  
y así los diez millones de mi tierra  
a treinta equivaldrán en paz y en guerra<sup>31</sup>.

Algunos de los tópicos relacionados con la educación moral son: el agradecimiento, el amor, el respeto por la vida, las buenas compañías, la amistad como recurso para combatir la soledad, la escucha como posibilidad de aprendizaje, la aceptación de la condición propia, el aseo, el trabajo en equipo, muestra también en su obra temas que son considerados antivalores y en los cuales plantea posibles enseñanzas a partir de las consecuencias, entre esto están: la mentira, la pobreza, la desobediencia, el orgullo, la soberbia y las quejas; y para desarrollarlos por medio de fábulas o poemas, emplea personajes como:

---

<sup>31</sup> Rafael Pombo. La multiplicación Nacional.

palomas, gallinas, marranos, corderos, gatos, caballos, chivos, perros, gorriones, búhos, urracas, pinzones, zorros, monos y topos, así como seres humanos que hacen las veces de niños y cazadores, y partes del rostro, entre otros. Interlocutores empleados por las relaciones directas que el público lector podía hacer con su contexto inmediato, y porque de manera simultánea se establecían relaciones implícitas con el sistema político, asunto importante en la vida y escritos de Pombo.

La explicación que hace sobre el nuevo método de lectura justifica, en categorías estéticas, que el niño lector es un sujeto en relación con el mundo, de ahí que los textos apelen a su sensibilidad y apertura ante la vida, concebidos desde la *estésis* porque en cada fábula, verso, rima y cuento hay un mensaje implícito o explícito para un Ser humano que es “sujeto histórico, corporal, lingüística y socialmente constituido” (MANDOKI, 2006, p. 71).

Dice el autor que el niño desde que es pequeño, manifiesta un fuerte sentimiento del ritmo, y esta inclinación a la cadencia de las palabras ratifica la pertinencia y eficacia de los versos en la enseñanza “los versos los atraen, les gustan, los repiten con placer, y se les fijan indeleblemente en la memoria” (POMBO, 1984, p, 279); de aquí la idea de hacer un abecedario y una cartilla de la lectura en forma de retahílas en verso ‘traviesas y caprichosas’, para introducir al niño en las formas y usos de las letras, sentando a su vez los principios religiosos, morales y patrióticos.

## 5 A MODO DE CONCLUSIÓN

Rafael Pombo un siglo después de su muerte, se ha consolidado como un referente de la historia colombiana, asunto que se refleja en la vigencia de su obra poética y en el impacto que sus textos, para los niños, han tenido en el sistema educativo. El acercamiento a su fabulario es, para éste trabajo, el punto donde se articulan todos los temas que fueron desarrollados; desde la reflexión que se hacía de la infancia a través de la historia y la literatura, hasta llegar al surgimiento de ésta como categoría propia, recorrido que se visibiliza en la obra del autor y que permite agregarle a este tema de análisis las condiciones estéticas que existen en la producción literaria para los niños.

Se tomó a Rafael Pombo para analizar aspectos estéticos de la infancia, porque su producción escrita para niños ha tenido un impacto significativo en la educación y en la tradición oral colombiana; sus fábulas han permanecido en el tiempo y el espacio, narradas de generación en generación, tanto así que la mayoría de los colombianos -niños y adultos- han escuchado y saben de memoria por lo menos una estrofa de alguna de las fábulas o rimas de éste autor.

A lo largo de la tesis se pudo comprobar que la literatura como fuente de transmisión es mediadora en la conservación y preservación de la cultura, y con la aproximación a los versos de Pombo se pudo además reconocer que las manifestaciones literarias tienen una fuerte relación con el sistema de enseñanza nacional y se convierten en piezas clave para lograr intercambios simbólicos por medio de los cuales se pretende conservar la identidad de los grupos sociales.

De acuerdo a estas ideas, y con el interés de corroborar la vigencia del autor, se retoma el concepto de *Transmisión*, que según Régis Debray (1997), es un proceso que trasciende a la comunicación y tiene entre sus objetivos establecer un vínculo entre los muertos y los vivos, “la mayoría de veces en ausencia física de

los emisores” (1997, p. 18). La transmisión es siempre un proceso, en forma de procesión; tiene que ver con la generación, con el hecho biológico que existe en las sociedades más pequeñas y más grandes y comienza por la educación (DEBRAY, 2000).

Hablar de transmisión es contemplar la posibilidad de hablar sobre la memoria como un dispositivo que bien puede conservarse o inventarse a través de la creación y transformación de soportes que hacen circular algún tipo de mensaje. Por esto, el concepto siempre va ligado al grupo social, entendido como un conjunto de personas que establecen acuerdos implícitos y explícitos que -por medio de acciones sociales determinadas- logran guardar a través del tiempo y pasar de generación en generación (MELICH, 1995), consiguiendo con ello establecer la memoria social; como ya se dijo, dispositivo que orienta la formación ciudadana de los sujetos y les da herramientas para resignificar el patrimonio de una Nación.

La memoria revela la existencia de un archivo, que Debray atribuye, pensando en el proceso evolutivo, en primera instancia al *hueso*, y lo entiende así, porque el hueso es una pista de los primeros ritos funerarios; “Las sepulturas, nuestra primera memoria mnemotécnica son las que conectan el presente con el pasado y con el futuro. Signo de que el hombre ya no se reduce a su duración física que se intercala entre un tiempo acontecido y un tiempo venidero” (2000, p. 42). Hueso como superficie de inscripción que señala un destino de la memoria y es la de ser marca, huella, y que para el tema que nos ocupa, toma la forma metafórica de libros impresos que se convierten a su vez, en fábulas narradas por los mayores a los más pequeños para *inscribirlos* en la cultura. “No transmitimos si no lo que hemos logrado conservar” (2000. P. 36), y sólo se conserva aquello que se convierte en el punto fijo, la huella ancestral, *los huesos*; que en la actualidad pueden ser las ideas plasmadas en los libros y en las memorias de los sujetos.

La memoria que se conserva es una memoria social de carácter imitativo, por medio de la cual se proponen rutas para mantener vivas las ideas que la sociedad desea que permanezcan. La modalidad imitativa, dice Jean Chateau (1976), se configura mediante tres aspectos: observar, imitar y experimentar motivación; observar en relación con la literatura puede ser escuchar, imitar puede asemejarse a la memorización de versos, y experimentar motivación tiene que ver con la aceptación de un colectivo frente a la obra que se narra o lee. Así, puede decirse que la obra de Rafael Pombo cumple con estos tres requisitos de la modalidad imitativa, y gracias a ellos permanece y se consolida como propuesta literaria vigente para el contexto colombiano.

La memoria colectiva conserva las invenciones individuales, porque al aceptarlas las asume como instrumento de confianza y progreso, asegurando con esto las bases para producir invenciones futuras y conservar las pasadas; por esto el fabulista entra a conformar un tejido memorial de pertenencia “por medio de un diálogo entre generaciones” (DEBRAY, 200, p. 48), en el que expone su punto de vista con respecto a una realidad social de una época determinada, y propone ideas que el público lector debe interpretar y reacomodar a su contexto, ideas que además entran en un proceso de transformación propia del ejercicio de la transmisión, cada vez que un lector las reinterpreta.

Las ideologías, creencias, doctrinas y valores de éste autor han permanecido en el tiempo gracias a ciertos soportes, como las fábulas en verso, pensadas con una intencionalidad y un mensaje específico, y que sin embargo, se ajustan a las necesidades de distintas épocas y se tornan por ello, efectivas y pertinentes para el público lector (incluyendo oyentes y narradores) en cada circunstancia.

Estas producciones cargadas de ritmo y sonoridad se diseñaron así, con la intención concreta de lograr que se quedaran en la memoria de quienes las escuchaban, intención que traía consigo un deseo de transmisión y de conservación a través del tiempo. Lograr la permanencia de ideologías morales en

la memoria de los niños, no fue un acto casual, “todo es mensaje –de los estímulos naturales a los estímulos sociales o de las señales a los signos-, si se quiere, pero no todo es herencia. Y esta nunca es el efecto de un azar” (1997, p. 19), existe allí un propósito que desde el punto de vista de la transmisión pretende *desbaratar lo efímero* y perpetuar la vida a través de la cultura.

Comunicar ideas implica lograr que el público se interese en un tiempo presente por el mensaje, pero la transmisión se ubica en un lugar de trascendencia; y solo alcanza este resultado el mensaje que de alguna manera ha logrado transformaciones en el público, aquí “el criterio lo constituye el resultado” (1997, p. 21). Las transformaciones son la evidencia tangible de la memoria como patrimonio cultural; cada vez que una fábula es narrada en un espacio, el público lector se ve en la necesidad de buscar mecanismos para lograr su comprensión, esto implica apropiarse de ella, completarla – en palabras de Umberto Eco-, dotarla de una esencia nueva, permitir que los soportes por medio de los cuales ha viajado el mensaje cambien, alterándose a su vez el significado original.

Dicho proceso hace parte de la conformación histórica de un país, construida principalmente por unos habitantes que al estar en continuo movimiento la transforman continuamente, tránsito que asegura la supervivencia y permanencia de los grupos sociales y la producción de un conocimiento móvil y vital, que pasa por los sentidos, posibilidad estética y “efecto de condición sensible” (MANDOKI, 2006, p. 81).

La condición estética en la transmisión nos habla de la intuición espacio-temporal sin la cual la experiencia del mundo sería imposible, condicionada en términos sociales e históricos que en el caso de Rafael Pombo nos permiten leer una comprensión particular de la infancia y una apuesta educativa en la que se ven entretejidos los ideales morales, las producciones escriturales y las acciones de transmisión oral por medio de las cuales las fábulas se han mantenido presentes en la memoria de los colombianos.

Posiblemente las interpretaciones que se hacen en la actualidad del autor, hayan sufrido modificaciones debido al contexto actual de quienes lo leemos, pero estos cambios son sin duda la mayor evidencia de su vigencia: “para impulsar una idea, cualquiera que sea, en primer lugar hay que alterarla, o deformarla, para volver a formarla de otro modo” (DEBRAY, 1997, p.46). Aquí el soporte sobre el cual se transporta el mensaje somos los lectores, oyentes y narradores; transportamos y transformamos el mensaje inicial, para luego metaforizarlo y reinventarlo; garantizando con ello que el mensaje siga su tránsito en las próximas generaciones.

## BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola, VISALBERGHI, A (2007) Historia de la pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.

ARIÈS, Philippe. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. España: Taurus.

ARIÈS, Philippe (2000) Historia de la muerte en Occidente desde la Edad Media hasta nuestros días. Barcelona: El Acantilado.

ARAN, Pampa Olga (2002) En torno al problema del género fantástico. En: Quimera, No 218- 219- Julio Agosto. P. 16- 24.

ARCINIEGAS, Germán (2004). El continente de siete colores: historia de la cultura en América Latina. Colombia: Santillana.

ARISTÓTELES (1999) Arte Poética- Arte Retórica. Argentina: Porrúa.

BARTHES, Roland (1973) El grado cero de la escritura, seguido de Nuevos ensayos críticos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.

BARTHES, Roland (1977). Análisis estructural de los relatos. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

BARTHES, Roland (1994) El susurro del lenguaje. Barcelona: Píados Comunicación, P. 357

BEGUIN, Albert (1994). El alma romántica y el sueño: Ensayo sobre el romanticismo alemán y la poesía francesa. Fondo de cultura económica: Bogotá.

BETHELL, Leslie (1990). Historia de América latina. España: Barcelona: Critica.

Bozal, Valeriano (Editor), Arnaldo, J, Raquejo, W, y otros (1996). Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas vol 1 y 2. Madrid: Visor.

CALVINO, Ítalo (1996). A propósito de Las raíces históricas de los cuentos de hadas en Vladimir Propp. En: Lingüística y literatura: Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Antioquia-Medellín, Colombia. No 30. Julio-diciembre. 1996. P. 74- 78.

CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (1998) Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid: Taurus.

CHATEAU, Jean (1976) Las Fuentes de lo Imaginario. México, Fondo de Cultura Económica.

COLOMER, Teresa (1999). Introducción a la literatura infantil y juvenil. Síntesis educación. Madrid: Morata.

DEBREY, Régis (1997). Transmitir. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

DEBREY, Régis (2000). Introducción a la mediología. Barcelona: Paidós.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix (1994). Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia. España: Pretextos.

DELGADO, Buenaventura (1998). Historia de la infancia. Barcelona: Ariel.

DONZELOT, Jaques (1998). La policía de las familias. Valencia: Pre- textos.

DURAND, Gilbert (1986) La creación Literaria los fundamentos de la creación. En: VERJAT, Alain. El retorno de Hermes: hermenéutica y ciencias humanas Barcelona: Anthropos.

DURAND, Gilbert (1993) De la mitocrítica la mitoanálisis: Figuras míticas y aspectos de la obra. Barcelona: Anthropos.

FLETCHER, Angus (2002). Alegoría: teoría de un modo simbólico. Ediciones Akal. Madrid.

FOUCAULT, Michel (1992) Genealogía del Racismo: de la guerra de las razas al racismo del Estado. Madrid: Piqueta.

FOUCAULT, Michel (1993) Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas. Madrid: Siglo XXI editores.

FOUCAULT, Michel (1996). De lenguaje y literatura. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, Michel (1998). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. México, D.F.: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel (2000). Los anormales. Argentina: Fondo de cultura económica.

FURET, Francois, y otros (1997). El hombre romántico. Madrid: Alianza editorial.

GARRALON, Ana (2001) Historia portátil de la literatura infantil. Madrid: Anaya.

GONZALBO, Pilar, RABEL, Cecilia I (comps.) & LAVRIN (1994). *La Familia en el Mundo Iberoamericano*. México: UNAM.

HELG, Aline (1987) La educación en Colombia 1918-1957: Una historia social, económica y política. Bogotá: Cerec.

HINCAPIÉ, Oscar (2002). Literatura y poder: Esbozo hermenéutico en torno a las fábulas de Rafael Pombo. En: Cuestiones teológicas y filosóficas. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Vol. 29 No 71. Pag. 160-194.

LERER, Seth (2009). La magia de los libros Infantiles: de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter. Barcelona: Ares y Mares.

LLUCH, Gemma (2004), Como analizamos relatos infantiles y juveniles. Bogotá-Colombia: Norma.

LYOTARD, Jean-Francois (1992) Peregrinaciones. Madrid: Cátedra.

MANDOKI, Katya (2006). Prosaica dos: Prácticas estéticas e identidades sociales. México- Siglo XXI Editores.

MANDOKI, Katya (2006). Prosaica tres: La construcción estética del Estado y de la Identidad Nacional. México- Siglo XXI Editores.

MANDOKI, Katya (2006). Prosaica uno: Estética cotidiana y juegos de la cultura. México- Siglo XXI Editores.

MELICH, Joan Carles (1996). Antropología simbólica y educativa. Barcelona: Paidós.

MÉNDEZ (Compilador), SÁNCHEZ, Inglada (1978), La fábula a través del tiempo; de Esopo a Andrés Bello. España: Sopena.

MERINO, José María (2002) La impregnación fantástica: una cuestión de límites. En: Quimera, No 218- 219- Julio Agosto.

MONTOYA, Jairo (2008). Explosiones lingüísticas, expansiones estéticas. Colombia: ed. Centro De Publicaciones Universidad Nacional De Colombia Medellín.

MONTOYA, Jairo (1994). VII Congreso de Antropología en Colombia Ciudad y Cultura: Memoria, identidad y comunicación. Medellín: Universidad de Antioquia.

Orjuela, Héctor (1975). La obra poética de Rafael Pombo. Colombia: Instituto Caro y Cuervo.

ORJUELA, Héctor (1975). La obra poética de Rafael Pombo. Colombia: Instituto Caro y Cuervo.

PARDO, José Luis (1992). Las formas de la exterioridad. Valencia: Pre-Textos.

RICOEUR, Paul (1995). Tiempo y narración II: configuración del tiempo en el relato de ficción. Madrid: Siglo XXI Editores.

ROAS, David (2002) Lo fantástico: Literatura y subversión. En: Quimera, No 218-219- Julio Agosto. P. 14.

ROBLEDO, Beatriz Helena (2005). Rafael Pombo: la vida de un poeta. Bogotá-Colombia: Vergara.

RODRIGUEZ, Pablo y MANARELLI, María Emma (comp.) (2007) Historia de la infancia en América latina. Bogotá: Ed Cordilleras.

SÁENZ, Javier, SALDARRIAGA, Oscar & OSPINA, Armando (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946, Volumen 1. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.

SENNETT, Richard (1997). Carne y Piedra. Madrid: Alianza Editorial.

VILLEGAS, Álvaro Andrés (2005). Raza y nación en el pensamiento de Luis López de Mesa: Colombia, 1920-1940. Estudios políticos No 26. Medellín: enero-junio de 2005. P. 209- 232.

Walter Benjamin (1936) El narrador. Traducción de Roberto Blatt, Madrid: Taurus Ed.

