

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE

ESCUELA DE POSTGRADO



Educar para la alteridad desde la literatura: *A terra dos meninos
pelados* de Graciliano Ramos

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO
EN EDUCACIÓN: LITERATURA Y CULTURA BRASILEÑAS**

AUTOR

Patricia Bernarda Vilcapuma Vinces

ASESOR

Guisella Ivonne Azcona Avalos

Lima, Perú

2021

Agradecimientos

Agradezco a la Dra. Guisella Ivonne Azcona Avalos por su paciencia y acompañamiento más allá de su labor como asesora. Su amistad ha sido un importante soporte para culminar este trabajo.

Asimismo, mi agradecimiento eterno va para mi maestro y amigo Dr. Biagio D'Angelo, quien supo contagiarme la pasión por las artes y por el ejercicio constante del pensamiento crítico.

Dedicatoria

Esta tesis va dedicada a Luna Milagros Azul.

Resumen

Esta tesis propone que la literatura es un medio para educar para la alteridad y se toma como caso *A terra dos meninos pelados* (1937), de Graciliano Ramos (1892-1953), obra que es un ejemplo de cómo el arte literario tiene esa posibilidad de presentar un tópico complejo como la alteridad a sujetos en formación sin perder su valor estético. En relación con ello, se ha presentado una serie de bases teóricas y disciplinares que sirven de sustento para esta aserción y constituyen el marco desde donde se explica lo que significa educar para la alteridad mediante la literatura y, como tal, su importancia para la formación contemporánea. Así, se reafirma lo que Nussbaum (2016) denominará una *función cívica de la literatura*, que provoca en el lector una apertura a las diferencias, sustento de una convivencia responsable y compasiva con sus conciudadanos. En ese sentido, educar para la alteridad también se propone como el horizonte de la educación actual dadas las circunstancias en que urge procurar una valoración positiva de la diversidad, de la interculturalidad, una búsqueda de la reducción de las desigualdades, entre otros, que conduzcan a una sociedad justa y solidaria. En este cometido, la literatura cumple una función como se demuestra a partir de la obra de Ramos: posibilitar al lector en formación a convivir intuitivamente con la alteridad mediante la “imaginación narrativa,” que concreta la función cívica que señala Nussbaum. La literatura se volverá un medio que simbólicamente lo introduzca en cuestiones esenciales de su existencia como lo es la apertura a la alteridad, aspecto que permite a las personas su propia aceptación y relacionarse sanamente con sus próximos; si no en igualdad de condiciones, al menos desde una perspectiva cercana o en el camino del reconocimiento. La literatura, además de provocar una mirada abierta a la singularidad de cada persona, motiva a abrirse a los demás con compasión y responsabilidad.

Palabras clave: alteridad, literatura brasileña, literatura infantil, Graciliano Ramos, educación contemporánea, imaginación narrativa, convivencia ciudadana

Abstract

In this thesis, it is proposed that literature is a means to educate for otherness and takes as a case *A terra dos meninos pelados* (1937), by Graciliano Ramos (1892-1953), a work that is an example of how literary art has that possibility of presenting a complex topic such as alterity to subjects in training without losing its aesthetic value. In relation to this, a series of theoretical and disciplinary bases have been presented that serve as support for this assertion and constitute the framework from which it is explained what it means to educate for alterity through literature and, as such, its importance for education contemporary. Thus, what Nussbaum (2016) will call a *civic function of literature* is reaffirmed, which provokes in the reader an openness to differences, sustaining a responsible and compassionate coexistence with their fellow citizens. In this sense, educating for alterity is also proposed as the horizon of current education given the circumstances in which it is urgent to seek a positive assessment of diversity, interculturality, a search for the reduction of inequalities, among others, that lead to a just and caring society. In this endeavor, literature fulfills a function as demonstrated by Ramos' work: enabling the reader in training to intuitively coexist with otherness through the "narrative imagination" which specifies the civic function that Nussbaum points out. Literature will become a means that symbolically introduces him to essential questions of his existence, such as openness to alterity, an aspect that allows people to accept their own and to relate healthily to their relatives; if not on equal terms, at least from a close perspective or on the path of recognition. Literature, in addition to provoking an open look at the uniqueness of each person, motivates us to open up to others with compassion and responsibility.

Keywords: Alterity, Brazilian literature, children's literature, Graciliano Ramos, contemporary education, narrative imagination, citizen coexistence

Índice

Índice de Tablas.....	viii
Índice de Figuras.....	ix
Introducción.....	1
Capítulo I: Problema de Investigación.....	3
1.1 Planteamiento del Problema.....	4
1.2 Formulación del Problema.....	8
1.2.1 Problema general.....	8
1.2.2 Problemas específicos.....	9
1.3 Justificación.....	9
1.4 Objetivos.....	11
Capítulo II: Metodología.....	12
2.1 Enfoque de Investigación.....	12
2.2 Diseño de Investigación.....	13
2.3 Definición de Categorías de Análisis.....	18
2.4 Limitaciones.....	21
2.5 Técnicas e Instrumentos para Recojo de Información.....	21
Capítulo III: Marco Teórico.....	22
3.1 Antecedentes.....	23
Internacionales.....	23
Nacionales.....	26
3.2 Bases Teóricas.....	28
Educación para la alteridad.....	28
Literatura infantil.....	36
Literatura de Graciliano Ramos.....	43
Capítulo IV: Desarrollo de la investigación.....	63
4.1 Educar para la Alteridad como Horizonte.....	64
Características de una educación para la alteridad.....	65
4.2 La Literatura y la Educación para la Alteridad.....	67

<i>A terra dos meninos pelados</i> (1937), de Graciliano Ramos.....	68
Literatura: medio para educar para la alteridad.....	85
Capítulo V: Discusión y Conclusiones.....	91
5.1 Discusión.....	91
5.2 Conclusiones.....	95
Referencias.....	99
Anexo 1: “La tierra de los niños pelados” (traducción al español).....	112
Anexo 2: Ficha de lectura (adaptación).....	132

Índice de Tablas

Tabla 1: <i>Modelo teórico de análisis de Lluch: Fase I</i>	15
Tabla 2: <i>Modelo teórico de análisis de Lluch: Fase II</i>	16
Tabla 3: <i>Modelo teórico de análisis de Lluch: Fase III</i>	17
Tabla 4: <i>Capítulos de A terra dos meninos pelados, de Graciliano Ramos</i>	76

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Exhortación a los niños de editorial Librería do Globo en A terra dos meninos pelados</i>	70
Figura 2. <i>Primera edición de A terra dos meninos pelados (1939)</i>	73
Figura 3. <i>A terra dos meninos pelados de Record (1956)</i>	74

Introducción

Esta tesis tiene como propósito fundamentar cómo se puede educar para la alteridad mediante la literatura infantil tomando como caso la obra *A terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos, uno de los escritores brasileños más importantes de la década del 30. Para ello, se explica qué se entiende en esta investigación por *educar para la alteridad*, se identifican las principales características de la literatura de Graciliano Ramos y se analiza la función de la literatura en la educación para la alteridad en el cuento *A terra dos meninos pelados*. Para exponer la propuesta que se hace, este trabajo se estructura en cinco capítulos.

En el primer capítulo, se desarrollan el planteamiento y formulación del problema. De igual manera, se presenta la respectiva justificación. Por último, se establecen los objetivos (general y específicos).

En el segundo capítulo, se explica cómo se ha planteado la metodología de esta tesis. Se describe el diseño de la investigación y se presentan las principales categorías de análisis de este trabajo: (a) educar para la alteridad, (b) literatura infantil, (c) literatura de Graciliano Ramos. También, se indican cuáles fueron las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, y la delimitación y limitaciones del estudio.

En tercer capítulo, se presentan las diferentes investigaciones y estudios críticos relacionados con esta tesis. Se revisa la literatura o fortuna crítica, y las bases teóricas que conducirán al desarrollo de esta investigación. A partir del estudio de estas fuentes, se esbozan los aspectos más significativos de lo que se propondrá como *educación para la alteridad* y de la forma en que la literatura puede ser el medio para conseguirla. Para ello, se tomará como caso el proyecto estético de Graciliano Ramos (1892-1953), su relación con el tema de la alteridad y su importancia en el cuento estudiado en esta tesis.

En el cuarto capítulo, se desarrolla la propuesta de esta tesis: la literatura es un medio para educar para la alteridad. Asimismo, se define la educación para la alteridad: esta buscará dejar como legado al estudiante una preparación para la apertura a las diferencias, es decir, para el reconocimiento de **esta** con responsabilidad, criticidad y solidaridad, base de la convivencia responsable. En ese sentido, de acuerdo con el pensamiento de investigadores acerca de la importancia de recuperar las artes como medio para cultivar el juicio, la sensibilidad y apertura a lo diferente sin considerarlo una amenaza, la literatura constituye un medio valioso gracias al desarrollo de la *imaginación narrativa*, que permite desplegar

múltiples realidades, y representar situaciones problemáticas de diferentes sociedades y culturas. Muestra de ello es *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, parte del acervo de la literatura brasileña, que presenta este tema del reconocimiento de las diferencias sin llegar a ser una caricatura o un relato simple por tratarse de una obra dirigida a niños.

Finalmente, en el quinto capítulo, se discuten los principales hallazgos de la investigación. Además, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado. Este trabajo también incluye dos anexos: el primero presenta la traducción del portugués al español del cuento *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, realizada por la autora de esta tesis, y el segundo contiene la ficha utilizada como instrumento para recoger las evidencias de la revisión teórica-disciplinar.

Capítulo I: El problema de Investigación

La presente tesis tiene por finalidad explicar cómo se puede educar para la alteridad mediante la literatura infantil, para lo cual se ha tomado como caso la obra del escritor brasileño Graciliano Ramos, específicamente el cuento *A terra dos meninos pelados* (La tierra de los niños pelados). Con este fin, a lo largo de esta investigación, se expondrá acerca de las características de la literatura que propone Ramos y se analizará la función que tiene la alteridad en su obra literaria. A continuación, se presentarán el planteamiento y formulación del problema, su respectiva justificación y objetivos.

1.1 Planteamiento del Problema

A pesar de las múltiples discusiones acerca de la utilidad o no de la literatura en la formación del hombre, se ha reconocido siempre su importancia en la sociedad (Eco, 2002; Nussbaum, 2016). Ensayo de la realidad, apertura a ella o proyecciones de múltiples posibilidades de realidad, la literatura ha interpelado al hombre acerca de su estar en el mundo. Asimismo, le ha permitido acercarse y ampliar su entendimiento de lo otro, lo diverso, que también es y convive en su mismo espacio.

Los teóricos Wellek y Warren (1966) se hicieron la pregunta hace más de 50 años acerca de una función útil de la literatura que solamente tenga este tipo de discurso artístico. Blanchot (1992) sostuvo, recordando que la literatura también es arte, que si bien su fin será objeto de contemplación y no de uso, al ser real se trata de una acción ya realizada, la cual “informa o deforma a los otros, los invoca, los mueve, los moviliza para otras acciones que, a menudo, no retornan al arte, sino que pertenecen al curso del mundo” (p. 200). Igualmente, el artista se constituye en creador de la realidad, una nueva que es capaz de abrir en el mundo un horizonte mucho más amplio y no una posibilidad cerrada; sino que, gracias a esta nueva realidad, es posible que la “realidad real” se despliegue en múltiples formas.

Otros autores explicaron que una funcionalidad de la literatura es invaluable y, por ende, significativa en la realidad humana. Todorov (1991) afirmó que la literatura se refiere a la existencia humana, descubre al hombre y a su mundo, y que es un intento de revelar un lado que no se conoce de la existencia humana. Eco (2002) se refirió a ella como parte de los “poderes inmateriales, que no se pueden evaluar a peso, pero que de alguna manera *pesan*” (p. 9, las cursivas son del original). Candido (2002), por su parte, aseguró que la

literatura puede formar con *altibajos*, mas no estrictamente en el sentido pedagógico. Así, el lector siente que participa de una humanidad que es suya; de este modo, el lector está listo para incorporar a su experiencia más humana lo que el escritor le presenta como su visión de la realidad.

Por otro lado, como aseveró Nussbaum (2016), la literatura no es que transforma la sociedad por sí sola; sin embargo, puede fomentar una visión informada, abierta y disponible hacia el *otro*. La autora explicó que la literatura posibilita en el niño —al estimularlo a interrogarse, a asombrarse o sentir curiosidad— una comprensión progresiva de la otra persona “como vasta y profunda, con diferencias cualitativas con uno mismo y con rincones secretos dignos de respeto” (p. 127). Es decir, es posible que la literatura haga que el lector aprecie, sobre todo, las diferencias.

Estos aspectos mencionados acerca del otro que se pueden reconocer mediante la literatura son esenciales para el desarrollo de una ciudadanía responsable (Nussbaum, 2016). Se trata, en este sentido, de una función de la literatura que permite una apertura o interacción con la *alteridad*, en otras palabras, el otro. Siguiendo a Nussbaum (2016), “el arte de la narrativa tiene el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros con un interés mayor al de un turista casual; con un compromiso y entendimiento receptivos” (p. 125).

Por su parte, Antillano (2013) subrayó que la obra literaria es promotora de una visión aguda del lector, en cuanto al planteamiento de sus referencias críticas acerca de la realidad social que no le es ajena. Resultado de ello se afianza, por ejemplo, tanto el surgimiento como el fortalecimiento progresivo de su identidad nacional. En ese sentido, la literatura tiene la capacidad de “acompañar a un lector en formación en la aventura de encontrarse a sí mismo y con su entorno social, geográfico, cultural” (p. 356).

Al respecto de esa cualidad de la literatura, Graciliano Ramos (1892-1953), autor en que se centra esta investigación, evidencia en su obra un fuerte elemento de observación, protesta y crítica social (Abreu, 1965; Mendes, 2014). Fue autor de romances: *Caetés* (1933), *São Bernardo* (1934), *Angustia* (1936) y *Vidas secas* (1938); memorias y relatos: *Infância* (1945), *Dois dedos* (1945) e *Histórias incompletas* (1946); así como de los cuentos *A terra dos meninos pelados* (1937), *Historia de Alexandre* (1944) e *Insônia* (1947). También, escribe *Pequena história da república* en 1940, para participar en un premio de la *Revista Diretrizes*; pero fue publicada póstumamente en la revista *Señhor* en 1960 y, en 1962, como parte del libro *Alexandre e outros heróis*. Además, luego de su muerte, se publica *Memórias*

do Cárcere (1953), *Viagem* (crónicas, 1954), *Linhas tortas* (crónicas, 1962), *Viventes das Alagoas* (crónicas, 1962), *Cartas* (1982).

Para muchos críticos su obra se diferenció de su generación —la del grupo regionalista o de la novela nordestina—, debido a que representa aspectos de la realidad desde la interioridad de sus personajes (producto de las fuerzas del medio o el ciclo natural de la sequía, instrumentos de la sociedad). Además, en sus creaciones, la naturaleza ya no solo es paisaje, sino también es “el otro” para el hombre (Bastos, 2015). Igualmente, la obra de Ramos cuestiona los límites del lenguaje en su capacidad de representar y, más aún, de cambiar el mundo (Garramuño, 2001).

Por otro lado, Miranda (2004) destacó que en la obra de Ramos se confunden literatura y experiencia, al punto de ser *urdidura de una trama común*. De igual forma, como sostuvo Bastos (2015) al explicar *Vidas secas*, en una sociedad como la actual, en que el otro está soterrado, en la obra de Ramos, es algo único. Su literatura se articula en relación con el problema de otro, es decir, con la alteridad. Sin embargo, el investigador resaltó que no se pretenda buscar *un canto a la alteridad* como algo ya previsto: en la literatura de Ramos, se halla la difícil o casi imposible alteridad, en el sentido que es en el *límite* que esta se configura. De esta manera, se abre la narrativa a la búsqueda del otro y es allí donde se concreta el punto de vista ideológico del escritor.

Siguiendo a Bastos (2015), se puede decir que el vínculo con el otro (sea el hombre sea la naturaleza) como un factor constitutivo del ser es un tema que Ramos dilucida en su obra como un punto clave en la problematización de la experiencia humana. Es así que la identidad no podría entenderse sin pasar por el reconocimiento de la alteridad. A ello se suma que el interés estético del autor es inseparable del compromiso ético. Existe, en ese sentido, un vínculo entre la literatura y la vida.

Una muestra de lo anteriormente expuesto es *A terra dos meninos pelados* (1937), obra de Ramos que será la base de este estudio. Este cuento presenta la historia de Raimundo, un niño con un ojo negro y un ojo azul, diferente de los demás y que, por ello, es motivo de burla y rechaza. En la actualidad, lo que vive Raimundo es lo que se llama acoso o *bullying*. Cansado de los ataques, “visita” de forma imaginaria el país de Tatipirun, donde los niños son pelados, y tienen un ojo negro y un ojo azul. Las plantas, los autos, los insectos y los animales hablan y también tienen un ojo negro y un ojo azul.

Había un niño diferente de los otros niños. Tenía el ojo derecho negro, el izquierdo azul y la cabeza pelada. Los vecinos se reían de él y le gritaban:

—¡Hola, pelado!

Tanto gritaron que él se acostumbró a este apodo, pensó que el apellido podía ser de verdad, se le dio por firmar con carbón en las paredes: Dr. Raimundo Pelado. Era de buen genio y no se molestaba; pero los muchachos de los alrededores huían al verlo, se escondían detrás de los árboles de la avenida, cambiaban la voz y preguntaban ¿dónde están tus cabellos? Raimundo entristecía y cerraba el ojo derecho. Cuando lo molestaban demasiado, se irritaba, cerraba el ojo izquierdo. Y la cara quedaba toda triste.

No teniendo con quien entenderse, Raimundo Pelado hablaba solo, y los otros pensaban que él estaba volviéndose loco.

¡Estaba nada! Conversaba solito y dibujaba en la vereda cosas maravillosas del país de Tatipirun, donde los niños no tienen cabellos y las personas tienen un ojo negro y otro azul.¹

Mientras explora diferentes zonas de aquel país maravilloso, se da cuenta de que, al principio, en ese ambiente también pasa por cierta incomodidad, ya que desconoce algunas informaciones de Tatipirun y siente que la primera vez que se encontró y conversó con los otros niños se burlaron de su ignorancia. De alguna forma, experimenta nuevamente “ser diferente”. Luego, en esta travesía a un universo distinto, convive y se relaciona con los otros niños pelados, “bien unos quinientos, blancos y oscuros, grandes y pequeños, muy diferentes unos de los otros”; también, forma parte de múltiples planos de interacción con distintos personajes. Finalmente, Raimundo recuerda que debe retornar a la escuela, a las tareas, a su relación con los niños de su cuadra, a casa; dicho en otras palabras, debe volver al mundo real.

En *A terra dos meninos pelados*, el niño protagonista rechaza lo maravilloso que se le ofrece en el mundo que ha visitado y elige regresar a su mundo imperfecto, áspero y hostil (Lins, 1981). La participación del personaje en otro mundo, uno distinto, lo implica con su ser en un continuo diálogo tanto con él mismo como con los otros. En el cuento, se puede observar que este pequeño viaje le permite ubicarse desde otra posición, y revalorizar sus propios rasgos cuando aborda y comprende implícitamente, mediante los diversos diálogos

¹ La traducción ha sido realizada por la investigadora y publicada en la revista de investigación *Cuadernos Literarios* (2016), revista indexada y arbitrada. Todos los fragmentos del cuento citados en esta investigación corresponden a la traducción realizada por la autora de la tesis. La traducción completa se encuentra en el Anexo 1.

con los distintos personajes del cuento, que la alteridad (lo otro, lo distinto) es parte del desarrollo de su identidad.

Al respecto, Ricoeur (2006) propuso la alteridad como constitutiva del sí (la ipseidad o conciencia reflexiva de sí mismo) y mediada por el llamamiento a la justicia, por la responsabilidad que *el otro* representa para un individuo (Ricoeur, 2006). Es decir, hace al individuo capaz de dar respuesta a la comprensión de lo que el otro exige y necesita del sí. Se trata, como afirma Kearney (citado en Contreras, 2011), de realizar un abordaje de la oposición que se presenta entre el sí y *el otro*, de tal manera que se reconozca la diferencia que existe entre ambos sin que implique una separación radical que niega toda relación entre estos.

En adición, se debe mencionar que el filósofo francés reconoció en la narrativa, en cuanto medio de interpretación, una antesala al campo de la ética y, como tal, útil para el abordaje de temas como la alteridad. La razón es que la narrativa constituye una práctica interpretativa que tiene la capacidad de “*reparar* los lazos recíprocos entre estos dos polos: el autos y el héteros” (Contreras, 2011, p. 89). Para Ricoeur (2006), lo que afecta al otro distinto al sí encuentra un medio privilegiado en la ficción para las experiencias del pensamiento “que no pueden ser eclipsadas por las relaciones ‘reales’ de interlocución y de interacción” (p. 366).

Justamente, Bajtín (2008), al analizar el papel de la alteridad en la construcción del sujeto social, explica la *extraposición* como aspecto esencial para la identidad. El autor de una obra literaria tiene la habilidad de dejar su eje axiológico y trasladarse al lugar del otro, en este caso, de sus personajes. Luego, retorna para observarlos desde una posición de frontera mediante un *excedente* de visión. Entonces, se hace posible que el autor abarque el universo de sus personajes (vida, carácter, identidad) y, en consecuencia, originar la vivencia estética del lector (Alejos, 2007).

Esta capacidad de *extraposición* que propone Bajtín (2008) la puede practicar cualquier sujeto en el proceso de la construcción de su identidad, en la que participan dos percepciones: la propia y la ajena. En ese sentido, se produce un proceso de relaciones ideológicas, políticas, históricas, de posiciones, de negociación de sentido, en que la forma de socializar en su más alto grado se sustenta en que “cada experiencia interna, cada sujeto, termina topándose con otro” (Malcuzyński, 1990, citado en Alejos, 2007, p. 50). Por tanto, la identidad, sin que reconozca la alteridad en cuanto factor que la constituye, no puede conocerse, comprenderse ni pensarse.

Por su parte, Antillano (2013) afirmó que referirse a identidad y alteridad es tener en cuenta el sí mismo y su construcción, y la inserción de esa construcción del sí mismo en el espacio de otros que son iguales o diferentes al individuo. Ello trae a colación los temas que siguen: (a) la aceptación, (b) la tolerancia, (c) el reconocimiento en el otro y (d) los espacios generados por esta relación. Es así que se inicia con la necesidad del reconocimiento de sí mismo y su proyección en el entorno. En otras palabras, de acuerdo con la investigadora, “echar raíces hacia adentro empieza en el reconocimiento y aceptación de la propia personalidad, del ‘yo’, pero tiene enseguida su expansión social natural, al sentirse parte de un grupo social básico de referencia, de un ‘nosotros’ compartido entre varios” (p. 356).

En el cuento de Ramos, como se evidenciará en este trabajo, esta categoría es fundamental para que el personaje pueda tener claro cómo es que su diferencia o extrañeza señalada por “el otro predominante” le permita construir también una visión o focalización de la realidad sin ubicarse en una situación de inferioridad. Se recuerda que, al finalizar el cuento, Raimundo vuelve a la “vida real” como es él; pero con la experiencia de sentir y ver la representación de la alteridad en los sucesos que vivió en Tatipirun.

La literatura empleada por el autor como medio de discusión y representación de la alteridad recuerda lo que Nussbaum (2016) sostuvo acerca de la literatura: su contribución es particularmente valiosa debido a su facultad de poder representar tanto circunstancias como problemas determinados de individuos diferentes. Esta contribución se refiere al entendimiento del otro, aspecto primordial en la convivencia responsable en la vida ciudadana. Introducir esta categoría en la literatura infantil —compleja ciertamente— tuvo un especial resultado en la obra de Ramos y en la función de la literatura que implícitamente propone este autor: un medio para educar para la alteridad.

1.2 Formulación del Problema

1.1 Problema general

Siguiendo el recorrido antes expuesto y retomando el compromiso evidenciado por Ramos con los problemas concretos del hombre, reflexionar acerca de la educación para la alteridad mediante la literatura a partir de su obra, específicamente en *A terra dos meninos pelados*, e identificar las características de su producción permitirán analizar la literatura infantil como medio para *educar para la alteridad*. En este sentido, el problema de estudio que se plantea en este trabajo es el que sigue:

¿Cómo se puede educar para la alteridad mediante la literatura tomando como caso la literatura infantil de Graciliano Ramos?

1.2 Problemas específicos

De igual manera, los problemas específicos que se desglosan de la pregunta de investigación general son tres. Dichas cuestiones son las que siguen: (a) ¿qué se entiende por educación para la alteridad?, (b) ¿cuáles son las principales características de la literatura de Graciliano Ramos?, y (c) ¿qué función cumpliría la literatura en la educación para la alteridad en el cuento *A terra dos meninos pelados*?

1.3 Justificación

La significación de esta investigación está en evidenciar la importancia de la literatura como medio para la educación para la alteridad. Un tema tan complejo como el reconocimiento de las diferencias es uno de los aciertos de Graciliano Ramos en su literatura dirigida a un público infantil. Educar para la alteridad es, además, esencial para la formación de la persona y su sentido de estar en el mundo. Se trata de un tema mucho más profundo que la simple formación ciudadana basada en aspectos pedagógicos, o solamente en la concepción de una nacionalidad como primordial para reconocer las raíces de un ser humano.

De acuerdo con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (OSD), referido a la educación de calidad para todos, se tiene como meta que todos los alumnos adquieran la formación que se necesita; para, entre otras, promover las acciones siguientes: (a) una cultura de paz y no violencia, (b) la ciudadanía mundial y (c) la valoración de la diversidad cultural (Naciones Unidas, s. f.). En ese sentido, educar para la alteridad se vuelve una herramienta útil que puede traer beneficios a la sociedad. La literatura, al respecto, se vuelve un medio que facilita la formación del niño en ese aspecto, pues le ofrece la posibilidad de proyectarse a múltiples situaciones. En efecto, Naussbaum (2001) sostuvo que la literatura puede hacer posible una mirada abierta, disponible, comprensiva, respetuosa y profunda hacia el otro, hacia las diferencias. En suma, la literatura, según lo que se evidenciará en esta investigación, puede ayudar al niño a comprender situaciones que ciertamente resultan confusas para su

comprensión mediante una explicación teórica o en un primer impacto en la vida real. Le puede, asimismo, proporcionar los medios para afrontar, desde su posición, las diferencias y, a largo plazo, formarlo con apertura y compromiso a una convivencia responsable en una sociedad diversa.

Esta investigación, asimismo, proporcionará elementos de juicio para que el educador analice y recupere tradiciones literarias como la brasileña o cuentos de similar estética, y pueda, a partir de ello, diseñar propuestas innovadoras referidas a educar para la alteridad a los niños. Todo ello apuntará a contribuir a la formación de futuros ciudadanos comprometidos con sus semejantes y abiertos a un reconocimiento positivo de la diversidad. Así, la literatura infantil brasileña como espacio de investigación por explotar se vuelve, a la vez, en fuente que sustenta la “utilidad” formativa que puede tener la literatura y, en ese sentido, aliada de la educación en su objetivo de actualizar constantemente el potencial del ser humano, y buscar que los educandos de manera autónoma consigan ser mejores personas y ciudadanos responsables con su entorno.

El cuento *A terra dos meninos pelados* es la incursión de Graciliano Ramos en el género infantil. A pesar de que el adjetivo “infantil” puede ser considerado por cierta crítica como simple o de poca valía estética, el cuento logra un resultado muy notable en medio de lo que se quiso circunscribir como literatura infantil en la época de su producción (la visión del Estado Nuevo). Además, como se demostrará en este trabajo, esta pieza es importante en la concepción de la literatura (y, por ende, de la literatura infantil) por parte del autor, quien se anticipa a esta problemática referida a la aceptación respetuosa y crítica de la diversidad tomando la literatura como medio para reflexionar sobre esta.

En efecto, el autor brasileño revalorizó el papel de la literatura en la formación de un niño y planteó de manera original una cuestión fundamental para el ser humano: el reconocimiento de la alteridad como parte del desarrollo de su identidad. Con ello, logra un equilibrio entre la función estética y formativa de la literatura, y sustenta una nueva mirada al concepto de literatura infantil desde su lugar como autor propiamente de literatura para adultos y con una carga social bastante marcada. Por consiguiente, revisar y redescubrir la producción infantil de Graciliano Ramos, específicamente *A terra dos meninos pelados*, también es un aporte a los estudios de literatura infantil, debido al proceso de creación literaria “infantil” que el autor defiende.

En síntesis, el escritor brasileño trabaja la alteridad y la convierte en una propuesta de cómo la literatura, en cuanto arte, puede conseguir abordar un problema tan significativo para la convivencia y formación de la ciudadanía. Estos aspectos son muy actuales en

distintos ámbitos de la sociedad, especialmente en el educativo, por relacionarse con la identidad, la equidad, la inclusión, la diversidad, la interculturalidad, la educación emocional (emociones estéticas, empatía, habilidades sociales, autoestima, comunicación asertiva), entre otros.

1.4 Objetivos

La presente tesis propone un objetivo general y sus respectivos objetivos específicos. En las siguientes líneas se explicará cada uno de estos.

- **Objetivo general**

Fundamentar cómo se puede educar para la alteridad mediante la literatura, tomando como caso el cuento *A terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos.

- **Objetivos específicos**

Explicar qué se entiende por educar para la alteridad

Identificar cuáles son las principales características de la literatura de Graciliano Ramos

Analizar la función de la literatura en la educación para la alteridad en el cuento *A terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos

Capítulo II: Metodología

En el presente capítulo, se explicará cómo se ha planteado la metodología de esta tesis. Se describe el diseño de la investigación y se presentan las principales categorías de análisis de este trabajo: (a) educar para la alteridad, (b) literatura infantil, (c) literatura de Graciliano Ramos. También, se indicarán cuáles fueron las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, y la delimitación y limitaciones del estudio.

2.1 Enfoque de la Investigación

Teniendo en cuenta el problema de estudio, esta tesis sigue un enfoque cualitativo con abordaje de teoría fundamentada. Según Hernández y Mendoza (2018), la investigación cualitativa es una ruta de investigación que descubre o construye de acuerdo con el contexto y los eventos que se presenten en la medida que se desarrolle el estudio. Asimismo, en este tipo de enfoque, no se prueban hipótesis: es posible desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la toma y análisis de datos. Igualmente, la muestra, la recolección y el análisis se realizan de manera simultánea, y se influyen entre sí. Este tipo de enfoque brinda riqueza interpretativa y aporta un punto de vista fresco, natural y completo.

Por su parte, Muñoz (2011) afirmó que la metodología de la investigación cualitativa busca la descripción de cualidades y características de un fenómeno. Se trata de estudios inductivos, libres, abiertos y holísticos. De igual forma, se propone el entendimiento y la profundidad de lo que se halle más que una medición y exactitud. En cuanto al método de recopilación de datos, el autor mencionó que es flexible y no es rígido, sino que se adapta a las necesidades de la investigación.

Adicional a ello, atendiendo el objetivo de estudio y en relación con lo anteriormente expuesto, se reafirma que este trabajo es interpretativo, pues se enfoca en la indagación, el desentrañamiento y la comprensión de algún fenómeno, problemática o hecho. Este debe relacionarse con un comportamiento de cualquier clase (social, económico, político, físico, etc.). La idea es que el investigador proponga su propia interpretación con el fin de explicar el sentido de algún fenómeno, y para conseguirlo debe considerar diversos puntos de vista (Muñoz, 2011). Así, según Huamán (2012), la base de la observación analítica de la disciplina interpretativa es la lectura crítica, que “busca la comprobación del fenómeno que

se tiene frente a la vista, con la única preocupación de evitar y prever los errores de observación que pueden alterar la correcta comprensión del mismo” (p. 73).

Por otro lado, Huamán (2012) sostuvo que, en literatura, la investigación comprende la respuesta a una o varias preguntas acerca de un discurso o práctica textual. Igualmente, investigar en literatura no exige un muestreo estadístico, trabajos de campo o experimentos en laboratorios para validar resultados. La razón es que, desde el punto de vista fenomenológico, es suficiente estudiar un solo caso, cuya lectura no necesariamente será compartida por todos o parte de la comunidad académica. Además, el experto aseveró que metodológicamente la investigación literaria se caracteriza por los aspectos siguientes: (a) observacional, (b) cualitativa, (c) textual, (d) comprensiva y (e) participativa.

2.2 Diseño de la Investigación

Considerando que algunos de los propósitos de la metodología cualitativa son “vincular los resultados con el conocimiento disponible y generar una teoría fundamentada en los datos” (Hernández & Mendoza, 2018, p. 465), esta investigación es de tipo teoría fundamentada. El objetivo principal es fundamentar cómo se puede educar para la alteridad mediante la literatura. En efecto, este método cualitativo se centra en información de los datos que emergen para determinar una teoría o modelo.

Se debe mencionar que la teoría fundamentada, propuesta por Glaser y Strauss en 1967, no tiene como fin la producción de teorías formales. La teoría nueva es contrastada con la literatura previa y se le denomina “teoría sustantiva” o “de rango medio”, debido a que proviene de un ambiente específico (Hernández & Mendoza, 2018). Al producir este tipo de teoría, el rol del investigador puede sintetizarse en lo siguiente: (a) no tiene como objetivo probar sus ideas; buscará mostrar que son posibles categorías, propiedades e hipótesis referentes a problemas de carácter general, y (b) no parte de la teoría ni de las fuentes existentes, sino de los datos del contexto, que compara constantemente y lo conduce a generar conceptos explicativos y teorías (De la Espriella & Gómez, 2018; Huete, 2018; Paker, 2013). En suma, la teoría fundamentada busca la teorización acerca de problemas muy concretos. Estos “podrán adquirir categoría superior en la medida en que se le agreguen nuevos estudios de otras áreas sustanciales” (De la Espriella & Gómez, 2018, p. 132). Asimismo, puede ayudar a otros abordajes, procesos y áreas.

Por otra parte, para el abordaje y exploración de este tema se usará, como en toda investigación, el método del análisis documental que ayudará a proponer el estado de la

cuestión, y a evaluar las diferentes perspectivas acerca de educación y alteridad, así como de la literatura de Graciliano Ramos. La exploración documental se orientará a fundamentar y complementar la investigación con los distintos aportes que se hayan hecho al respecto. Para ello, se considerarán fuentes bibliográficas (libros y publicaciones periódicas, antologías, compilaciones, etc.), iconográficas (videos de entrevistas al autor, de especialistas en su obra) y referencias de Internet (catálogos de tesis en línea; publicaciones en línea; bibliotecas digitales de *journals* académicos, libros y fuentes primarias, sitios web confiables y autorizados).

En primer lugar, para el tema de la alteridad, se considerarán, sobre todo, los estudios de Levinas (1997, 1991), Bajtín (2008, 2000), Ricoeur (2006). Estas perspectivas se analizarán para determinar, también mediante otros abordajes educativos, las principales características de lo que se puede entender como educación para la alteridad. Respecto al abordaje teórico de la literatura infantil se estudiarán la propuesta de López Támes (1985); Cervera (1992, 1989); la de Lluch (1995, 2004); la de Zilberman y Lajolo (2007), estudiosas de la literatura infantil brasileña, y la de Colomer (2009, 2017).

En segundo lugar, el estudio de la literatura de Graciliano Ramos tendrá como soporte, en especial, las lecturas de Lins (1973), Candido (2006) y Carpeaux (1942/1999). En este punto, en el análisis del objeto de estudio a partir del cual formulamos las interrogantes de investigación, en este caso, el cuento *A terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos, se aplicará el modelo teórico de análisis de narraciones infantiles y juveniles propuesto por Lluch (2004). La investigadora propone un método de análisis en tres fases. Estas son las que siguen: (a) análisis del contexto (ver Tabla 1); (b) antes del texto: el paratexto (ver Tabla 2) y (c) el análisis de la narración (ver Tabla 3).

Finalmente, para el estudio de la función de la literatura en la educación para la alteridad, se retomarán las ideas de Naussbaum (1995, 2016). En ese sentido, se analizarán sus aportes en la promoción del reconocimiento responsable del otro mediante la educación para la alteridad y como productora de bienestar, que conlleva predisposición a una convivencia responsable y al reconocimiento de la diversidad. No se descarta, como en toda investigación, recurrir a otros estudiosos, y teóricos de las categorías y subcategorías de análisis que se estudiarán.

Tabla 1*Modelo teórico de análisis de Lluch: Fase I*

Fase	Aspectos por considerar	Componentes por analizar
I Análisis del contexto	1. El contexto comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> ● El libro como objeto: (a) importancia, (b) edades en la que está presente y (c) ¿qué función tiene y cuál realmente realiza? ● Circuito del libro infantil y juvenil: (a) ¿la elección del libro la hace el lector o el primer receptor?; (b) en caso de que sea el receptor, ¿qué medios y criterios sigue para su selección? y (c) analizar catálogos, publicidad dirigida a profesores, campañas de lectura, bases de premios, etc. ● La infancia y la adolescencia: (a) lugar en la sociedad según periodo histórico; (b) expectativas institucionales; (c) leyes influyentes en literatura publicada; estructura familiar, y (d) responsabilidad en la educación (abuelos, Estado, Iglesia, multinacionales de ocio) ● La escuela: (a) ¿en qué momento podemos hablar de niños con competencia lectora?, y (b) método de enseñanza, organización del docente, papel del docente y el discente, plan curricular, y lugar de la literatura infantil.
	2. Actores de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ● Tipos de autores: (a) autor instructor, que es responsable de una serie de obras diseñadas para el ámbito privado y que, con el tiempo, se traspasa de manera que el niño cercano (hijo o alumno) se vuelve público (p. e., <i>Alicia en el país de las maravillas</i> o <i>La isla del tesoro</i>, y, en la actualidad, la escuela con el texto literario preparado por el profesor para sus alumnos que se difunde); (b) autor propuesta educativa, que “reemplaza” al autor (adecua el texto) por su propia línea educativa, unificada y codificada desde la editorial, y (c) autor global, conformado, más que por un autor, por un equipo de psicólogos, sociólogos y economistas de la cultura o especialistas en relatos audiovisuales que analizan las fórmulas adecuadas para estirar el consumo del “producto” de éxito o crearlo para su consumo. ● Mediadores entre el libro y el lector: Son los que condicionan y diferencian este tipo de comunicación que se da en la LIJ, pueden ser (a) las instituciones, encargadas de proponer las características (ideológicas, morales, educacionales, pedagógicas, lingüísticas o estéticas) que debe poseer un libro dirigido a niños o a adolescentes, y cuya incidencia es mayor o más clara en etapas con menor democracia; (b) editoriales, que, además de sus funciones ya definidas, asumen el papel de comercializar, publicitar y vender el libro, y (c) mediador educativo, que es exclusivo de la literatura infantil, incluye varias corrientes pedagógicas, crean y fomentan hábitos de lecturas, ayudan a “leer por leer”, orientan la lectura extraescolar, coordinan y facilitan la selección de lecturas por edades, y preparan, desarrollan y evalúan animaciones a la lectura. ● El doble lector: (a) padre o maestro, encargados de comprar y recomendar, por lo que a ellos se dirigen algunos paratextos importantes como catálogos, críticas de prensa, la información de portadas posteriores, y (b) el niño o el adolescente, que es el lector real, elector de la lectura y muchas veces lo hace guiado por la recomendación del primer lector.
	3. La ideología	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Quién es responsable del libro?: El producto es diferente según domine la figura del editor, del diseñador o de lo comercial. A ello se suma el asesor pedagógico. Las decisiones y opiniones de estas figuras inciden en el trabajo del autor literario. ● El efecto de sentido está presente en la narración (ideas, normas, valores, creencias, opiniones prejuicios, o actitudes próximas a la emotividad y creadas según los mecanismos de la narración). En la literatura infantil, se presenta todavía más porque supone la relación con un niño al que se debe instruir en hábitos sociales, actitudes hacia miembros de la sociedad en que se integrará o en valoraciones.

Nota. Adaptado de *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, por Gemma Lluch, 2004, pp. 29-54. Norma.

Tabla 2*Modelo teórico de análisis de Lluch: Fase II*

Fase	Aspectos por considerar	Componentes por analizar
II Antes del texto: los paratextos	1. Fuera del libro	<ul style="list-style-type: none"> ● Catálogos: Tienen carácter comercial. Ofrecen datos acerca de la edad recomendada del lector, el tema, el argumento, tipo de protagonista, y valores o tipo de competencia por desarrollar. Dirigido, mayormente, a profesores. ● Crítica literaria: Aparecen en medios de comunicación, es escasa. Se dirige a padres y docentes. ● Foros de lectores: Abundan en Internet; aunque se dirigen a los primeros lectores, son utilizados por los segundos lectores. ● Propuestas didácticas: Son actividades cercanas a los ejercicios de lengua (fichas didácticas) o propuestas de animación lectora.
	2. Los más visibles	<ul style="list-style-type: none"> ● Formato del libro: Es variable de acuerdo con las edades, aunque se mantienen ciertas constantes. ● Número de páginas: Generalmente es el mismo, sobre todo en colecciones dirigidas a los más pequeños. ● Indicadores de la edad del lector: Se uniformizan en las colecciones (“A partir de x años”, colores de carátula o tapa, y lomo o anagramas visibles). ● Carátula o tapa: Se repite en cada libro de la colección, y es el paratexto que más información acumula (nombre del autor y del ilustrador, el título, la ilustración, el nombre, y el anagrama de la colección y de la editorial). ● Contracarátula: Se reserva para el argumento del texto y, en los libros para los más pequeños, se presenta un texto dirigido a los adultos, en el que se señala la finalidad educativa o indicaciones sobre posibles utilidades del texto, descripción del contenido, etc. ● Lomo: En la disposición de la librería, es lo primero que ve el comprador. Funciona de modo similar a la carátula al ser identificador de la colección. ● Nombre: Las colecciones tienen nombre propio; a menudo, con palabras que forman parte de la realidad cotidiana del lector o describe la edad del lector (p. e., “Sopa de Libros”, “Clásicos Universales Juveniles”). ● Anagrama: Aparece en lomo o portada, compuesto por vocabulario de colores o de formas geométricas, logra identificar gráficamente la colección. ● Series: Definen la edad del lector potencial del texto, mantienen un color diferente, pero con el diseño general de la colección; así satisfacen las necesidades del mercado. ● Tipografía: Resulta fundamental el tipo de letra y su disposición en la página, en especial, en los libros dirigidos a los niños.
	3. Dentro del libro	<ul style="list-style-type: none"> ● Título de la narración: Sus funciones son la identificación, referida a la identidad del libro; descripción, relacionada a la información que aporta sobre temática o género del texto, y connotación, cuando su intención es seducir al comprador. ● Título del capítulo: Ayuda a reconocer cambios o vacíos de información, y permite aumentar el grado de complejidad estilística. ● Prólogos: Son casi inexistentes en la literatura infantil. ● Dedicatorias: Resaltan por evidenciar una relación afectiva entre el autor y la persona a quien va dirigida.
	4. La ilustración	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación entre texto e imagen; partes del texto ilustradas; secuenciación y diagramación de las imágenes; valoración del punto en el que se ha congelado una imagen en relación con las demás; registro de la narración y de la ilustración; verificar si reinterpreta, inventa o repite; selección y formas de escenarios interiores y exteriores; selección del punto de vista de cada imagen; tiempo (luz, sombra, significados); composición de la imagen y técnica utilizada, valoración general.

Nota. Adaptado de *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, por Gemma Lluch, 2004, pp. 55-70. Norma.

Tabla 3*Modelo teórico de análisis de Lluch: Fase III*

Fase	Aspectos por considerar	Componentes por analizar
III Análisis de la narración	1. La estructura de la narración	Se reduce a una estructura ternaria (inicio, acción y resolución; incluso la situación inicial y final no se explicitan, o se funden con el inicio o resolución del conflicto). Son frecuentes también las estructuras de corte repetitivo (por enumeración, por encadenamiento y estructuras binarias). Los relatos juveniles presentan esquemas más complejos, parecidos a los de Propp. Se siguen estos pasos: (a) un mundo ordinario, (b) la batalla de aventura, (c) rechazo de la llamada, (d) el mentor, (e) la travesía del primer umbral, (f) las pruebas, los aliados y los enemigos, (g) la aproximación a la caverna más profunda, (h) la odisea, (i) la recompensa, (j) el camino de regreso, (k) la resurrección y (l) el retorno con el elixir.
	2. El tiempo del relato	El autor es consciente de que se dirige a un lector en formación de su competencia cultural y lingüística. Se deben considerar los aspectos que siguen: (a) construcción del tiempo, (b) la narración en pasado y en presente, (c) ayudas didácticas para seguir el tiempo, (d) el juego del tiempo y (e) el narrador como gestor del tiempo Se observan dos aspectos. El primero corresponde a los tipos de narrador, que establecen el modo narrativo (relato no focalizado, focalizado externamente y focalizado) y la voz narrativa, que presenta dos posibilidades: (a) narrador ausente (heterodiegético), y (b) el narrador presente como personaje de la historia que cuenta, que puede ser observador y testigo (homodiegético) o de protagonista de la historia que cuenta (autodiegético). El segundo aspecto se refiere a que el narrador deja paso a los personajes, y predomina la narración de lo que ocurre y lo que se dice. Se pueden distinguir tres categorías: (a) discurso contado, (b) discurso indirecto y (c) discurso directo. Según Lluch, a partir de su adaptación a la LIJ de lo propuesto por Bobes, los diálogos tienen otras características que logran ciertos efectos mediante recursos lingüísticos: (a) funcionan como un <i>zoom</i> que acerca lo narrado al lector; (b) crean sensación de realidad y de que el personaje está presente; (c) permiten el uso relativamente frecuente del metalenguaje, y (d) liberan al narrador de dar opinión, porque permiten ceder la valoración al personaje.
	3. El narrador del relato	Se caracteriza por el nombre, y los rasgos de ser y de la acción. Se diferencian tres paradigmas de personajes: (a) personaje estático vs. personaje dinámico, (b) personaje plano vs. personaje redondo y (c) personaje individual vs. personaje colectivo. Los roles funcionales se pueden sintetizar en los que siguen: (a) el protagonista o héroe en torno al que gira toda la acción; (b) el antagonista representa la fuerza contraria a la anterior; (c) el objeto, la necesidad, el deseo, el temor que mueve la acción; (d) el destinatario o beneficiario de la acción, a veces identificado con el protagonista, y (e) el ayudante del protagonista.
	4. El personaje	El término <i>espacio</i> evidencia el carácter de realidad textual cuya configuración depende del lenguaje. La unión de escenario o espacio, y el tiempo fue explicada por Bajtin mediante el término <i>cronotopo</i> (relación de estos dos elementos que permiten estudiar las diferentes etapas del relato). El foco que dirige el narrador o un personaje es lo que determina qué se muestra. En cuanto a la época, los paratextos son las marcas más habituales (ilustraciones, información en carátula, títulos de capítulos, etc.). En la literatura para los más pequeños, se sigue la forma narrativa de la tradición oral y la primera oración sitúa la acción tanto temporal como espacialmente.
	5. El escenario y la época	Albadalejo propuso tres modelos: (a) tipo I, que corresponde a los mundos cuyas reglas son las del mundo real que existe objetivamente; (b) tipo II, que es el ficcional verosímil (los mundos tienden a parecerse al mundo objetivo aunque las reglas que los rigen no son de él), y (c) tipo III, que es el ficcional no verosímil cuya existencia solamente es posible en el ámbito mental (fantasía). Es posible que en un relato convivan los tres. En la LIJ, el modelo no verosímil y el del verosímil, pero con elementos del anterior es constante.
	6. Los mundos posibles	Se debe estudiar las competencias exigidas por el texto que aseguran una mayor comprensión. Estas son las siguientes: (a) genérica, (b) lingüística, (c) literaria e (d) intertextual. También, deben tenerse en cuenta los tipos de intertextualidad: (a) imitación seria, (b) transformación por concisión o <i>digest</i> y (c) transformación satírica. La relación intertextual puede establecerse de manera implícita, pero en la LIJ es frecuente que muchas de estas relaciones se presenten de manera explícita. Son usados para este fin los paratextos.
	7. Las relaciones entre los textos	

Nota. Adaptado de *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, por Gemma Lluch, 2004, pp. 71-124. Norma.

2.3 Definición de Categorías de Análisis

En esta tesis se trabajará con tres categorías de análisis. Estas son las que siguen: (a) educación para la alteridad, (b) literatura infantil y (c) literatura de Graciliano Ramos. En las siguientes líneas, se explica cada una de las categorías.

Educación para la alteridad. Debe mencionarse que las investigaciones que vinculan la educación y la alteridad se centran, sobre todo, en la relación docente-estudiante (Ortega, 2014a, 2014b; Parada, 2014; Vallejo, 2014; Vargas-Manrique, 2016; Olmos et al., 2020). Este último actor del proceso educativo se valora como un individuo cuya propia realidad (pasado, presente y futuro) debe “acogerse” para proponer prácticas formativas. Esta perspectiva corresponde a la llamada “pedagogía de la alteridad”, que también plantea especialmente este tipo de educación en contextos como la exclusión, la interculturalidad, los derechos humanos y la educación para la paz (Arguello, 2012; Ortega, 2014c; Minguez et al., 2018; Ortega & Romero, 2018). Por otro lado, la categoría *educar para la alteridad* se fundamenta a lo largo de la investigación como una forma de educar al niño o sujeto en formación en apertura a la alteridad, más allá de la escuela. En ese sentido, se dará énfasis a este aspecto de la pedagogía de la alteridad: la dimensión social, ya que la educación no puede ser ajena a la transformación de la realidad que rodea al educando; así el educador lo ayuda a *vivir para los otros* y no únicamente “con” los otros (Ortega, 2004). Gracias a esta educación, valorará las diferencias propias y ajenas, con responsabilidad por el otro en un contexto de convivencia solidaria y responsabilidad por lo demás; y, para este fin, la literatura constituye un medio.

Subcategorías

Alteridad

Pedagogía de la alteridad

Convivencia responsable

Literatura infantil. López Támes (1985) sostuvo que la literatura infantil (LI) no se limita a la imitación grotesca de la realidad del niño y adolescente desde la mirada adulta. Lo que hace es adecuarse a una etapa del ciclo vital del ser humano sin dejar de lado la universalidad de los temas. Para Cervera (1989, 1992), se trata de producciones

con dos elementos clave: (a) tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo, es decir, se trata de una obra estética, y (b) el receptor es un niño.

Asimismo, Cervera (1989) planteó que la LI ha tenido un periodo formativo como realidad independiente y, en consecuencia, se ha desarrollado de tres formas diferentes. En primer lugar, está la *literatura ganada*, que corresponde a producción que no se creó para niños; pero con el tiempo (previa adaptación o no) estos se las fueron apropiando. Entre estas creaciones se pueden mencionar las que siguen: (a) el sector folclórico de la literatura infantil, (b) los cuentos tradicionales, (c) muchos romances y canciones y (d) novelística juvenil. En segundo lugar, se tiene la *literatura creada para niños*, cuyos destinatarios específicos son los niños. Este tipo de literatura es la que se produce, ya sea en forma de cuentos, novelas como de poemas y obras de teatro. De acuerdo con los cánones del tiempo, este tipo de literatura infantil considera la condición de los infantes. Por último, está la *literatura instrumentalizada*, que el autor señala como libros producidos, sobre todo, para los niveles preescolares y nivel básico regular. Son series de personajes comunes o producciones cuyo fin es utilizarlas para ejercicios de las asignaturas; en otras palabras, su intención es la didáctica y predomina sobre la literaria.

Lluch (1995) consideró que la LI se refiere a textos de ficción cuyo esquema es narrativo, son escritos por adultos y se dirigen comercialmente a un público hasta los 16 años de edad. La investigadora propone que la LI es un archigénero (porque comprende otros géneros más determinados y concretos), que se difunde en contextos literarios ajenos al adulto. Adicionalmente, la autora identificó que se dirige a dos tipos de público: por un lado, el niño lector y, por otro, el adulto comprador.

Finalmente, en opinión de Lajolo y Zilberman (2007), la importancia de la LI no se limita al proceso de alfabetización. Su valor se sostiene en la relación de la construcción histórica y social del sujeto. En ese sentido, la LI tiene como fin hacer posible las más diversas inferencias y descubrimientos, de modo que el niño genere de forma libre su propio significado del texto que lee y lo vuelva una realidad muy próxima. Esta experiencia le garantiza un desarrollo basado en su propia infancia.

Subcategorías

Definición de literatura infantil

Funciones de la literatura infantil

Función cívica de la literatura

Literatura de Graciliano Ramos. El escritor Graciliano Ramos es considerado uno de los más importantes literatos del moderno romance brasileño. Lins (1973) estableció una relación entre lo biográfico y lo psicológico en la obra literaria del escritor: (a) en su prosa, permanece la preocupación dominante de revelar el carácter humano, por lo que su deseo de conocer a sus semejantes lo traslada a sus personajes y (b) el aspecto autobiográfico explica el carácter áspero y sombrío de su obra. Concluyó, por ello, que la obra de Ramos es una sátira violenta y un panfleto furioso contra la humanidad. Asimismo, enfatizó que se trata de un escritor racionalista, analista y frío experimentador, cuyos personajes conforman una galería de seres egoístas, crueles, insensibles; criaturas en constante desencuentro con el destino, humillados y destrozados. Sin embargo, esta visión de la vida no impide admirar al artista que la sustenta, pues supo transformar dicho mundo árido y en sombras en una real categoría de arte. Aprovechó al máximo todos los elementos de observación, inspiración y cultura del que disponía. Es, pues, para Lins, un artista independiente y consciente que su arte es expresión de la realidad humana, observada de forma honesta y revelada de manera superior.

Por su parte, Carpeux (1942/1999), sostuvo que Graciliano Ramos era un *maestro de la lengua*. Sin embargo, su estilo no solamente se limita a la expresión verbal. Mediante un simbolismo sutil y, a la vez, intenso, tiene la habilidad de estilizar el realismo cruelmente verídico de sus análisis psicológicos y de sus conflictos sociales. Son, para el estudioso de Ramos, los espejos de la vida brasileña, fieles a la verdad, aunque parezcan “envueltos en una nube”.

Para Candido (2006), desde su obra, el autor brasileño como artista y como hombre —lejano de lo pintoresco y descriptivo al momento de poner en práctica su estilo— conduce de modo discreto a aspectos variados de la humanidad, sin que por eso se aleje de determinados temas y formas de escritura. En consecuencia, en el centro de su arte, existe el deseo intenso de dar testimonio acerca del hombre, por lo que tanto sus personajes como él mismo constituyen proyecciones de ese impulso fundamental. Esto constituye la unidad profunda de su obra.

Subcategorías

Literatura brasileña de la década del 30

Características de la literatura de Graciliano Ramos

Literatura infantil de Graciliano Ramos

2.4 Limitaciones

Las limitaciones de la investigación se refieren a las fuentes documentales. En Perú, son muy pocos los estudios acerca de la literatura brasileña, y casi nulos de la obra de Graciliano Ramos. Las fuentes más importantes relacionadas al autor son estudios críticos brasileños, que, en su mayoría, no están disponibles en bibliotecas locales. Sin embargo, ha sido posible consultar un gran acervo de tesis, artículos y vídeos en repositorios digitales internacionales —brasileños específicamente—, acerca del escritor que aportan significativamente a este estudio. Se debe mencionar, de igual forma, que solamente algunas de estas fuentes han centrado su análisis en el cuento escogido para esta investigación. Adicionalmente, en la biblioteca de la Escuela de Postgrado UCSS, se han encontrado algunas obras del autor, mas no estudios críticos acerca del tema de investigación. Por tal motivo, esta investigación se limita a las fuentes que se pudieron encontrar gracias a los medios antes mencionados.

2.5 Técnicas e Instrumentos para Recojo de Información

Tanto para el recojo de información como para su posterior análisis, se tomará como referencia la ficha de lectura elaborada por González Pinzón (2004). De acuerdo con el planteamiento de esta investigación, se adaptará la mencionada ficha. Así, se seleccionaron algunas partes, y se propuso un modelo adaptado (ver Anexo 2).

Capítulo III: Marco Teórico

El presente capítulo tiene como objetivo presentar las diferentes investigaciones y estudios críticos relacionados con esta tesis. Así, se presentará la revisión de la literatura o fortuna crítica, y las bases teóricas que conducirán al desarrollo de esta investigación. A partir del estudio de estas fuentes, se esbozan los aspectos más significativos de lo que se propondrá como educación para la alteridad y de la forma en que la literatura puede ser el medio para conseguirla. Para ello, se tomará como caso el proyecto estético de Graciliano Ramos (1892-1953), su relación con el tema de la alteridad y su importancia en el cuento estudiado en esta tesis.

3.1 Antecedentes

Internacionales. Gomes (2020) realizó la investigación *A alteridade em “carne e osso”: uma perspectiva levinasiana de Vidas Secas* (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), en la que estudia la alteridad, una de las categorías clave del pensamiento de Levinas, tomando como caso la novela *Vidas secas* de Graciliano Ramos. El tema de la alteridad es significativo en la actualidad, por lo que la propuesta de Levinas es vigente. Este filósofo revisó la lógica de la tolerancia hacia lo desigual, ya que el diferente provoca un tipo de extrañeza; asimismo, abordó los estudios sobre la cuestión del otro desde su comprensión de vivencias, influencia cultural y significaciones en las relaciones. A la luz de esta teoría, para la autora, los personajes de Ramos se muestran “en carne y hueso”; a saber, su condición humana se revela “demasiadamente humana”, característica de la obra que evidencia una alteridad radical. En esta novela, Ramos presenta situaciones que surgen producto de las distinciones sociales, de un comportamiento en un medio opresivo y hostil. En dicho escenario, las relaciones devienen en una *vida seca*, además de sentido y afecto, de vínculos con el otro.

La investigadora consideró que Ramos, mediante esta obra, manifiesta su indignación con las reglas y normas de la sociedad de la época. El escritor concibe el mundo sin disfraces y, con apoyo del arte, sostiene su visión: tanto el pobre (personaje central de su novela) como el extranjero (el otro que irrumpe en su vida) son de carne y hueso, y resultado de experiencias de vida de otros, iguales o diferentes de ellos. Por eso, sus personajes hablan de *un otro diferente de ellos* y admiten que, muchas veces, ese otro, iletrado, distinto de la realidad que se vive, es mejor; consigue decir lo que

piensa y siente de la realidad distante de sí, que de forma singular aparece en su vida y se hace alteridad. En la obra de Ramos la cuestión del *otro* es problematizada intensamente y permite reflexionar acerca de tres aspectos: (a) la hostilidad y el acogimiento, (b) las condiciones de la existencia y (c) las relaciones que el otro tiene con el extraño, con algo que difiere de la idea del yo. Tanto Levinas como Ramos coinciden en mostrar literariamente un mundo sin rostro, que está en permanente peligro del no sentido, la desorientación y la ausencia del lugar. A pesar del tema, Ramos no edulcora el tema, más bien propone una alteridad en carne y hueso.

En *A gente vira e desvira: arquivo, identidade e utopia em A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos (Universidade Federal de Alagoas), Silva (2020) realizó una disertación tomando como base dos líneas de investigación. La primera comprende la dimensión estructural de este cuento infantil para lo cual aborda su posición en el desarrollo histórico del género de literatura infantil y el análisis de sus componentes estéticos. La segunda línea analizada por el autor es el tema de la construcción de la identidad de Raimundo, protagonista de la historia, mediante el encuentro con el otro y el reconocimiento de la alteridad. En su análisis, el autor sigue, sobre todo, la propuesta de Lajolo y Zilberman, Prop, Ciampa y Bloch para estudiar la relación con la alteridad, en intersección con la utopía; no como sueño de un lugar ideal, sino del binomio ser-estar en el mundo con dignidad ante el otro. En relación con ello, el protagonista es presentado mediante un rostro deshumanizado por los demás niños habitantes de su ambiente (en el cuento, este lugar se llama Cambacará), que jerarquizan su relación desde la diferencia. En este “espejo” es que Raimundo se ve y se reconoce, posteriormente, en el mundo que recrea en su fantasía. En este mundo fantástico (llamado Tatipurun), el personaje logra, primero, aceptarse y valorarse como diferente; segundo, se abre a la alteridad. Por otro lado, en cuanto a su nombre, el protagonista rechaza dejarlo (ante los apodos de los niños que lo fastidiaban por su aspecto o los nombres que sus amigos de Tatipurun querían darle); es decir, no acepta deshacerse de lo que es su identificación. En suma, de acuerdo con el investigador, la figura del protagonista se divide entre la hostilidad y la hospitalidad.

El autor concluye que este cuento de Graciliano Ramos lo hace un precursor de experiencias estéticas posteriores, como la introducción en el género infantil de temas fuera del esquema establecido de la época. Además, afirma el autor, la obra no solo se inscribe en la tradición literaria brasileña, sino la trasciende; pues Ramos la reinventa y moderniza hasta coincidir en un aspecto que une a la humanidad: la esperanza de un

mundo donde se acoja al otro que es diferente y donde se pueda ser lo que se es sin impedimentos; un mundo justo y digno de ser vivido. Adicionalmente, el cuento estudiado, cuya edición analizada en este trabajo (la de 1939) tiene ilustraciones, llevan al investigador a recordar la indisociabilidad de la imagen como elemento de la narrativa de toda obra dirigida a un público infantil; ya que tiende a ofrecer más posibilidades de interpretación y una experiencia más profunda de lectura. Este aspecto es llamativo considerando que el cuento fue publicado en un periodo histórico (década del 30 en Brasil) de limitación de libertades individuales; pese a este contexto, es una obra en diálogo continuo, textual y visual con la actualidad.

Por otro lado, Ortega y Romero (2018) investigaron la relación de la alteridad y la educación como medio para la paz en “La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz” (Universidad de Murcia). Mediante una fundamentación teórica sustentada en la ética levinasiana, los autores propusieron que desde la pedagogía de la alteridad se puede promover la paz entendida como equidad y justicia en condiciones de vida para todos, la tolerancia y el diálogo, la convivencia intercultural, el cuidado del medioambiente y el desarme. Los autores resaltan que una sociedad sin ética es aquella en la que los individuos son ajenos a sus destinos, viven atomizados debido a relaciones impersonales y de espaldas a la comprensión ética de la vida. En consecuencia, las personas se vuelven cada vez más ajenas a la compasión solidaria o a la fraternidad.

En ese sentido, desde el ámbito educativo, la pedagogía de la alteridad en favor de la paz significa actuar en lo siguiente: (a) acogida del otro, (b) compasión solidaria, (c) responsabilidad hacia los otros y el medio ambiente, (d) la denuncia y la resistencia frente al mal, y (e) el compromiso político. Los investigadores recordaron que urge en las relaciones interpersonales una reorganización ético-moral, en que la permanencia de unos no se realice en detrimento de los otros. Así, construir la paz conlleva respeto a la dignidad del otro. Su propuesta se soporta en los pilares que siguen: (a) la integración del diferente cultural, (b) la justicia y solidaridad y (c) el cuidado de la casa común.

Laughton (2016) realizó el estudio “Refletindo sobre as críticas sociais presentes na obra *A terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos” (Universidade Estadual de Montes Claros) en el que parte del supuesto del papel social que tiene la literatura. Dicho de otro modo, para la autora, la literatura conduce al individuo a repensar sus valores y opiniones, a ser coautor, a replantear sus conceptos y prejuicios; sobre todo, le recuerda la importancia de conocer al otro tanto como a sí mismo. Según la investigadora, en A

terra dos meninos pelados, de forma más profunda, Ramos abarcó temas que hoy son muy actuales (*bullying*, prejuicio, discriminación, violencia), debido a que tuvo la perspicacia de abordar en una obra de arte el tema del prejuicio contra el que se percibe diferente.

Entre sus conclusiones, la investigadora propone que la literatura se pone al servicio de un bien al tener una función social: mediante las obras literarias se retratan las sensibilidades y valores de una sociedad. Concientiza a los lectores de forma progresiva al presentarles las consecuencias de un mal proceder y conducirlos a reflexionar en temas que, muchas veces, pasan desapercibidos. Basándose en referentes teóricos y otras investigaciones (Todorov, Coelho, Maciel, Lajolo, Candido) la autora aseveró que la creación de un universo literario de significancia se hace mediante la escritura guiada hacia determinada conciencia o filosofía de vida. De igual manera, afirma que, aunque fue escrito hace muchas décadas, el cuento de Ramos es atemporal: el mal social que retrata es un tema presente, todavía retrata la sociedad actual, en la que la discriminación y los prejuicios se producen de diversas formas.

Finalmente, Vargas-Manrique (2016) en *Una educación desde la otredad* (Universidad Distrital Francisco José de Caldas) propuso poner en primer lugar al otro en toda su alteridad en el proceso educativo y desde el pensamiento dialógico. Mediante este criterio, el ser, el conocimiento, así como la verdad, serán posibles mediante una relación dialógica entre el yo (educador) y el tú (educando), cuyo marco de interacción será el universo del lenguaje y la comunicación auténtica. Educar sin excluir la otredad implica, para el investigador, cambiar la metodología monológica por la de naturaleza dialógica. Como referentes teóricos que sustentan su disertación recurrió, en especial, a las ideas de Bajtín, Buber, Levinas, Dussel, Freire y Skliar.

Desde la otredad o alteridad, los actores más importantes son tres: el educando, el educador y la comunidad. En cuanto al primero, es la otredad que debe ser formada, en un proceso basado en la reciprocidad. Su voz revelada debe ser aprehendida por el docente para que se cumpla la acción educativa. Respecto al segundo, se trata de un profesional, innovador, creador y responsable del otro en el sentido levinasiano del yo que encuentra el alma de otro. Es una persona íntegra, con la capacidad de lo siguiente: (a) pensar teóricamente, (b) actuar de manera ética y (c) vivir de forma estética. Finalmente, el tercer actor, la comunidad, comprende un *nosotros*, que se traduce en el educando, el educador y los padres. La comunidad tiene como base al ser dialógico, que representa la integridad y la totalidad en una relación yo-tú.

Nacionales. Como se anotó en las limitaciones de esta investigación, en el ámbito local, son muy pocos los estudios acerca del tema de investigación propuesto en esta tesis. Sin embargo, se ha podido encontrar investigaciones en educación, alteridad y literatura que pueden servir de marco para este trabajo. A continuación, se presentarán dichos estudios.

Cantú-Matinez (2020), en su estudio “Alteridad de la educación para impulsar y valorar la sustentabilidad” (*Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, UPC, Lima), planteó que resulta imprescindible la educación en alteridad para lograr un modo de vida que manifieste o exprese la sustentabilidad. Esto implica el empoderamiento y mejora de la calidad de vida de todo ciudadano, orientada, a su vez, a la equidad y justicia social en la colectividad. Así, se puede entender la sustentabilidad como integradora de aspectos económicos, sociales y ambientales en la vida ciudadana, que incorpore también la dimensión ética. Para sostener esta propuesta el autor revisó, entre otras, las ideas de Castells, Cantú-Martínez, Orr y Aznar y otros.

El investigador resaltó, asimismo, el rol de la educación en la formación de ciudadanos. Es en el entorno educativo donde los seres humanos examinan y experimentan diversos valores, los cuales les permitirán analizar con criticidad los diversos conflictos que pueden suceder a una decisión. Para el autor, se trata de fomentar un nuevo proyecto de humanismo, en el que la comprensión de la realidad sea integradora y totalizadora, y se busque dignificar la vida de los seres humanos y su entorno, que en esta época se vuelve prioritario.

De igual manera, Sanz y Serrano (2019), entre otras conclusiones, plantearon en su investigación “Misión y visión de una educación para el siglo XXI: cómo generar sociedades justas y sostenibles” (*Justicia y educación*, Tribunal Constitucional del Perú) que una educación basada en la justicia social que busque la sostenibilidad debe promover, además de la inclusión, una educación en conciencia social colectiva y enseñar en la alteridad. Este método educativo debe oponerse al individualismo y competitividad para educar al ciudadano a mirar al otro con responsabilidad y no como un objeto. En ese sentido, los autores reafirmaron que la educación debe reinventarse. Los referentes teóricos de este estudio son Nussbaum, Hargreaves, Bokova, Rawls, Connells y los ODS.

Los autores, asimismo, señalaron que la justicia social brinda las oportunidades para poder aprovecharlas con libertad. Es así que la escuela tiene el deber de educar en una visión del mundo que asuma positivamente la debilidad, la cual no es motivo de

vergüenza, y que no considere negativo pedir ayuda. Además, debe provocar una preocupación y ocupación por *el otro*, el diferente, el desfavorecido. También, la escuela debe preparar al estudiante para dialogar a nivel multinacional.

Por otro lado, Vilcapuma (2019) en su estudio “La alteridad en la narrativa de Graciliano Ramos” (*Actas del XVII Congreso Nacional de Filosofía. Reflexiones críticas, enseñanza de la filosofía y crisis de la humanidad*, Universidad Nacional Hemilio Valdizán, Huánuco) disertó acerca de la relevancia de la alteridad en la producción literaria del escritor brasileño Graciliano Ramos. Adicionalmente, destacó que la literatura como arte logra abordar un tema que resulta complejo, en especial, en la literatura dirigida a niños. Su lectura se sustenta en Ricoeur y Nussbaum, y en el análisis de literatura infantil y juvenil propuesto por Lluch.

La autora concluyó que la alteridad es un tema esencial en la obra de Ramos. En este sentido, la relación con el otro es un punto clave en el problema de la experiencia humana representada en la producción literaria del brasileño. La alteridad es un medio que permite relacionarse significativamente y en apertura al mundo; también, se vuelve parte de la convivencia al hacer posible un reconocimiento del otro y el mismo individuo en la diferencia. En consecuencia, se motiva a una convivencia responsable. Así, el escritor consiguió un equilibrio entre la función estética y la función formativa de la literatura.

Bolaños (2015), en *El narrador de la literatura infantil maravillosa a partir de su carga mítica, lírica y emotiva en “Hay nubes de colores en el cielo de Huamanga”* (Universidad Nacional Mayor de San Marcos), sostuvo que la realidad en el mundo infantil difiere de la del mundo adulto. Los infantes usan la simbología y signos lingüísticos que no necesariamente corresponden al lenguaje habitual adulto; sin embargo, no dejan de ser menos reales. Por ello, la investigadora, propuso que la realidad no tiene importancia ni trascendencia en la historia infantil.

Asimismo, en esta investigación, afirmó que el narrador de la literatura infantil maravillosa es un adulto que construye su realidad según la simbología y signos lingüísticos de la infancia. Se trata, además, de un narrador lírico; pues, además de ubicarse en el lugar del niño, revive sus propios temores: los infantiles y los correspondientes a su adultez. En ese sentido, el relato ficcional no es “falso”, ya que “corresponde a un mundo interno que comparte con el universo infantil” (p. 63).

Por último, Velloso (2012), en su trabajo “La literatura infantil brasileña en Latinoamérica. Antes y después de Monteiro Lobato” (*Studium Veritatis*, Universidad

Católica Sedes Sapientiae), presentó un recorrido histórico de la literatura infantil brasileña en el que destacó la relevancia del escritor Monteiro Lobato. Este autor es quien inicia una nueva forma de creatividad en la literatura de Latinoamérica conjugando dos factores: (a) la realidad en la lectura de la vida y (b) la fantasía que fomenta la creatividad. La obra del autor de *Las travesuras de Naricita* generó conciencia en la importancia de este género literario, y fueron muchos los escritores y poetas, dedicados a la producción literaria adulta, que se inclinaron a favor del texto poético y narrativo para niños y jóvenes. Es así que surgen modelos de una literatura infantil sin “infantilismos”.

La investigadora sostuvo que, en la década del 30 y la del 40, la literatura infantil brasileña se vuelve un serio inconveniente. El motivo es que seguía siendo vista como un género menor. A la par de las obras de Monteiro Lobato y de los clásicos traducidos o adaptados, en esa época, de acuerdo con la autora, que sustenta sus ideas en Novaes, experta en literatura infantil brasileña, aparecen obras infantiles con las características que siguen: (a) inexpresivo valor literario, (b) claro carácter realista y (c) ligadas a la enseñanza.

3.2 Bases Teóricas

Como se ha mencionado, en el desarrollo de la investigación, se planteará lo que se entiende como educación para la alteridad y cómo mediante la literatura se puede contribuir para ello. Es así que, en este apartado, se presentan las formulaciones teórico-disciplinarias desde donde se aborda este trabajo. Al respecto, se expondrá acerca de educar para la alteridad, literatura infantil y la literatura de Graciliano Ramos.

Educar para la alteridad. Para entender lo que se denominará en esta tesis *educar para la alteridad*, es necesario revisar y analizar algunos conceptos relevantes. Estos son los que siguen: alteridad, pedagogía de la alteridad y convivencia responsable. La finalidad es clarificar el enfoque que se le dará a esta categoría en la presente investigación.

Alteridad. La palabra “alteridad” proviene del latín *alteritas* que significa ‘otro’. De acuerdo con la Real Academia Española (RAE), *alteridad* significa ‘condición de ser otro’ (RAE, s. f.-a). Su significado ha sido objeto de reflexión acerca del otro y de lo que es ser el otro.

En *Ética e infinito* (1991) y *Entre nós. Ensaio sobre a alteridade* (1997), Lévinas expuso el significado de la alteridad como presencia de otro en el yo. Se trata de una presencia que implica relación entre libertades, responsabilidad y compromiso por el otro, y es un aspecto propio de la condición humana. En suma, siguiendo la teoría levinasiana se puede afirmar que esta es la relación que sostiene el principio de alteridad, y trasciende el aspecto de relaciones interpersonales para constituirse en base de la convivencia responsable.

Al respecto, de acuerdo con Ricoeur (2006) en *Sí mismo como otro*, la alteridad permite la comprensión de la diferencia entre un “ambos”, de lo que ese *otro* exige y necesita del *sí*; sin excluirlo o asimilarlo. Su pensamiento supone, en cuanto teoría, una explicación de los vínculos que son constitutivos entre *el yo* (basado en la estima de sí como reconocimiento) y *los otros* (sustentado en una solicitud o una apertura al otro). Asimismo, el individuo, para el filósofo, es capaz de hacerse responsable de sus acciones en el contexto social y del otro en instituciones justas.

Para Ruiz de la Presa (2007), en *Alteridad. Un recorrido filosófico*, tales vínculos se evidencian, entre otras, mediante formas diversas: (a) la versión biológica y psíquica a los demás, (b) la ayuda, (c) la interacción, (d) la convivencia (el ser con otro como dato esencial de la realidad humana), (e) el imperativo ético y (f) la justicia. Teorizar acerca de la alteridad “empieza con la peculiaridad del sujeto concreto y va extendiendo sus consideraciones, poco a poco, desde una constatación particular de la vida psicológica hasta una teoría sobre el sentido prístino de lo social” (p. 10). Es así que la alteridad es, según el investigador, un tema urgente en cualquier época, dado que es la mínima condición para la civilización y el autoconocimiento.

También, en *Estética de la creación verbal*, Bajtín (2008) destacó la importancia de la alteridad al afirmar que toda persona se conforma a través de un diálogo permanente con otro. Asimismo, en *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*, el pensamiento del filósofo ruso propuso que ser es comunicarse (Bajtín, 2000); es decir, existe una relación con otro. Además, este otro no es solamente el que se ubica *fuera de mí, fuera de mi mundo social*. Afirmó el teórico: “No soy yo quien mira desde el interior de mi mirada al mundo, sino que yo me veo a mí mismo con los ojos del mundo, con los ojos ajenos” (Bajtín, 2000, p. 156).

En el ámbito educativo, para Ortega (2012), en “Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros”, la educación es el espacio donde se da respuesta al otro en su singularidad, por lo que debe estar sostenida o fundamentada en la comprensión de la

alteridad. En ese sentido, prima la acogida con responsabilidad hacia ese “otro”, el educando, desde sus circunstancias y necesidad. En esta situación, donde interactúan diferentes formas de mirar el mundo, el educando es un interlocutor válido, que siente, piensa y actúa de modo diferente; lo que no significa que deba ser excluido o considerado inferior.

En síntesis, la alteridad es constitutiva del sí, y un medio para descubrir al otro. Implica apertura, responsabilidad, reconocimiento y disposición para las diferencias. Consecuentemente, el diálogo es el punto de partida y lo que hace posible el encuentro de las experiencias, en otras palabras, de sujetos concretos en igualdad de condiciones.

Pedagogía de la alteridad. Se trata de un enfoque para abordar el proceso educativo desde la reivindicación de la humanidad y singularidad de cada persona. Su dinámica se sustenta en las relaciones éticas que son parte de la naturaleza misma del acto de educar. En este acto, el educando es el centro del quehacer educativo y el educador lo asume, o mejor dicho lo acoge, como un sujeto histórico en un tiempo y espacio concreto.

Enunciada como tal, la pedagogía de la alteridad se empieza a discutir a finales del siglo XX mediante los estudios de Pedro Ortega, director de la Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad (Ripal), subred de Redipe (Red Iberoamericana de Pedagogía). Esta pedagogía del nosotros, como también la llama Ortega, y modelo de la educación moral tiene su base en la ética levinasiana, que concibe la alteridad como un encuentro con responsabilidad hacia el otro, en su diferencia y especificidad, en el que se brinde hospitalidad y acogida (Levinas, 1991).

Además, se relaciona con la propuesta de Barcena y Mélich (2000). En *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, los autores se refieren a una pedagogía en la que el reconocimiento de la alteridad es el hilo conductor de la actividad educativa. Se trata de una práctica ética mediante la que se acoge hospitalariamente al otro. Este otro es un ser con historia de vida que será narrada y continuará narrándose al ser parte de la dinámica educativa (es la identidad narrativa que Ricoeur dilucida como una respuesta al “quién”). Así, la educación también tiene una responsabilidad en el pasado, en el recuerdo y la memoria de este otro, que significa hacerse responsable de él.

Es así que el docente, según Ortega (2004) en “La educación moral como pedagogía de la alteridad”, se hace cargo del otro-educando con todo lo que es, con su realidad, en su alteridad. Por lo tanto, el educador deberá acompañar, atender y estar

abierto con sensibilidad a la necesidad concreta de ese otro-educando. Entonces, la respuesta de este acto educativo es singular y única; no está regulada, bajo control o evaluación, ya que es un acto ético. La educación, en ese sentido, se da por mimesis, mediante experiencias de valor y no discursos; así también encuentra contextos de creatividad y disponibilidad del educador para realizarse.

La acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) basada en la responsabilidad y en recogimiento del otro (hospitalidad). La pedagogía para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso, en ese sentido la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro, es una pedagogía de la solicitud, es una pedagogía de la alteridad. (Ortega, 2012, p. 44)

El reconocimiento del otro es el inicio del proceso educativo en este modelo de educación moral. Al respecto, en “Educar es responder del otro”, Ortega (2014a) recordó que el profesor es el mediador que hace posible y facilita la formación personal del estudiante; lo hace desde la experiencia de los valores que comunica. Esa es su función principal: colaborar con ese “nuevo alguien” que nacerá de este proceso educativo cuya característica es la acogida responsable, gratuita y desinteresada.

La acogida a la que se refiere la pedagogía de la alteridad tiene que ver con considerar la realidad concreta, tradición y cultura del educando. Es así que el docente, en primer lugar, “lee” el mundo desde la experiencia del estudiante (se involucra en las condiciones sociohistóricas en las que vive el alumno), y responde de forma responsable o ética a la presencia del otro-educando como segundo paso. En consecuencia, se hace cargo de este otro para dar nacimiento o “alumbrar” una “nueva realidad” (Ortega, 2014a). Este otro-educando es valorado en su dignidad irrenunciable de persona y reconocido en su singularidad, como propuso Ortega (2014b) en “Educar en la alteridad, y no únicamente como un aprendiz de competencias o de la propuesta de aprendizajes de carácter cognitivo que hace el docente.

En efecto, como afirmó Vallejo (2014) en “La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente”, la pedagogía de la alteridad nace para recuperar al otro, silenciado muchas veces debido al conflicto *poder-saber* que se origina en el aula de clase. Tal situación imposibilita que la persona

en formación manifieste su pensamiento y su capacidad. Se trata, más bien, de configurar un espacio no totalitario, que haga posible construir sentidos y significaciones. De esta manera, promueve una complicidad entre estudiante y maestro.

Características de la pedagogía de la alteridad. Para Ortega (2014a), la pedagogía de la alteridad tiene su soporte en la ética levinasiana, así como en las ideas de Horkheimer y Adorno. Por ello, el autor la entiende como acoger, escuchar y cuidar del otro (el educando); es decir, *hacerse cargo del otro* “desde una responsabilidad indeclinable, y también como denuncia y protesta, resistencia al mal” (p. 21). Consecuentemente, el “responder del otro” (p. 21), determina las características de esta pedagogía. A continuación, se presentarán estos rasgos según la propuesta del autor mencionado.

- **Se produce en una circunstancia:** Desde el enfoque de la alteridad, la educación acoge al educando en una realidad concreta. Va más allá de una relación yo-tú en una situación aislada para dar acogida al otro y a los otros (los demás, el mundo que lo rodea) con el fin de ejercer la criticidad y conseguir una transformación. En otras palabras, no se educa individuos abstractos, sin historia, sin rostro. Por eso, el lenguaje de la educación es el lenguaje de la experiencia (la circunstancia o el contexto) y no obedece a un mercado de importación de modelos. El ser humano necesita ser entendido o interpretado en su contexto, así se puede expresar algo de él. A partir de ello, el educador puede ingresar a todo lo que resulta significativo para el alumno (Ortega, 2014a).
- **Posee una inevitable dimensión social:** La educación no puede ser ajena a la realidad que rodea al educando. La pedagogía de alteridad se preocupa por preparar al alumno para convivir y realizar su ciudadanía en la sociedad de su tiempo, en un mundo que no está acabado y debe continuar transformándose para bien. En ese sentido, la educación debe formar al educando para leer e interpretar lo que sucede en su tiempo y para que no se desinterese por los problemas que aquejan a su sociedad. Esto se traduce en el compromiso con la autenticidad entendida como una vida digna y justa (Ortega, 2014a).
- **Da respuesta a una persona singular y concreta:** El educando como ser único e irrepetible demanda una respuesta al educador, la cual debe tener las mismas características. Es decir, la alteridad presente en la educación identifica a un sujeto en la singularidad de su existir, no a un sujeto universal. Esto implica entender que, ciertamente, la educación es un acto riesgoso debido a que el ser

humano no es total o definitivo, y su entorno es cambiante. Tampoco, existe un único lenguaje; sino diferentes y tantos como lo son las distintas situaciones en las que participa un ser humano.

- **Es acogida:** No hay educación sin acogida. Esta consiste en reconocer, sostener y acompañar al educando en su camino formativo. Esto es lo que se denomina relación ética, ya que hay una responsabilidad inevitable por el otro. Además, busca maneras originales en la que la vida del alumno pueda desarrollarse para evitar cualquier uniformización o repetición de un modelo de vida preestablecida. De igual manera, el educador debe salir al encuentro del otro en su propia realidad, y descender de su superioridad intelectual y moral para acogerlo en su necesidad. Es por eso que ve más allá de lo que otros pueden ver, para donarse en cuanto persona más que como una fuente de conocimiento. En ese sentido, la educación se vuelve un servicio sustentado en amor (Ortega, 2014a).
- **Resiste al mal:** La educación debe rechazar la invisibilidad de los menos favorecidos, y toda acción que impida una vida justa y digna. Por ello, se educa en la criticidad y para la denuncia de situaciones que opriman a los conciudadanos. Aunque no se puedan resolver las injusticias, sí se puede educar para señalar la inhumanidad, la vulnerabilidad, la desprotección; porque no se puede “tomar” la palabra por el que sufre, es este el que debe dar testimonio del mal. Además, se trata de un llamado imperativo a mirar críticamente las injusticias “y una respuesta solidaria y compasiva con las víctimas; es una exigencia de fundar la moralidad en la singularidad del ser humano, en la experiencia real de la vida de cada sujeto” (Ortega, 2014a, p. 29).
- **Es memoria:** La educación que tenga presente la alteridad buscará hacer memoria y justicia por aquellos que antecedieron al individuo. La memoria hace posible que los hechos del pasado tengan un significado ético y moral en el presente, de tal manera que sean la clave de interpretación de lo que acontece aquí y ahora. No se trata de un ejercicio cargado de romanticismo; es el requisito inevitable que permite entender el tiempo actual: “No hay presente sin *contemporaneidad* con el pasado” (Ortega, 2014a, p. 30). Narración y experiencia son los elementos que ayudan a la memoria, que es lo más poderoso que tiene una persona para afrontar el futuro con un punto de referencia.

- **Es testimonio:** La pedagogía de alteridad se da mediante el testimonio (no explica, sino muestra); no con la técnica que se basa en la especialidad del educador ni con el programa planificado que este ofrece al estudiante. El encuentro ético con el otro-educando es imprevisible. En ese sentido, hay un ejercicio de maestro o maestría en lo que se hace “cuando hay testimonio, cuando la relación maestro-alumno es una relación atravesada por la experiencia del cuidado y la atención responsable al otro, para que ‘el otro’ pueda nacer y crecer diferentemente a su maestro” (Ortega, 2014a, p. 32).

La pedagogía de la alteridad es un modo de educar que no exige nuevas estrategias o novedosos recursos didácticos. Es más una “una ética de la compasión y una nueva antropología” (Ortega 2014a, p. 32). Se trata de un modo nuevo de ser próximos de cualquier ser humano del presente (no únicamente de los que padecen la exclusión social) y entenderlo.

[Es] una filosofía de la educación que no solo cambie nuestra manera de entender la enseñanza, sino también nuestro modo de situarnos en el mundo, nuestro modo de entender y relacionarnos con cada ser humano con el que nos toca convivir. El modo cómo enseñamos no es más que el reflejo de lo que somos y cómo vivimos. (Ortega 2014a, p. 32)

En suma, la pedagogía de la alteridad sustenta, sobre todo, la relación ética del docente-estudiante mediante el testimonio y la acción de acogida de este “otro-educando” que exige una respuesta singular en un contexto particular. Asimismo, en función de lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que, como efecto mayor de este acto de educar en la alteridad, se debe preparar al estudiante acogido a que se eduque *para* la alteridad. Es decir, se debe educar para acoger al otro con todo lo que es; sin ser indiferente a su *próximo conciudadano* ni al mundo que lo rodea, y buscar y promover una convivencia justa, digna, solidaria y responsable.

Convivencia responsable. La convivencia es la “acción de convivir” (RAE, s. f.-b) y *convivir* es “vivir en compañía de otro u otros” (RAE, s. f.-c). Esta compañía implica la interacción social; la cual, al realizarse entre un grupo humano (que siempre es diverso) y en un contexto determinado, debe ser *responsable*. Es decir, al compartir un mismo espacio, la convivencia debe darse desde una visión compartida; por ende,

en corresponsabilidad de buscar la armonía entre los intereses individuales y los colectivos. Entonces, de acuerdo con Mayor et al. (2007) en el manifiesto “Convivencia y ciudadanía”, si el convivir se da en sociedad, en una ciudad se construye lo que se denomina *ciudadanía* y convivencia democrática.

La convivencia responsable es clave para la cultura ciudadana y debe ir más allá del mero cumplimiento de normas, ya que junto con el reconocimiento mutuo evita la exclusión. Para Palou-Julián (2008), en “Análisis del fenómeno de la integración de las poblaciones de origen extranjero desde el concepto de ciudadanía”, la pertenencia se lleva a cabo con la creación de espacios de convivencia, donde el vivir juntos esté mediado por el respeto y el “ponerse en el lugar del otro” (p. 64). Asimismo, según la autora, se trata de un estado que se concreta cuando dos o más individuos se encuentran compartiendo un espacio o momento.

Por otro lado, Mayor et al. (2007) afirmaron que la educación tiene como finalidad esencial el que se aprenda a convivir. En ese sentido, busca la suma de fuerzas con el objetivo de dar respuestas positivas y conscientes al desafío que representa la convivencia.

La educación para la convivencia democrática y la ciudadanía, para la igualdad entre hombres y mujeres, la educación intercultural, en definitiva, la educación para una cultura de paz, son desafíos que la escuela no puede obviar si quiere encontrar alternativas, positivas y constructivas, a los problemas escolares y sociales del siglo XXI. (Mayor et al., 2007, párr. 9)

En efecto, la convivencia responsable es la base para una sociedad abierta a las diferencias y a la hospitalidad, que rechace la exclusión y donde haya espacio para todos. Son los espacios de convivencia en los que serán más evidentes las diferencias entre las personas, lo que conducirá a poner en acción capacidades de apertura y reconocimiento mutuo (Palou-Julián, 2008).

Ciudadanía responsable. A partir de los estudios de Bisquerra (2008), en *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*, y Ayllón (2019) en *Educación emocional y educación en valores*, se puede decir que es una forma de vivir democráticamente mediante la protección y promoción de la

dignidad humana para alcanzar el bienestar y calidad de vida colectiva. Dicho de otro modo, busca el resguardo de la humanidad mediante una participación solidaria, con responsabilidad y respeto por los derechos humanos, que se oriente a una convivencia justa, digna y pacífica, en que la fraternidad se practique en igualdad de condiciones. En suma, se puede decir que la ciudadanía responsable es el efecto de una convivencia responsable.

Es así que, para Mejía et al. (2017) en *Paso a paso. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*, la formación de niños, niñas y jóvenes responsables con su vida, persistentes en conseguir sus sueños y metas, y que construyan relaciones positivas constituye la base del entendimiento del compromiso que se tiene como ciudadanos en la construcción con los otros de un tipo de orden social con las características siguientes: (a) convivencia pacífica, (b) participación democrática y (c) valoración de la diversidad. En relación con ello, se debe mencionar que en *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*, Nussbaum (2016) recordó al referirse a lo que se entiende por *ciudadanos del mundo* que la conciencia de la diferencia cultural se torna esencial para la promoción del respeto hacia el otro, que es el verdadero sustento de cualquier diálogo. La filósofa, asimismo, sostuvo que, si bien los ciudadanos del mundo deben tener conciencia en primer plano de sus propias regiones e historia, deben también tener presente que esto solamente es una parte del amplio mundo al cual pertenecen. Entonces, “el ciudadano del mundo debe aprender a desarrollar comprensión y empatía hacia culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales y religiosas que estén dentro de su propia cultura” (p. 98).

Literatura infantil y juvenil. En esta tesis, se defenderá cómo la literatura puede ser un medio para la educación para la alteridad. Con este fin, se analizarán aspectos teóricos que servirán de marco para explicar posteriormente este efecto que puede lograr la literatura y se tomará como caso el cuento infantil brasileño *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos. En vista de ello, se definirá literatura infantil y se identificarán sus funciones.

Definición de literatura infantil y juvenil. La discusión de lo que se entiende por literatura infantil tiene larga data. Estudiosos del tema coinciden en la dificultad y discordancia de una definición, así como una dispersión de la terminología (Ramón, 2005; Guerrero, 2013; Mínguez, 2012; Hoyos, 2015). Su origen a finales del siglo XVII en Francia se relaciona con la finalidad de transmitir los valores de un nuevo modelo

familiar que se centraba en la valorización de vida doméstica, fundada en el matrimonio y la educación de los herederos (Cervera, 1992; Peres et al., 2012).

Con este antecedente, el dilema surgió a partir de si la literatura infantil y juvenil es o no es literatura. En sus inicios, el concepto estaba disuelto en el de literatura general, según Ramón (2005) en “Literatura infantil de tradición oral. Una aproximación desde sus géneros”. Para Bravo-Villasante (1989), en *Ensayos de literatura infantil*, hasta avanzado el siglo XIX, no pasó a ser considerada en su categoría estética y tener validez artística. Además, definirla debe considerar, en primer lugar, la infancia; en segundo lugar, la literatura y sus límites; por último, el rol de la educación en su creación y en su difusión. De acuerdo con Hoyos (2015), en “La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje”, el consenso está en la naturaleza del destinatario.

Por otro lado, para Vélez de Piedrahita (1986, como se citó en Hoyos, 2015), la literatura infantil debe poseer ciertas condiciones que la definan como tal. Estas son las que siguen: (a) sus descripciones serán ágiles, breves y entendibles; (b) los diálogos tendrán que ser frecuentes, rápidos y que en pocos términos comuniquen un pensamiento completo; (c) la acción que presente debe ser ininterrumpida y variada, que sea capaz de crear suspenso y conmover; y (d) debe tener una dosis elevada de imaginación, humor y poesía. Sin embargo, la investigadora aclara que esto no significa que deba encasillarse en dichos aspectos; pues la literatura infantil también puede innovar y, sobre todo, es literatura. Por ello, se puede decir que escapa de servir exclusivamente como vehículo para la transmisión de estereotipos, modas, didactismos y valores. Adicionalmente, en *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*, Guerrero (2013), retomando el pensamiento de Elías (1999), mencionó como características la “la naturalidad, la inmediatez, las conexiones no habituales entre concepto e imagen, el extrañamiento de palabras, las transgresiones a la sintaxis, la capacidad de asombro, la conquista de sentidos impensados, un profundo vitalismo, los efectos relampagueantes y la ausencia de afectación formal” (p. 32).

A decir de López Támes (1985) en su obra *Introducción a la literatura infantil*, la literatura infantil no corresponde a una imitación pobre del contexto infantil y adolescente desde el enfoque de un adulto. Esta literatura se ajusta a una etapa del ciclo de vida del ser humano sin dejar de lado la universalidad de los temas que la motivan. Son dos los elementos esenciales de estas producciones de acuerdo con *Teoría de la*

literatura infantil de Cervera (1992): su vehículo es la palabra de carácter artístico o creativo, por lo que se considera una obra estética, y su receptor o destinatario es el niño.

Asimismo, la literatura infantil ha pasado por un periodo formativo en el que se ha desarrollado de tres formas diferentes. Estas maneras son las que siguen: (a) como literatura “ganada”, es decir, se trata de aquella literatura que al pasar de los años fue recibida por los niños y los adolescentes, aunque estos no fueron sus primeros destinatarios (por ejemplo, los cuentos tradicionales, el folclore, romances y canciones, novelística juvenil); (b) como literatura creada para niños en forma de cuentos, poemas y teatro que tienen en cuenta la condición de los pequeños, y (c) como literatura instrumentalizada, dirigida a niveles preescolares y regulares con la finalidad de emplearla en ejercicios de asignaturas, y cuya intención didáctica está por encima de la literaria (Cervera, 1992).

De igual manera, Lluch (1995), en “En la literatura infantil: ¿la diversidad lingüística coincide con una diversidad literaria?”, sostuvo que la literatura infantil y juvenil es un *archigénero*, porque comprende otros géneros más determinados y concretos, difundidos en contextos literarios ajenos al adulto. La autora también identificó que se dirige a dos tipos de público: (a) el niño lector y (b) el adulto comprador. En ese sentido, se puede afirmar que, si bien en el siglo XX la literatura infantil logró ser autónoma debido a que los intereses de niños y adolescentes fueron considerados al momento de crear historias y personajes, se han ampliado y diversificado sus formas de presentarse.

Es por ello que en su obra *Cómo analizamos textos infantiles y juveniles*, Lluch (2004) sostuvo que referirse a la literatura como una única propuesta actualmente es inválido, pues apuesta por una naturaleza heterogénea de la literatura y la cultura. Ambas se entienden “como un sistema global, como un conjunto heterogéneo de parámetros con los que los seres humanos organizan sus vidas” (p. 17). En consecuencia, al haber nuevos lectores que se incorporan al sistema literario, hay también nuevas formas de entender lo literario.

Al margen de ello, se debe recordar lo que plantearon Lajolo y Zilberman (2007), en su *Literatura infantil brasileira: história & histórias*, en relación con la importancia de la literatura infantil: esta no se limita al proceso de alfabetización. Su valor está en la relación de la construcción histórica y social del sujeto; por ello, hace posible diversas inferencias y descubrimientos que permiten al niño generar de forma libre un propio

significado del texto que lee y transformarlo en una realidad muy próxima. Así, dicha experiencia le garantiza un desarrollo basado en su propia infancia.

En suma, una definición exacta de lo que es literatura infantil y juvenil puede resultar compleja, más en estas últimas décadas en la que ha ido evolucionando como producto cultural de una sociedad de consumo. No obstante, se la puede caracterizar y así definir mediante dos aspectos fundamentales: (a) la cuestión literaria o artística, por lo que puede ser leída por cualquier lector (exigente y crítico); y (b) el destinatario niño o adolescente, que por la edad no hace de menos valor el primer aspecto. Por ende, existen obras que encajan muy bien tanto en su capacidad de lectura como en su experiencia de vida; todo ello sin descuidar lo literario. En relación con lo mencionado, en “La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias”, Colomer (2017) precisó lo siguiente:

Cuando los adultos escriben para niños o compran libros para ellos, muy a menudo piensan que “de paso” hay que contarles cómo deben comportarse en el mundo. Pero la buena literatura cuenta cómo son los humanos, no cómo deberían ser. [La literatura infantil y juvenil] posee inevitablemente una perspectiva moral, pero no debería tener una “moraleja”, como no la tienen las buenas obras para adultos. (Colomer, 2017, párr. 5)

Funciones de la literatura infantil y juvenil. En *Sobre la literatura*, Eco (2002) sostuvo que, como otros bienes inmateriales, la literatura no tendría un fin práctico. Esta es *gratia sui*, es decir, su finalidad es “por amor de sí misma”. Sin embargo, sin riesgo de incluirla en un conjunto de actividades como un simple juego o divertimento, es posible identificar algunas funciones en la vida personal y social. En *El papel del mediador en la formación de lectores*, Colomer (2009), justamente, en relación con lo que puede significar la literatura —en este caso la literatura infantil—, propuso tres funciones que a continuación se explican.

- **Permite el ingreso al imaginario humano que ha sido configurado por la literatura:** Este imaginario está constituido por un gran conjunto de símbolos, imágenes, mitos que la humanidad ha utilizado y lo hace para hacer posible un entendimiento del mundo y las relaciones interpersonales. Mediante estos los seres humanos pueden dar forma a sus mundos internos, pensamientos,

perspectivas de la realidad, etc. En ese sentido, los niños, gracias a la literatura y lo que esta ofrece, se relacionan con la colectividad a la que pertenecen, con su entorno cultural y se abren a muchas posibilidades de realidad.

- **Permite el aprendizaje de modelos tanto narrativos como poéticos propios de cada cultura:** Sin demasiados programas escolares o una metodología en particular, los niños que interactúan en un medio rico en literatura tienen rápidos progresos en diversas posibilidades de estructurar una narración o versificar, en sus proyecciones acerca de personajes, en la interiorización de las reglas propias de determinados géneros, entre otros aspectos. Todo ello les resultará familiar sin que necesariamente se les haya explicado didácticamente al respecto.
- **Amplía el diálogo entre los niños y la colectividad, de tal manera que ellos pueden saber cómo es o cómo se espera que sea el mundo:** Es una función social de la literatura, ya que esta trata sobre los seres humanos y permite observar con la perspectiva de los otros, percibir cómo sienten las personas, de qué forma afrontan sus problemas, qué significa una transgresión de las normas, entre otros. Esto sucede desde el propio entendimiento y autonomía del lector; en otras palabras, su propia percepción del mundo que lo rodea influye también en la manera en que el niño entiende algunas situaciones presentadas en la literatura. Dicho de otro modo, la literatura, en esta función socializadora, “puede aprovecharse para normalizar temas que están llenos de tabúes y prejuicios sociales... los temas y valores de la literatura infantil y juvenil son un retrato sociológico excelente del modo en que la sociedad que los produce quiere verse a sí misma” (Colomer, 2017, párr. 6).

Función cívica de la literatura. Como se ha analizado, diversos autores reconocen que la literatura no es que tenga un fin utilitario o práctico; no obstante, es posible identificar algunas funciones que se relacionan con las múltiples posibilidades de “realidad” que el artista ofrece (Nussbaum, 1997, 2016; Eco, 2002; Candido, 2002; Colomer, 2017). La literatura puede provocar, conminar, asombrar, confrontar etc., y se incorpora a la experiencia humana más profunda del lector; porque en el fondo la literatura trata de eso: la vida misma, tal como afirmó Todorov (1991) en *Crítica de la crítica*. Además, hace una invitación al lector a imaginarse el estar en el lugar de personas muy distintas y a tomar sus experiencias (Nussbaum, 2016). En otras palabras, la literatura tiene la capacidad de poner al ser humano frente a la alteridad.

Esta invitación al lector se realiza mediante la *imaginación narrativa*, que es la que posibilita la función cívica de la literatura. Para Nussbaum (1997), en *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*, la literatura se interesa por lo cotidiano, por lo que acontece, por situaciones concretas que alientan a la empatía y la compasión, emociones muy relevantes para la democracia. Si bien como ciudadanos no se puede aprender mediante obras literarias lo que es necesario en sociedad (la justicia social, por ejemplo), la literatura puede constituirse en un medio “hacia una visión de la justicia y hacia la resolución social de esa visión” (Nussbaum, 1997, p. 37). En efecto, la literatura permite “una forma valiosa del razonamiento público tanto desde una perspectiva intracultural como desde una intercultural” (p. 33).

Según lo expuesto, la imaginación narrativa es esencial para la construcción de la ciudadanía y es definida por Nussbaum (2016) como “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otro, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (p. 30). Esta imaginación “cívica”, como sostuvo la autora, no será el único efecto de la literatura; pero, en tanto función, es primordial. Mediante esta se puede ver la manera en que ciertas circunstancias condicionan la vida de los demás que, con nosotros, comparten un proyecto general. Además, conlleva un sentido crítico; ya que se va al encuentro de otro desde lo que uno es: el propio ser y los juicios particulares, por lo que se juzgará la historia de alguien cuya vida distante se puede imaginar o de algún personaje con el que el lector se identifique “a la luz de nuestras propias metas y aspiraciones” (Nussbaum, 2016, p. 30). Es así que es la base de una relación moral.

La imaginación narrativa constituye una preparación esencial para la interacción moral. Si se han hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro y entiende el modo en que las circunstancias las condicionan, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro. (Nussbaum, 2016, p. 123)

En el niño, afirmó Nussbaum (2016), las capacidades morales fundamentales se empiezan a adquirir cuando él y sus padres se cuentan historias, las cuales se vinculan con sus intentos de explicar el mundo que lo rodea y lo que sucede en este. Contando y

escuchando narraciones el niño ejercita su imaginación, la que le ayudará a entender que los demás poseen emociones, sentimientos, formas de pensar al igual que él, y también que existen límites en el entendimiento de los personajes de sus historias, o de cualquier criatura o persona. Por eso, la imaginación cívica debe fomentarse desde temprana edad, ya que mientras exploran estas historias, los niños prestarán mayor atención al sufrimiento de otros seres humanos y a las adversidades que se pueden presentar en la vida.

Esta imaginación literaria desarrollada por el niño motiva una profunda preocupación por el destino de los personajes, define que estos tienen una rica vida interna que no se evidencia por completo y le ayuda a respetar ese mundo interior. Entonces, “el preguntarse, el maravillarse, la curiosidad, hábitos estimulados por los relatos, definen a la otra persona como vasta y profunda, con diferencias cualitativas con uno mismo y con rincones dignos de respeto” (Nussbaum, 2016, p.123).

Por otra parte, el cariz moral y social de las historias se va tornando complejo y diferenciado, según Nussbaum (2016), a medida que los niños se desarrollan y van ampliando su mundo. Este ejercicio cada vez mayor en que el niño se sumerge en diversos escenarios narrativos le dará una sensibilidad particular para ver a los otros que no necesariamente comparten su entorno.

De modo que gradualmente van aprendiendo cómo atribuir a los demás, y a reconocer en sí mismos, no solo la esperanza y el miedo, la felicidad y la aflicción —actitudes que son ubicuas y comprensibles sin una gran experiencia—, sino también rasgos más complejos como el valor, la moderación, la dignidad, la perseverancia y la rectitud. Se le podrían dar al niño definiciones abstractas de estos conceptos, pero comprender todo su significado en el desarrollo personal y en las interacciones sociales con los otros requiere aprender sus dinámicas en escenarios narrativos.

A medida que los niños dominan en su imaginación aspectos tan complejos, se tornan capaces de sentir compasión. (Nussbaum, 2016, pp. 123-124)

Así, la literatura cumple con esa visión del ciudadano tan necesaria para la convivencia, que es aquella basada en la comprensión o apertura a la diversidad y las diferencias con las que convive, y le ayudará en el camino del reconocimiento de la

humanidad común con aquellos que no son él. La importancia de la literatura en ese sentido, a decir de Nussbaum (2016), es que constituye el medio que expande las afinidades que no se pueden cultivar suficientemente en la vida real.

La promesa política de la literatura es que nos puede transportar, mientras seguimos siendo nosotros mismos, a la vida de otro, revelando similitudes, pero también las profundas diferencias entre él y yo, y haciéndolas comprensibles o, al menos, acercándose a ello. (Nussbaum, 2016, p. 147)

La literatura de Graciliano Ramos. Graciliano Ramos (1892-1953) es considerado por la crítica como uno de los mayores exponentes de la literatura brasileña de la primera mitad del siglo XX, y tiene un sitio al lado de Machado de Assis y Guimarães Rosa. El “Mestre Graciliano” o “Mestre Graça”, apelativo con el que lo llamaban en su círculo intelectual, escribió sus primeras obras durante una época de cambios políticos y sociales (década del 30) que tuvieron gran impacto en el pueblo brasileño. Su trabajo se suele ubicar en el grupo regionalista, el de la novela nordestina, debido a los elementos de esta zona que utiliza para los mundos posibles que presentan sus historias. Sin embargo, Ramos se sumerge en este panorama regional hasta trascenderlo y sus obras pueden leerse más que como simples documentos acerca del destino miserable de los habitantes del nordeste. En *Ficção e confissão*, Candido (2006), uno de los mayores estudiosos de sus obras, es la condición humana el gran tema que atraviesa su escritura ficcional y confesional. Para analizar cómo es que va forjando su proyecto literario es necesario conocer el contexto que sirvió de marco para ello.

Literatura brasileña de la década del 30. La década del 30 representó para el Brasil el fin de lo que se conocía como “República Velha” (1889-1930) y el inicio de la gestión provisional de Getúlio Vargas, un gobierno de política proteccionista y nacionalista. Gobernó durante cuatro periodos: (a) 1930-1934, en el Gobierno Provisorio; (b) 1934-1937, en el gobierno constitucional; (c) 1937-1945, en el Estado Novo, y (d) 1951-1954, como presidente electo por voto directo. Según De Vares (2011), en *A dominação na República Velha*, la denominada República Vieja, iniciada en 1889, se basa hasta 1930 en una lógica de la dominación caracterizada por truculencia, elecciones fraudulentas y exclusión política de la población. Además,

Vargas aprovechó este momento para desarrollar un proyecto personal que culminó en el Estado Nuevo y que lo colocó en un lugar de gran privilegio en historia de Brasil y de Latinoamérica.

Por otra parte, en *A imagem do Nordeste e dos seus habitantes na obra de Graciliano Ramos*, Janoštiaková (2014) presentó los diversos factores que enmarcaron la vida del Brasil de los años 30: (a) la crisis económica internacional de 1929, (b) las grandes sequías, (c) la pobreza y (d) la inestabilidad de la situación política. En medio de este panorama y algunos acontecimientos que marcaron un periodo convulso en el pueblo brasileño, Vargas, en 1937, llevó a cabo un autogolpe al cerrar el Congreso. En consecuencia, en *Brasil no olvida a Getulio Vargas*, para Otero (2014), el mandatario se transformó en un dictador, que presentó una nueva Constitución que implantaba el Estado Nuevo, “de cierta inspiración fascista, autoritaria y corporativa” (párr. 7). Asimismo, en *The Brazilian Literary Generation of 1930*, para Dimmik (1951), su gobierno terminó con todas las formas de protesta pública. Gracias a diversas organizaciones del Estado como el Departamento Nacional de Imprensa e Propaganda cayó una “censura acorazada” sobre Brasil. Ejemplo de ello fueron la huidas y destierros de diversos intelectuales como Jorge Amado y Viana Moog. Otros no corrieron con tanta “suerte”: Graciliano Ramos pasó algunos meses languideciendo en la cárcel donde contrajo tuberculosis.

En este contexto, es que surgió la generación brasileña del 30. Esta se inserta en un periodo modernizador —la segunda fase de acuerdo con la historiografía literaria brasileña— que toma variaciones diversas en Brasil, pero cuya preocupación coincide con una nacionalización de la cultura. Como intelectuales y artistas, sus integrantes respondieron a este momento histórico desde diversas aristas. Para Da Fonseca (2014), en *A riqueza e a miséria da palavra-o sentido do humano no romance de Graciliano Ramos*, gran parte de los escritores del 30 se concentraron en revelar las perversidades del Brasil, por lo que tendieron a asumir una postura ideológica e hicieron de sus obras “um híbrido narrativo em que a criação ficcional e o manifesto panfletário estiveram juntos” (p. 70). En efecto, la hibridez caracterizó la literatura, en la que se unieron lo panfletario y la creación ficcional.

En *Uma história do romance de 30*, Bueno (2006) aseguró que la novela en este periodo fue parte de un movimiento más complejo que solo el de la predominancia de la novela social. Para comprender el contexto en que el autor estudiado en esta investigación se desarrolló, será útil seguir la ruta de Bueno (2002) en *Os três tempos*

do romance de 30 y su propuesta de división en “tres tiempos” de esta época: (a) la inquietud: antes de la polarización (1930-1932); (b) en plena polarización: el auge del romance nacional (1933-1936) y (c) el tiempo de la nueva duda (1937-1939). Estos años fueron diversos y de intenso debate ideológico después de la Primera Guerra Mundial; lo que se buscaba era un rumbo más justo, al margen de la posición que fuere (derecha o izquierda) y en ese escenario la indiferencia constituyó un crimen intelectual muy serio.

En el primer tiempo, la generación de escritores que surgió estaba en una situación en la que no expresaban una opción preferencial y el sentimiento último es todavía el de la búsqueda. En esta generación, persistía una melancólica duda respecto al camino elegido y se manifestaba una gran inquietud. También, esta situación se evidenció en la cuestión formal de sus obras, donde todavía existía indefinición y se presentaron como un esbozo del deseo de definición ideológica. Aparece una primera manifestación del romance social (con *O gororoba*, de Lauro Palhano), que concretiza muchas de las dificultades de una literatura que, escrita por intelectuales provenientes de una elite, opta por lidiar con las capas sociales más bajas. Con Raquel de Queiroz y Jose Lins do Rego se inyectaría novedad: el tema pasa a estar centrado en la problemática de la relación del hombre con la tierra y no en la desgracia ocasionada por la sequía, y la vieja propiedad rural pudo ser vista como un paraíso, pero solo como si fuera algo ya perdido; no hay en ningún momento de la narrativa la proyección de ese paraíso para el futuro (Bueno, 2002).

En el segundo tiempo, aquellas figuras que aparecen en los inicios de la década dando novedad y causando fisuras en el nuevo romance brasileño se ubican en primer plano. Es así que el operario, el campesino, la mujer, el niño, el desequilibrado mental, todos son de interés para los novelistas nuevos. En especial, se consideraron a la mujer y al proletario, comprendido de manera amplia al designar a los explotados de forma general (Bueno, 2002).

Fue el momento en que se exigió a los intelectuales una toma de posición. En consecuencia, se dio una polarización literaria que terminó en dos lados: por uno, los autores del romance social, que, de forma estereotipada, fueron vinculados a la izquierda; por otro, los del romance intimista, sindicados como de derecha. Bueno (2006) advirtió, además, que es necesario no caer en el simplismo: nada exige al romance como género separar en el hombre lo que este tiene de “social” de lo que tiene de “psicológico”. Para el crítico, es legítima tal impresión en la década del 30, debido

al contexto en el que se vivía (la predominancia del romance social marcó ciertamente la década); sin embargo, precisó que, analizada con distancia, esta percepción es cuestionable. Los autores crearon grandes personajes pobres, cuya caracterización manifestaba que eran más que apenas unas víctimas de la injusticia social y formaron parte de una variedad literaria. Por ejemplo, los protagonistas negros eran líderes huelguistas o estaban envueltos en luchas obreras, y las mujeres dejaron de ser objetos amorosos (esposas o prostitutas). En suma, a la vez de diferentes posiciones ideológicas, se originó una gran diversidad literaria.

En este periodo aparece Graciliano Ramos, escritor que rechaza seguir el patrón estándar del romance social. De acuerdo con Bueno (2014), en *Romance de 30: variedade a ser descoberta*, el autor de *A terra dos meninos pelados* tenía una visión particular acerca de la novela: se trataba de un espacio de profundización psicológica, de creación de individuos y no un lugar de luchas colectivas, tal como el romance comprometido propuso en muchas oportunidades. Además, ese inconveniente de plasmar al otro es incorporado como problemática en sus romances, a diferencia de autores como Jorge Amado, quien, en un inicio, acaba por tratar de responder a esta cuestión, centrándose en la masa y dejando de lado la individualidad, por lo que se perjudica la noción de héroe, y da paso a la propaganda política (el bueno es el proletario; el resto, los malos) en el que la colectividad “marginal” es el “elemento revolucionario”. Se debe mencionar que las tres primeras obras de Graciliano Ramos — *Caetés*, *San Bernardo* y *Angustia*— fueron reconocidas de forma inmediata, aunque también recibieron críticas por no presentar la vida de los desvalidos y, en cambio, centrarse en personajes pequeño-burgueses. Además, en las obras de los autores de este periodo, la *figuración del otro* siempre es vista en relación de dependencia con el intelectual. El crítico Passos Guimarães (como se citó en Bueno 2002) afirmó que el romance proletario es una necesidad propiciada por la historia, ya que su forma encaja con el capitalismo decadente y tiene los elementos que siguen: (a) valorización de la masa en detrimento del individuo, (b) rebeldía y (c) descripción veraz de la vida del proletario.

En cuanto al *problema del otro*, autores como el estudiado en esta tesis, sobre todo, se dieron cuenta de que el provecho sería mejor si se trataba en sus obras como lo que era: un problema complejo. Ciertamente lo fue si se sigue el trayecto de las obras publicadas en la época, que buscan hacer explícita su valorización: se intenta, por ejemplo, llevar al malandro a héroe popular como figuración del otro, que una vez

integrado al sistema económico intuye la urgencia de una lucha colectiva; también, está el hombre del pueblo, situado más o menos al margen del sistema, que en la obra de arte se trata de presentar él mismo como el vehículo de la revolución; otro es el intelectual que aparece legitimado como organizador de la lucha del proletario. Es Graciliano Ramos quien logra consistencia frente a los autores consagrados de su época, pues no necesitó valorizar al “otro” conscientemente al entenderlo como un *otro enigmático*. Así, la percepción de su autonomía y, por consiguiente, de su condición humana fue signo en sus obras del reconocimiento de su valor (Bueno, 2002, 2014).

En definitiva, a pesar de que, en un intento de revalorizar al otro, los autores de este segundo momento lo que hicieron fue presentar una sumisión del operario al intelectual o la sumisión del “hombre común” al “hombre superior”, no se puede desmerecer dicho esfuerzo. Ellos, de alguna manera, contribuyeron a la composición de un amplio panel de la vida contemporánea brasileña. Se observa también que en un mismo espacio literario convergen el miserable, el pobre, el intelectual, el nuevo rico y el gran capitalista; se integra ciudad, campo, individuo, colectividad, psicología, sociedad (Bueno, 2002).

En el tercer tiempo, el contexto que lo enmarcaría es la amenaza de una segunda guerra en el mundo y la aparente perpetuidad de Getulio Vargas en el gobierno brasileño. Por otro lado, el romance social llegaría a una especie de agotamiento, como se vio con la recepción de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, y *Caminho de pedras*, de Raquel de Queiroz, que no tuvieron la repercusión que se merecían. Lo que se tenía en esa época eran personajes desvalidos y amenazados por una terrible maquinaria social; toda mejora en la vida es presentada como temporal e ilusoria, y ninguna creencia, movimiento colectivo parecía auxiliar a los individuos. Se lanzaron romances urbanos que dejan al lector la preocupación del momento vivido, en indefinición ante la situación política y social (Bueno, 2002).

El conflicto entre un yo y otro se vuelve un problema de representación para la literatura. No obstante, según Bueno (2006) en *Uma história do romance de 30*, fue nuevamente Graciliano Ramos quien mediante este conflicto consiguió la mejor fusión entre vida íntima y vida social, quizá, de toda la tradición del romance brasileño. Su obra *Vidas secas* (1937) evidencia las limitaciones del denominado romance proletario. Sin dejar de constituirse en un romance comprometido, la novela demuestra que “la factura artística puede servir para impulsar el contenido político de una obra, pero lo contrario es muy difícil de lograr” (Bueno, 2006, p. 664). Solamente el escritor da una

respuesta completa al problema del arte como factor actuante en su tiempo; su representación del otro fue compleja en el plano del pensamiento y, a su vez, tan orgánica en cuanto arte: “Porque nadie fue capaz de preservar al otro como otro, con toda su complejidad y con sus razones, y así, en esa entereza, interesarse por este” (Bueno, 2006, p. 664).

El modernismo brasileño. Coutinho (1980), en *La moderna literatura brasileña*, sostuvo que el modernismo comprende tres fases, así como tres generaciones disímiles y sucesivas. Estas son las que siguen: (a) primera fase (1922 a 1930), a la que corresponde la denominación de “modernismo”; (b) segunda fase (1930-1945), a la que corresponde la nominación de “posmodernismo”, y (c) tercera fase (1945 en adelante), a la que se designa el nombre de “neomodernismo”. Asimismo, sostuvo que el modernismo expresó la nueva actitud brasileña en las artes y letras, vida y cultura.

También, Jozef (1973), en *Caracterización del modernismo brasileño: poética y lenguaje*, afirmó que esta corriente se desarrolló en un continuo diálogo, y en una “confrontación receptiva y comprensiva con las matrices de las corrientes europeas de vanguardia” (p. 100). Además, la investigadora sostuvo que las bases teóricas sobre las que descansan las obras del modernismo brasileño son las que siguen: (a) una revaluación de los rasgos nacionales brasileños; (b) un lenguaje con acentos rítmicos y que aproveche el léxico nacional; (c) la instauración de un sentido profesional de la actividad literaria; (d) la reformulación de cuadros poéticos y de ficciones de la literatura de Brasil, y (e) una técnica nueva dirigida a la representación de la vida.

En la primera fase, se produce una ruptura bajo la dirección de la generación del 22. Dicha generación, que vivió el primer encuentro del Modernismo con el público mediante la Semana de Arte Moderno, tuvo como objetivo rebelarse contra el pasado mediante “la demolición de un orden social y político ficticio, colonial, un arte y una literatura artificiales, producidas a costa de la imitación extranjera, desligada de la realidad nacional” (Coutinho, 1980, p. 105). Entre sus representantes más notables se tienen a Mario de Andrade, Oswald de Andrade, Menotti de Picchia, Guilherme de Almeida, quienes fueron los promotores del establecimiento de una libertad creadora.

Niño de Guzmán (1988), en *El viaje de Bandeira al país de las delicias*, sostuvo que el modernismo surge como respuesta al “agotamiento literario y la retórica de formas caducas” (p. 18). Asimismo, los representantes del modernismo evidenciaron los aspectos que siguen: (a) búsqueda de nuevos medios de expresión, por lo que trabajaron con un lenguaje coloquial que desafiaba al estricto uso gramatical y

académico impuesto por la lengua portuguesa; (b) se nutrieron de los movimientos vanguardistas nuevos provenientes desde inicio de siglo del viejo continente, pero lo que perseguían era transformar esa influencia e incorporar a la corriente cultural brasileña no como algo extraño a su realidad, y (c) existe una evidente intención de mirar en la esencia del brasileño y crear una “lengua brasileña” con capacidad de comunicar la identidad brasileña en todo su esplendor.

En la segunda, se recogen los resultados de la primera fase y se abre paso a una intención constructiva de recomposición de valores, así como de un orden estético. Adicionalmente, incluye nuevas preocupaciones: políticas, sociales, económicas, humanas y espirituales. Se trató de una generación caracterizada por los siguientes aspectos: (a) atención al destino del hombre y los dolores del mundo y (b) asunción de responsabilidad ante estos problemas (Coutinho, 1980). Los autores de esta fase consideraban a la primera como una fase incompleta, ya que sus representantes no consiguieron la universalidad de las cosas espirituales ni tuvieron en cuenta los graves problemas sociales que, en esa época, aquejaban al pueblo brasileño (Janoštiaková, 2014).

Entre sus representantes están Murilo Mendes, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Cecilia Meireles, entre otros. En esta fase, surge, además, un momento de suma importancia para las letras brasileñas: el regionalismo (donde se le ubica a Graciliano Ramos y será tratado con mayor profundidad en el siguiente apartado). Es así que, para Dimmik (1951), “with the exception of the poet Drummond de Andrade, and of Vieira, Dionlio Machado, and, in part, Lício Cardoso, all primarily psychological novelists, the work of the Generation of 1930 has been most strikingly marked by regionalismo” (p 185).

En la tercera fase del modernismo, destacó el trabajo de la generación de 1945. Esta nació como contestación al grupo de 1922, en sus excesos que distorsionaba la libertad de creación poética; de esta manera, neutralizaba el desafío de renovación propugnado por el modernismo. Esta generación era el resultado de todo lo conquistado por el modernismo, que continuaba moldeando la estilística de la literatura brasileña (Jozef, 1973).

Para Coutinho (1983), la poesía del 45 logró profundizar la depuración formal, y restauró el cuidado debido y la severidad del lenguaje y temas. También, custodió la emoción debido a un esfuerzo de objetividad e intelectualidad. Restablece, de igual forma, géneros como el soneto y la oda. Igualmente, existe especial interés en la

creación de formas artísticas nunca antes experimentadas. Entre sus representantes, están João Cabral de Melo Neto, Ferreiro Gullar, y, en prosa, João Guimarães Rosa, Clarice Lispector y Osmani Lins.

El regionalismo brasileño. Tanto el modernismo como el regionalismo no fueron antagónicos en Brasil; ambos son variantes del proceso modernizador. Sin embargo, en aquella época de revoluciones culturales un “contramovimiento”, como lo llamara Rodríguez Monegal (1983) en *Graciliano Ramos y el regionalismo nordestino*, empezó a formarse hacia el 1926, en respuesta a los modernistas paulistas. A decir de Garramuño (2001), en *El regionalismo equívoco de Vidas secas*, este tipo de novela que eclosionó en la escena local cuestionaba la tradición en la que se inscribía: un regionalismo que desde el siglo XIX construyó una tradición marcada por tres aspectos: (a) el exotismo, (b) importancia a la búsqueda de la identidad nacional y (c) los paradigmas positivistas de la época. Además, en el empeño por retratar al Brasil del nordeste o del sur, se muestra que la novela brasileña parece estar condicionada por el medio y, en consecuencia, es una especie de documento (Rodríguez Monegal, 1983). La novela del treinta, más específicamente, la del nordeste, instaura en este contexto una ruptura mediante lo siguiente: (a) un trato más coherente del lenguaje coloquial, (b) rasgos impresionistas en la descripción y (c) una actitud reivindicadora (Bosi como se citó en Garramuño, 2001).

El inicio tuvo lugar con el Primeiro Congresso Brasileiro de Regionalismo (1926), donde Gilberto Freyre leyó el Manifiesto Regionalista, mediante el cual se renuncia a los valores estéticos de la primera fase del Modernismo. Freyre llamó a los modernistas “enemigos de toda especie de tradicionalismo” y criticó a los autores de la primera generación, debido a que estos no se preocuparon de los problemas sociales. Incluso, pide tener mayor atención a las costumbres, problemas y vida de los habitantes de las regiones no solamente en el campo de la literatura. Pide que se dé también en otras artes. En suma, este evento delineó el camino que seguiría la literatura brasileña. Esta, después del año 30, ya no podía ignorar la situación sociopolítica del país (Janoštiaková, 2014).

Freyre instauró en ese momento una nueva consciencia de lo regional, de acuerdo con Carrizo (2004) en *Uma nova consciência regional. Apontamentos para um diálogo possível*. En el contexto cultural brasileño, conocido como “regionalismo nordestino” esta nueva consciencia regional surge como una búsqueda de rehabilitación y de revisión de las identidades, alejada de los discursos oficiales. Asimismo, se plantea

la relevancia de la literatura en tanto forma de imaginación capaz de dar cuenta y de cifrar el momento.

Para el sociólogo brasileño, el regionalismo nordestino, dentro de sus límites provincianos, colaboró, desde 1923, en la renovación de métodos de estudio y de interpretación del pasado de Brasil. Además, contribuyó en el esfuerzo de creación literaria y artística con material regional, cotidiano, familiar y tradicional, que comprendiera, a la vez, valores universales (Carrizo, 2004). Es así que Freyre propone respecto al regionalismo nordestino las siguientes líneas maestras:

- La existencia de una nueva “intimidad” entre individualidad y realidad exterior, marcada por un yo poético evocativo, por un sujeto atravesado mediante la experiencia de pertenencia a esa localización cultural. Es decir, se trata de un narrador o sujeto poético que no disfrazaría su propia enunciación, y que apenas la modela para encontrar nuevas formas de tratamiento de sus materiales y de relación con su lector, estructurando, en consecuencia, una modalidad nueva de imaginar el mundo (Carrizo, 2004).
- Una nueva modulación y posibilidad entre palabra personal y pública. Esa lengua escrita se aproxima a la palabra hablada como acto creativo, no como populismo ni únicamente como simplismo (Carrizo, 2004).
- Una relación entre la literatura y los nuevos discursos socializados, haciendo referencia a los nuevos métodos de estudio, de análisis y de interpretación de la vida y del pasado del país. O como destaca al respecto José Lins, “obra de crítico social y de creador poético” (Carrizo, 2004).

Sin embargo, autores como Rodríguez Monegal (1983) cuestionaron el “problema” del regionalismo. El crítico uruguayo aseveró que, desde la forma cómo se visualizaron las producciones de aquel periodo, toda novela es regional; pues más se presentaron como un asunto geográfico que literario. Es así que la naturaleza del código lingüístico y cultural de su poética es lo que importa.

Desde este punto de vista, algunos libros son más regionales que otros porque tienden a presentar sólo los aspectos típicos... de un determinado lugar y

ambiente: el color local. Jamás se mueven de ese nivel de connotación inmediata para alcanzar las estructuras profundas, y por eso permanentes. Es en este nivel que cabe situar el problema del regionalismo brasileño y, en particular, el del regionalismo de la novela del Nordeste en la primera mitad de este siglo. (p. 34)

Rodríguez Monegal (1983) separó, porque considera una diferencia estructural, la obra de los representantes más relevantes del regionalismo brasileño. A decir del crítico, mientras José Lins do Rego y Jorge Amado se ubican en el regionalismo pintoresco, Graciliano Ramos se instala profundamente en el “regionalismo esencial”, el mismo en el que se encuentran Cervantes, Flaubert, Dostoyevski y Kafka. Igualmente, Ramos se alejó en teoría y práctica tanto del modernismo como del regionalismo brasileño.

Hasta cierto punto, Amado y Lins do Rego no se preocuparon demasiado por escribir bien y descansaron, incluso suicidamente, en su intuición de narradores natos. Entre los novelistas del Nordeste, el que realmente se preocupó por escribir bien (con un fanatismo que conocieron Flaubert y el Joyce de *Dubliners*) fue Graciliano Ramos (1892-1953), el mejor novelista del periodo. (1983, p. 38)

Ramos, según Rodríguez Monegal (1983), estuvo destinado a escribir en el equívoco. En aquella época, la crítica se apresuró en calificar su *Vidas secas* como la obra cumbre del regionalismo nordestino, pero este libro va más allá de eso. Garramuño (2001), afirmó que Ramos se diferencia de sus contemporáneos por los aspectos que siguen: (a) ante la figura sentimental y romántica del retirante del regionalismo, presentó uno desde estrategias de distanciamiento y negación del desprecio de forma simultánea; (b) alejamiento de la sequía como causa principal de la pobreza y miseria del habitante del sertón; (c) se evidencia que la sequía no está exhaustivamente descrita en su obra en términos de transformaciones ambientales; se hace desde la interioridad de sus personajes, y (d) Graciliano Ramos fijará con *Vidas secas* los límites del realismo. Finalmente, Da Fonseca (2014) sostuvo, al respecto, que su obra no es una simple expresión del regionalismo: se puede observar en esta novela la pregunta por la condición humana.

Características de la literatura de Graciliano Ramos. Candido (2006) esbozó el estilo de Graciliano Ramos. Así, da cuenta de cómo es que el autor de *A terra dos*

meninos pelados conduce al lector, de forma discreta, a ámbitos bastante diversos de la humanidad, sin dejar de lado las estrategias y formas de escribir tan propios de su quehacer. El crítico sostuvo que el alagoano, como desdoblamiento coherente en su obra, pasa de la ficción a la autobiografía. En suma, a lo largo de sus escritos, Candido explora el estilo de Ramos como punto de apoyo para identificar la visión del hombre en su obra.

El crítico hace un recorrido por la obra de Ramos a la que llama “unidad en la diversidad” para entender los motivos que la hacen importante en cuanto experiencia literaria. Inicia con *Caetés* (1933) en la que se presenta la historia de João Valerio, quien está enamorado de la esposa de su socio. Además, Valerio es escritor de una obra homónima: se encarga de presentar la historia del obispo Sardinha que fue comido por los indios caetés, mientras que Graciliano Ramos presenta la historia de Valerio y de los personajes indios. Es una tentativa de romance dentro del romance.

Para Candido (2006), esta obra se trata de una verdadera “gimnasia intelectual” en la que el autor se ejercita en técnicas como la descripción, la narración, el diálogo, las costumbres, entre otros. Es también un ejercicio de la brevedad como búsqueda de un efecto de lo máximo mediante recursos mínimos; es así que esta obra posee (a) la parsimonia de los vocablos y (b) la brevedad de los periodos. Asimismo, escenas y personajes están estrechamente en dependencia del narrador y su pensamiento dominante; es decir, existe una estrecha correlación entre técnica y actitud frente a la vida, evidenciando que el interés por los hechos sucede de un interés previo por la situación del hombre frente a ellos. Más aún, la situación es la que configura la vida interior a pesar de que no hay introspección: los hechos revelan al personaje y se ordenan mediante la proyección que se desprende de sus problemas. La *idea de situación* es clave en la escritura de Graciliano Ramos.

Por otra parte, en el plano de la representación individual, se recurre a una *técnica del devaneo*, que hace posible la creación de situaciones ficticias para compensar frustraciones de la realidad. Además, *Caetés* es el momento de la ironía, y del sentido de la gratuidad e inocuidad de las cosas que recorrerá la obra de Graciliano Ramos cada vez de forma más marcada y culminará en *Memórias do cárcere* (1953). Por tanto, evidenciará una actitud menos intelectual comparada con las obras que aparecieron en esa época. Finalmente, es probable que los caetés simbolicen la presencia de un yo primario, adormecido en la profundidad del espíritu, debido al juego socializado de la vida de superficie, y que emerge por periodos, rompiendo las reglas (Candido, 2006).

En *São Bernardo* (1934), el autor desarrolla una historia fuerte en estructura psicológica y literaria. Se trata de un proceso estilístico maduro que evidencia al escritor en la plenitud de sus recursos. Así, narración, diálogo y monólogo se funden, a decir de Candido (2006), en una única pieza que posee armonía y está exenta de vacíos. Sus personajes están caracterizados por la progresión psicológica del diálogo, breve y certero. Paulo Honório, el protagonista, de personalidad fuerte es el centro de la obra; y esta, a la vez, es dominada por la tiranía de un sentimiento dominante. Con él, Ramos presupone que la manera de vivir condiciona el modo de ser y de pensar. Por otro lado, las descripciones del paisaje forman un encuadramiento constante. El paisaje es referido por el autor de forma discreta y oportuna; en consecuencia, incorpora el ambiente al ritmo psicológico de la narrativa.

En cuanto a *Angustia* (1936), continúa Candido (2006), esta obra presenta al personaje más dramático de la ficción literaria moderna de Brasil: Luis da Silva. Es una excepción, pues raras veces es posible encontrar en la literatura brasileña un estudio tan completo de frustración. En la narrativa todo se dispone como una proyección de él mismo. Es así que, en esta obra, se puede hablar propiamente del uso del monólogo interior, a diferencia de *Caetés* y *São Bernardo*. Adicionalmente, dicho monólogo adopta un tono solipsista y el devaneo toma un valor onírico.

Vidas secas (1938) es para algunos críticos la obra prima de Ramos. De acuerdo con Candido (2006), se constituye por escenas más o menos aisladas, una especie de cuadros yuxtapuestos que muestran el paso del calvario de los personajes en medio de la sequía del Nordeste brasileño: Fabiano, Sinhá Vitória, los niños, la cachorra Baleia. En la obra, aunque el autor ofrece una visión sombría de la vida, esta puede ser limpia y humana. Fabiano es un individuo humillado tanto por los hombres como por la naturaleza; sin embargo, su esencia primitiva es pura. Además, si Paulo Honório y Luis Silva piensan y luego existen; en el caso de Fabiano, simplemente existe. En esta obra, Ramos establece y analiza magistralmente los vínculos brutales entre hombre y naturaleza en el nordeste árido.

Tanto *Infância* (1945) como *Memórias do Cárcere* (1953), para Candido (2006), a pesar de que abordan directamente la experiencia de Ramos, pueden ser leídas como obras de ficción literaria. En ambas, las personas incluidas en la narración parecen personajes y el escritor se acerca a ellas mediante la interpretación literaria, y las sitúa como creaciones. En el caso del primero, por ejemplo, es la ficción que explica la vida del autor y no al revés como suele ser. De igual forma, leyendo *Infância* el crítico

concluye que los libros de Ramos se enlazan en un sistema literario pesimista. Niños, hombres, mujeres, pobres, ricos, miserables, inteligentes, cultos, ignorantes obedecen a una fatalidad ciega y mala.

Candido (2006) también afirmó que la experiencia es la condición de su escritura. Se trata de un atractivo irresistible para Ramos, por lo que no pudo dejar de registrarla. Es así que la literatura es algo profundo para el escritor, y cada uno de sus libros, luego de *Caetés*, presenta una de las características que siguen: (a) entra desgarradoramente en los vericuetos del espíritu, tomando la sustancia de su propio ser; o (b) enfrenta situaciones cruciales de la vida. Por ejemplo, en *Vidas secas*, se presenta la libertad cara a las circunstancias; en *São Bernardo*, el valor de la conducta, la correlación entre la eficacia de los actos y su sentido para la integridad personal; en *Angustia*, la relación entre pensamiento y acto. Se trata, en suma, de un problema del bien y del mal, enfocado desde un ángulo materialista, y que en las dos obras autobiográficas es propuesto según su propia vida.

En ese sentido, para Candido (2006), existen dos componentes esenciales en la escritura de Ramos: por un lado, lucidez y equilibrio; por otro, desordenados impulsos interiores. Es el primer componente la base para que construya una especie de geometría del estilo. En sus obras, se verifican que, incluso en la vida, coexisten posibilidades tanto de equilibrio como de desequilibrio; y la fuerza del espíritu también opera como una condición de orden. Es evidente un esfuerzo desmedido en la vida personal y en la creación de instrumentos que hagan posible la construcción de una línea de coherencia. Esta consiste en reconocer y aceptar el delirio y el caos como constantes; mas, a la vez, vencerlos progresivamente mediante la voluntad de la lucidez. De igual forma, se manifiesta en su obra una decisión de hacer frente sin ilusiones a la vida interior, la que se completa con la decisión simétrica de responder del mismo modo a la vida social. Esto permite en ambos casos una “corajosa amargura”, que constituye una visión del mundo que unifica lo que parece imposible: el pesimismo y la imparcialidad; la condena y la confianza en el hombre. Por ello, Ramos en el plano de la ficción literaria y en el plano personal es un negador rotundo de los valores de la sociedad y de las normas impuestas. Tales aspectos hacen comprensible, asimismo, el papel de la voluntad y la oposición al mundo.

Por último, según Candido (2006), la literatura, en función de todo lo expuesto, es su modo de protesta y manifestación contra el mundo de las normas constrictoras; al mismo tiempo, es una de las visiones más honestas del hombre y de la vida. Al igual

que todo artista, la huida de la situación mediante la creación mental es su modo singular de insertarse en este mundo normado y definirse un lugar. Así, Ramos se realiza integralmente en el terreno de la confesión; por eso, observa el mundo sin disfraz a través de él mismo. De allí que ficción y confesión constituyen en su obra polos vinculados por la continuidad y reciprocidad: no solo hay arte, también testimonio de una conciencia grande, inquieta gracias a la iniquidad, y estimulada a expresarse por la fuerza de los conflictos entre conducta y los imperativos íntimos.

Otro aspecto relevante del estilo de Graciliano Ramos es el que Mazzara (1969) destacó en *New Perspectives on Graciliano Ramos*: la nota de esperanza o aspecto optimista. El investigador sostuvo que tres de sus novelas (*São Bernardo*, *Angustia* y *Vidas Secas*) podrían ser calificadas de “psicológicas” y evidencian una estructura similar. Asimismo, identificó dos niveles de objetividad en sus obras: (a) el colectivo, donde presume que impera el determinismo naturalista y (b) el individual, donde el libre albedrío puede continuar luchando por sobrevivir. Si bien es cierto estos niveles no pueden ser separados de la vida misma o el arte, sin que se simplifiquen mucho, es posible identificar sus disimilitudes según sus propósitos. Esto es lo que hace Graciliano Ramos, al parecer, haciendo uso del destino como un medio para provocar ciertos cambios en los puntos de vista. Se observa que sus “manipulaciones” son sutiles, debido a que siempre trata de mantener la objetividad artística en los niveles mencionados.

Este punto en el estilo de Ramos es lo que Mazzara denomina la nota de esperanza que se inyecta en las “vidas resacas” de sus personajes —sean brasileños del nordeste sean del litoral— en relación con la resistencia y la supervivencia humana. Es el aspecto optimista de Ramos, casi siempre obviado, que puede verse implícitamente en la estructura circular dentro de cada una de las novelas. Por ejemplo, en *São Bernardo* (1934), el ascenso de Paulo Honorio (el protagonista) desde sus orígenes oscuros remite a la novela picaresca más que a las opciones “científicas” y emocionales que comúnmente se encuentran en las obras de los demás regionalistas sociopolíticos brasileños. En *Angustia* (1936), el protagonista que proviene de la aristocracia —por lo que quizá no pueda ser tan pícaro como Honorio— es menos heroico, pero lo suficiente exitoso como para conseguir una seguridad económica, y es más consciente de haber sacrificado la moralidad por el materialismo, y más susceptible al momento en que el destino une fuerzas con el determinismo. Finalmente, en *Vidas secas* (1938), si bien hay un patrón circular como en sus predecesoras, este se obtiene sin un retorno al pasado.

Además, parece que lo trágico es el aspecto dominante: al conflicto de carácter personal, la derrota y triunfo, se une una lucha y victoria de su familia sobre la sequía del nordeste.

Por su parte Carpeaux (1942/1999), en *Visão de Graciliano Ramos*, sostuvo que la maestría de Ramos se basa en su estilo. Llámese *estilo*, según este autor, a la selección de palabras, construcciones y de ritmos de los hechos, y de escoger entre estos mismos hechos con el fin de conseguir una composición perfectamente personal, muy a la manera de Graciliano Ramos. En este sentido, se han identificado los aspectos que el escritor de *A terra dos meninos pelados* toma para constituir su estilo.

En primer lugar, es meticuloso según el concepto de Benedetto Croce. Es decir, se queda con lo lírico. Sin embargo, el lirismo de Graciliano Ramos es extraño: no tiene nada de musical, es adinámico, estático, sobrio, clásico y clasicista. Esto remite, a veces, al pasado parmasiano del autor (Carpeaux, 1942/1999).

En segundo lugar, el mundo que utiliza como material de su creación es el inferior, que muchas veces llega a ser un mundo infernal. Así, las almas son tomadas de un torbellino de angustias. Graciliano Ramos se apiada de ellos y les procura otro destino, de tal manera que estabiliza esta turbulencia, eliminando lo que no es esencial y erigiéndoles en un “monumento de bajeza”. En síntesis, los redime mediante la creación artística (Carpeaux, 1942/1999).

En tercer lugar, es un clásico experimentador. A sus más de 40 años, Graciliano Ramos hace experimentos con su arte, aunque como “maestro singular” no requiere de eso; lo que indica que el autor busca una solución a un problema vital. Además, contrastando con el estilo de autores rusos, y el de Green y su *Leviatán*, respecto a sus personajes, de acuerdo con Carpeaux (1942/1999), se puede decir que estos se asemejan a un monstruo no maligno, que debe matar como una sujeción a su destino.

En cuanto al arte, Carpeaux (1942/1999) recordó que la vorágine de angustias que presenta Ramos en sus obras encuentra la calma en este, pues el arte es una especie de astucia del ser humano para burlar al mal creador. Se trata, pues, de ironizar con la creación malograda. Entonces, para salvar el alma de estas víctimas, es necesario destruir el mundo exterior.

La realidad recreada por Graciliano Ramos es diferente; es una cerrada en sí misma. Sus situaciones se ubican en una especie de sueño, en que todo es creación del propio espíritu. Ello explica el egoísmo extremo de los héroes del escritor brasileño: el egoísmo de quien sueña y, para el cual, al ser prisionero de un mundo irreal, únicamente

él mismo existe. Dicha mentalidad amoral del sueño excluye toda generosidad; sin embargo, se sustituye por un sentimiento que lleva a la identificación con las criaturas de la imaginación. De este *egoísmo del sueño*, parte el motivo principal de Graciliano Ramos, el llamado *cobijo de propiedad*. Propiedad de tierra, de mujer, de celos, etc., son afectos que sobrepasan todo límite y sugieren que se tratan de sentimientos patológicos (Carpeaux, 1942/1999).

Asimismo, los romances de Ramos, siguiendo esta propuesta de experimentación, pueden calificarse de tentativas de destrucción de la memoria, a decir de Carpeaux (1942/1999). Al respecto, el investigador sostuvo que la crítica suele proponer que el alagoano se siente enojado contra el ambiente primitivo de su pasado. Sin embargo, *Vidas secas* es una obra relativamente serena y optimista; y, si se quiere, en una primera aproximación, el culpable de este rechazo que se percibe es la ciudad. De esta forma, concluyó Carpeaux, el héroe de las obras de Ramos es el *sertanero desarraigado*, arrancado del mundo primitivo, inmóvil, para el mundo en movimiento; es el *vagabundo nordestino*, cuya acción es el aspecto sociológico del egoísmo del sueño cuando choca con la realidad.

Por último, sentenció Carpeaux (1942/1999), la obra de Graciliano Ramos es un experimento para acabar con el sueño de la angustia que es la vida misma. Además, la sombra sobre el mundo de Ramos es la civilización artificial (cultura y analfabetismo letrado, sociedad, ciudad, Estado, autoridades) a la que este invita irónicamente a ser partícipe de su labor de destrucción. Mas estos permanecen en la dura realidad, por lo que el artista no se conforma y vuelve esta vida real en sueño.

La literatura infantil de Graciliano Ramos. De acuerdo con lo visto hasta el momento, Graciliano Ramos es un autor de literatura para adultos que se centra en la condición humana de personajes en escenarios regionales que logran ser universales. Aunque sea más valorado y difundido en esta faceta, su producción infantil no difiere en la calidad antes descrita por los críticos de su obra. Así lo evidencian los estudios de Melo de Moraes (2008) y Miranda (2003): “A coerência na literatura infantil de Graciliano Ramos” y “O valor enorme das palavras”, respectivamente. Para Ramos, la literatura infantil debe mantener todas las cualidades literarias que también se esperan de cualquier otro género, por lo que se opuso a la simplicidad de una literatura para niños. En una misiva dirigida al educador Anísio Teixeira, el autor de *A terra dos meninos pelados* manifestó lo siguiente: “... Si buscas un tema infantil y usas un lenguaje

infantil, el niño se da cuenta de que somos tontos y no lee” (1938, como se citó en Lopes de Albuquerque & Loiola Madeira, 2019, p. 111).

Como autor de literatura infantil, publicó en 1937, *A terra dos meninos pelados*; en 1940, *A pequena história da República* y, en 1944, *Histórias de Alexandre*. Asimismo, su libro *Insônia* (1947) contiene dos cuentos infantiles: “Minsk” y “Luciana”. De forma póstuma, se publicaron, en 1962, *Alexandre e outros heróis* (reunión en volumen de *A terra dos meninos pelados*, *A pequena história da República* e *Histórias de Alexandre*) y, en 1984, *O estribo de prata*, que es uno de los cuentos que integran *Histórias de Alexandre*.

- **A terra dos meninos pelados (1937):** En esta historia que presenta al niño Raimundo, quien por ser diferente recibe constantes maltratos y “huye” a un mundo imaginario, se presenta un Graciliano Ramos desconocido para los lectores que siguen su obra. Para Melo de Moraes (2008), en este cuento —el primero en que el autor incursiona en la literatura infantil—, se aprecian algunas características que perfilan la perspectiva de este autor en relación con la literatura infantil. Por un lado, se trata del Graciliano Ramos de la fantasía onírica, del lirismo simbólico; en suma, de un artista del *nonsense*. Estos elementos, que acompañan al lenguaje claro y riguroso, son los que le dan, a la vez, intensidad temática a su obra infantil. De igual forma que Monteiro Lobato, Ramos trazará la línea de un nuevo enfoque estético que será referente de la literatura infantil y juvenil brasileñas. Es decir, será una literatura que va más allá del cuestionamiento de los valores sociales. En ese sentido, el autor propone una literatura que, si bien permite al niño recurrir a la imaginación, lo mantiene en la realidad, la cual no siempre es coherente o encaja con el imaginario vivido por el infante. Por eso, esta debe ser enfrentada. Más allá del cuestionamiento a los valores sociales, este cuento es un medio en el que el escritor propone una manera denuncia la discriminación y el menosprecio de los derechos y la ciudadanía. Este cuento es el que será analizado para sustentar la propuesta de esta investigación.
- **A pequena história da República (1940):** Esta obra fue escrita por Ramos en 1940 con motivo del concurso para conmemorar los 50 años de la República; sin embargo, no llegó a postularla. Analiza para un público infantil aspectos claves de la historia de Brasil. Se publicó póstumamente en 1960 y años después fue reunida en el libro *Alexandre e outros heróis* (1962). No todos los críticos de su

obra reconocen méritos en esta producción del brasileño. Según Sandes (2011), en *Memória e História da Primeira República*, Ramos se aleja de la narrativa casual o edificante, y evita explicaciones. Además, su estilo es pesimista y se opone a cualquier misión pedagógica. Así, su ironía es por demás cortante y busca deshacer la narrativa adornada de los historiadores. No obstante, Mans (2020), en “*Pequena História da República é passeio por Brasil de outros tempos*”, a propósito de la reciente edición de la obra, señaló que, pese a la poca observación o explicación, está presente la acidez propia de Ramos que eleva la calidad y el tono de la narrativa. Estos rasgos, según el crítico, son los que la vuelven más fuerte y atractiva.

- **Histórias de Alexandre (1944):** Se trata de un conjunto de relatos extraídos del folclore sertanero. Se reeditó en 1962 junto con *A terra dos meninos pelados* y *A pequena história da República* en *Alexandre e outros heróis*. Para Alves (2017), en “O fantástico como elemento transgressor do discurso em *Histórias de Alexandre*”, y Montero (2013), en *O maior esquecido: Histórias de Alexandre, de Graciliano Ramos*, es una obra olvidada entre el conjunto de la producción de Ramos. En la época de su publicación se le tomó como una historia rústica y una obra intermedia, sin mucho que aportar. Por su estructura, los cuentos se perciben aislados, aunque se evidencia un hilo conductor, que es el tema popular. Las acciones se realizan siempre en el mismo espacio, la casa de Alexandre, un sertanero que presenta sus aventuras o las que presencié alguna vez en su vida. Estas no solo constituyen sucesos extraordinarios de la cotidianidad del personaje narrador; también, son relatos que se vinculan con el imaginario y la cultura popular: historias de caza, de viajes, demostraciones de astucia y coraje conviven con animales y objetos encantados, y hechos muy fuera de lo común. En *Aspectos da cultura popular em Histórias de Alexandre, de Graciliano Ramos: uma recepção problemática*, Pirolli (2016) resaltó la fuerza de la narración. Si bien está orientada a un público infantil y juvenil, puede resultar muy atractiva para un público lector atento al uso estilizado del lenguaje. Finalmente, para Mourão (2003), en *Estruturas: ensaios sobre o romance de Graciliano*, se trata de una muestra nueva y vívida de la región nordestina, parte de una etapa diferente de Ramos como un experimentador del lenguaje en la que buscaba un enfoque original contrario a la fórmula de lo pintoresco.

- **Luciana y Minsk (*Insônia*, 1947):** Ambos cuentos fueron publicados en el libro de cuentos *Insônia*. Este volumen reúne 13 cuentos publicados en periódicos argentinos y brasileños entre 1937 y 1945. El primero, “Luciana”, apareció en 1937 y el segundo, “Minsk”, en 1940. De acuerdo con Ramos (2020), en *Minsk de Dois dedos da prosa insone de Graciliano*, este libro no está dirigido al público infantil; sin embargo, los dos cuentos mencionados se consideran como parte del universo infantil por su contenido y, debido a que varios proyectos editoriales los han editado de forma independiente, terminaron por convertirse en un producto infantil.

“Luciana” se trata de una niña que da nombre a este cuento, la cual vive en un sistema familiar y social que la margina con una lógica que no logra comprender. Ella transgrede y cuestiona esa lógica en su intento por comprender la vida adulta. Además, la pequeña busca llamar la atención como respuesta a vivir su deseo de formar parte en el mundo de los adultos. Gracias a su imaginación sustituye la imperfección del conocimiento real por el del mundo imaginario integrado por amigos no reales. En el cuento, se presenta el mundo desde la visión de la niña, se trata del filtro por el que se realiza la narración; a la vez, la trama no parece darse, pues todo se centra en el mundo interior de Luciana. La pequeña tiene como actividad saltar por la ventana hacia la calle, una travesura que la pone a salvo de la indiferencia de los adultos y como un modo de cambiar su situación de inferioridad en relación con los mayores. Según Silva (2018), en *Com graça na escola: da ficção à realidade da sala de aula*, esta acción de Luciana representa la búsqueda de experiencia; es decir, la infancia se vuelve equivalente a una apertura a nuevos aprendizajes y descubrimientos que llene los vacíos gracias a la imaginación.

“Minsk” trae de vuelta a Luciana y su mundo. Un nuevo amigo, esta vez real, atrae todo el foco de atención de la niña. Se trata de Minsk, un periquito grande con manchas amarillas, que es integrado al pequeño universo de la pequeña y con el cual establece una relación recíproca: ella lo acoge en su vida de aventuras y el animalito dócil está dispuesto a acompañarla. En este relato, la protagonista vive la experiencia inevitable de la muerte que no puede ser modificada ni por el juego ni por la imaginación: sin querer, mientras jugaba, aplasta a su amiguito. En la narración, se confunde el dolor del animalito con el de la protagonista, quien se enfrenta de una manera muy dura al dolor de la

pérdida de lo amado (Silva, 2018). El “diálogo” final entre la pequeña protagonista y su amiguito es considerado como una de las más logradas representaciones de pérdida en la cuentística de la literatura brasileña, de acuerdo con Rosa e Silva (2008) en su estudio *“Luciana” e “Minsk”: contos exemplares do mestre Graciliano*.

Capítulo IV: Desarrollo de la Investigación

En esta tesis se propone que la literatura es un medio para educar para la alteridad —el reconocimiento del otro con responsabilidad, compromiso (Levinas, 1997, 1991) y en comprensión de las diferencias (Ricoeur, 2006)— y se toma como caso el cuento infantil *A terra dos meninos pelados* (1937), de Graciliano Ramos. En relación con ello, se ha presentado una serie de bases teóricas y disciplinares que sirven de sustento para esta aserción y constituyen el marco desde donde se explicará lo que significa educar para la alteridad mediante la literatura y, como tal, su importancia para la educación contemporánea. A esto se suma la función de la literatura con el reconocimiento de la alteridad que se deduce de la obra de Ramos, la cual conlleva un sentido cívico y humano de responsabilidad con el otro, aspecto que resulta significativo, en especial, en sociedades como la peruana caracterizada por la diversidad.

En ese sentido, de acuerdo con el pensamiento de investigadores, sobre todo el de Nussbaum (2016), acerca de la importancia de recuperar las artes como medio para cultivar el juicio, la sensibilidad y apertura a lo diferente sin considerarlo una amenaza, la literatura constituye un medio valioso gracias al desarrollo de la *imaginación narrativa*, que permite desplegar múltiples realidades, y representar situaciones problemáticas de diferentes sociedades y culturas. Se trataría de la formación de una *imaginación cívica* que tenga como efecto una convivencia responsable. Muestra de ello es *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, parte del acervo de la literatura brasileña (una fuente muy rica por investigar), que presenta este tema del reconocimiento de las diferencias sin llegar a ser una caricatura o un relato simple por tratarse de una obra dirigida a niños. Asimismo, se puede afirmar que, por la valía de su contenido, su recepción puede resultar provocadora también para un público adulto. Este cuento es un ejemplo de cómo el arte literario tiene esa posibilidad de presentar un tópico complejo como la alteridad a sujetos en formación sin perder su valor estético. A continuación, se presentará en qué consiste la tesis de este trabajo de investigación.

4.1 Educar para la Alteridad como Horizonte

La educación para la alteridad es aquella que buscará como efecto final preparar al estudiante para la apertura a las diferencias, es decir, para el reconocimiento de la alteridad. No se trata de una actividad finita o acabada en un periodo formativo, sino, más bien, de una preparación que brinde al estudiante la base para que este se abra a la diversidad con responsabilidad, criticidad y solidaridad.

En este trabajo de investigación, la idea de este enfoque surge a partir de la situación actual, sobre todo en sociedades donde se busca una verdadera interculturalidad e inclusión. Como sostuvo Ortega (2014a), cada tiempo muestra su necesidad, y en la actualidad latinoamericana, sobre todo, diferentes hechos como el desconocimiento de ciertos derechos, invisibilidad de grupos minoritarios, desigualdades, grandes desplazamientos de personas que se ven obligadas a dejar su lugar de origen y se vuelven “diferentes” en su nuevo hogar, entre otros, son el nuevo panorama paradójicamente junto con los significativos avances de la humanidad.

En los estudios realizados para esta investigación, se encontró como apoyo la *pedagogía de la alteridad*. Esta se centra particularmente en la relación docente-estudiante y se caracteriza por propiciar en la escuela un espacio de acogimiento en el que se considere el contexto del estudiante y se le entienda como una singularidad más que como un futuro modelo de universalidad. En esta pedagogía, el docente se despoja de su superioridad experiencial para acompañarlo, mediante su testimonio, en un proceso formativo donde medie la acogida y la recuperación del otro con todo lo que implica: su realidad, sus circunstancias, su cultura, su tradición.

Educar para la alteridad, en consecuencia, apuntaría a la *dimensión social* de la pedagogía de la alteridad. Si bien es un punto inevitable (Ortega, 2014a), la dimensión social que involucra el reconocimiento de las diferencias requiere explicitarse como horizonte. El niño en formación es el futuro ciudadano, por lo que debe prepararse para la convivencia y el ejercicio pleno de su ciudadanía en una sociedad en constante cambio. Al respecto, Ortega (2014a) explicó que la educación debe dotar al niño de la criticidad suficiente para entender su tiempo y para que se interese por los problemas de su entorno, y se comprometa con la búsqueda del bien común.

Partiendo de ello, se considera que una educación para la alteridad debe ser un aspecto que acompañe con mayor notoriedad el proceso formativo del estudiante. En efecto, por lo que implica y significa preparar al ser humano para la vida en un espacio

como la escuela, la apertura a la alteridad debe ser lo que se espere como legado de la educación al estudiante. Esta preocupación, motivo de este trabajo a partir de la lectura de *A terra dos meninos pelados* de Ramos, tiene su asidero en un asunto común de la humanidad: cómo el ser humano puede convivir responsablemente con sus semejantes sin rechazar las diferencias o invisibilizarlas.

En este punto, se debe recordar que uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible busca reducir las desigualdades. Entre sus metas, se espera “potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición” (Naciones Unidas, s. f., 10.2). Es así que el tema de la alteridad y una educación que apunte a ella cobra importancia y vigencia, más cuando se hace necesaria una responsabilidad con el conciudadano. En tiempos de pandemia, en el Perú se han expuesto y profundizado las desigualdades existentes (Banco Mundial, 2020). Todo ello sucede no únicamente producto de la situación de emergencia sanitaria. Diversos estudios evidencian que se arrastra una historia al respecto en la que el impacto negativo de la desigualdad desemboca en lo social y cultural (Cotler & Cuenca, 2011) y, como es visto, al abordar el problema en las agendas públicas se resalta casi exclusivamente el problema de la distribución económica. El ser en el mundo, su estar y bienestar, si bien está en “agenda”, casi siempre queda en segundo plano y los esfuerzos reiterados por terminar con ciertas situaciones cada cierto tiempo sufren una especie de revés; pues la realidad muestra que se tiene todavía que trabajar también a nivel de individualidades con miras a una convivencia responsable y atenta con el otro, incluso si es diferente de uno.

Un medio que contribuye a mejorar esta situación desde “adentro” del ser por su capacidad de permitir “ver” realidades diferentes es la literatura. A decir de Nussbaum (2016), “nos puede transportar, mientras seguimos siendo nosotros mismos, a la vida de otro, revelando las similitudes, pero también las profundas diferencias entre él y yo, y haciéndolas comprensibles o, al menos, acercándose a ello” (p. 147). Añadió la filósofa que este arte que es la literatura hace posible arrancar al ser humano de su obtusa imaginación para pasar al reconocimiento de aquello que no es un “nosotros” en situaciones concretas, o en su sentir y pensamiento.

Características de una educación para la alteridad. A partir de la revisión teórica y disciplinar realizada para esta investigación, se pueden proponer algunos aspectos que se identificaron como sustancia o contenido de lo que consistiría una

educación para la alteridad como horizonte que puede cumplirse mediante la literatura. En las siguientes líneas, se expondrá lo mencionado.

La educación para la alteridad implica el reconocimiento y responsabilidad con el otro. Desde el punto de vista de Levinas (1997, 1991), la alteridad implica la presencia del otro en el yo, por lo que conduce a una relación entre libertades, responsabilidad y compromiso, aspectos que son propios de la condición humana. A ello se suma lo que Ricoeur (2006) señaló: no se excluye ni se asimila a ese otro. En ese sentido, hay un diálogo permanente con ese otro (Bajtín, 2008). La educación constituye un espacio por excelencia donde se da un encuentro de singularidades con apertura a las diferencias, sustentada en el diálogo que hace posible el encuentro de individuos en las mismas condiciones. Como propuso Ortega (2014a) en el aspecto social de la pedagogía de la alteridad, la educación no puede ser ajena a la realidad del alumno. Así, en la educación para la alteridad, esta preocupación debe llevar a fortalecer el sentido de humanidad del educando para la búsqueda de la reivindicación, no solo de su singularidad o dignidad, sino también la de los otros: el diferente, el desfavorecido.

La educación para la alteridad prepara para la comprensión positiva de la diversidad. Con el reconocimiento del otro, educar para la alteridad preparará al sujeto en formación para una disposición favorable a la valoración de la diversidad, que implica lo cultural, opiniones, intereses, formas de entender el vivir bien, entre otros aspectos propios de sociedades complejas. A puertas del bicentenario, la diversidad en el Perú sigue siendo un tema por trabajar con mayor detenimiento en distintos ámbitos. El campo educativo representa el espacio propicio para generar oportunidades en que se comprenda, respete y valore las diferencias. El Proyecto Educativo Nacional (PEN) propuso que era necesario una transformación nacional que tuviera como punto de partida el desarrollo humano. Este enfoque señala como uno de sus principios que “se necesita construir una sociedad que reconozca y valore las diferencias y diversidades en un marco donde se asume a todos como iguales en derechos y oportunidades” (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2019, p. 24).

La educación para la alteridad debe dotar de criticidad para abordar la interculturalidad; no como una mera política, sino como base para un proyecto común desde las diferencias. Si se entiende la alteridad también como un compromiso con la dignidad del otro en cuanto a promover su dignidad, el rechazo a la invisibilidad de los menos favorecidos y no diluirlos en categorías universales (Levinas, 1997, 1991; Ricoeur, 2006, Ortega, 2014c), y la pedagogía de la alteridad recuerda que la

interculturalidad no se trata solo de conocimientos de diferencias culturales o una visión folclórica del otro (Ortega, 2014c), sino de acoger y aceptar a la persona en concreto, la educación para la alteridad tiene la responsabilidad de promover la construcción de una ciudadanía intercultural que haga un ejercicio crítico orientado a contribuir al desarrollo de todas las identidades y culturas. Para ello, se debe dotar al individuo en formación de habilidades y actitudes que hagan posible una interacción cada vez más significativa con los grupos diferentes mediante el respeto y solidaridad, además de la igualdad de condiciones. En suma, es aprender a ver al conciudadano con identidad y nombre propio, y formularse preguntas críticas acerca de esa experiencia.

La educación para la alteridad es el soporte para una convivencia y ciudadanía responsables. Como horizonte al cual se camina considerando lo antes expuesto, la educación para la alteridad promoverá una formación de personas que en el momento de su ejercicio de ciudadanía apuesten por una convivencia justa y equitativa de las condiciones de vida para todos. Es decir, serán sujetos activos en una sociedad que busque la protección y promoción de la dignidad de sus conciudadanos con el fin de conseguir la mejora de la calidad de vida, acompañada de equidad y justicia (Cantu-Martínez, 2020; Sanz & Serrano, 2019). No serán sujetos que se limiten a cumplir normas o a seguir lo políticamente correcto; buscarán el reconocimiento mutuo y, con ello, el rechazo a la exclusión. La realidad ha mostrado que esta intervención para una convivencia justa, pacífica, a veces resulta simbólica y, en algunos casos, debido a la falta de entendimiento a conciencia de lo que implica un camino de reconocimiento de las diferencias se tiende a la folclorización, al ancestralismo y a lo políticamente correcto en relación con los demás. Por ejemplo, una radiografía de la sociedad peruana demuestra que todavía subsisten prácticas en que la diversidad y la interculturalidad mal entendidas pasa a ser una desventaja con significativos efectos en las oportunidades sociales, económicas, culturales.

4.2 La Literatura y la Educación para la Alteridad

En esta investigación, se considera la literatura como medio para una *educación para la alteridad*, que debería ser ciertamente, si no el horizonte, un aspecto significativo y primordial por atender en los procesos formativos escolares dadas las circunstancias actuales de la sociedad. Para tal fin, se ha tomado como caso el cuento A

terra dos meninos pelados, del autor brasileño Graciliano Ramos. La lectura y análisis de esta obra motivó el tema de esta tesis, por un lado, en cuanto se debe seguir valorando la literatura no solo como instrumento pedagógico o estrictamente para goce estético; por otro, porque es posible también identificar en su naturaleza de objeto artístico una función cívica (Nussbaum, 2016) y aprovecharla para formar a los futuros ciudadanos con apertura a las diferencias propias de sociedades complejas, es decir, educarlos para la alteridad.

Antes de exponer en detalle este enfoque y si bien esta investigación no se centra en la crítica literaria, se presentará el análisis realizado que ayudó a identificar evidencias para elaborar esta disertación. De acuerdo con lo expuesto en la metodología de esta tesis, se ha seguido la propuesta de Lluich (2004) para el respectivo análisis de la obra de Ramos. Este método de trabajo comprende tres fases que hacen posible analizar la literatura infantil y juvenil como otras literaturas sin olvidar su particularidad. Las fases son las que siguen: (a) análisis del contexto, (b) los paratextos y (c) análisis de una narración.

A terra dos meninos pelados (1937), de Graciliano Ramos. Este cuento del escritor brasileño data de la década del 30 y presenta la historia de Raimundo, un niño víctima de las burlas de otros pequeños, ya que tiene un ojo negro y un ojo azul, y no tiene cabellos. Raimundo es apodado “Raimundo pelado” por ser diferente. Juega solo en la calle mientras es hostilizado por los otros niños. Su imaginación lo llevará a un mundo extraño donde habitan pequeños como él, hay animales que hablan y objetos animados.

Análisis del contexto. *A terra dos meninos pelados* (1937) es la primera obra infantil del autor brasileño Graciliano Ramos, conocido y valorado como escritor para adultos; se le considera uno de los mejores exponentes de ese país junto a Machado de Assis y Guimarães Rosa. Su obra infantil es parte, sin embargo, de la tradición literaria infantil del Brasil. Aunque en esta faceta no ha sido ampliamente estudiado, los estudios de su producción literaria reconocen la acertada incursión en este campo del escritor alagoano. En esta fase del análisis, se presentarán las circunstancias en que se publica la obra, el tipo de comunicación literaria (paratextos que acompañaron a la obra en su publicación) y la ideología que conlleva todo relato.

El contexto comunicativo. La obra *A terra dos meninos pelados* fue escrita en 1937 durante el denominado Estado Nuevo liderado por el presidente Getulio Vargas. Este periodo se caracterizó por el proteccionismo y nacionalismo, así como por el

destierro de diversos intelectuales debido a una especie de censura que se instaló en el país (Dimmik, 1951; Otero, 2014). La incursión de Ramos en el mundo infantil corresponde a la segunda etapa de la literatura infantil y juvenil brasileña de acuerdo con la periodización de Lajolo y Zilberman (2007), caracterizada por dos vertientes: una que tenía como base el folclore y las historias populares, y otra de carácter original, alejada del carácter moralista y didáctico que solicitaba el Estado Nuevo.

La aparición de *A terra dos meninos pelados* se da como parte de un concurso convocado por el régimen de Vargas mediante el Ministério da Educação e Saúde Pública, que creó la Comissão Nacional para o Livro Infantil (CNLI) con el fin de fomentar contenidos doctrinarios, patrióticos y de inclinación educativa, por lo que no daban espacio a la calidad literaria y al mundo de la fantasía (Silva, 2020; Gomes, 2003). Así, fue convocado un certamen de literatura infantil en el que resultaron ganadores *O circo*, de Santa Rosa Júnior, en la categoría preescolar; en la categoría niños de 8 a 10 años, *A fada menina*, de Lúcia Miguel Pereira; *A casa das três rolinhas*, de Marques Rebelo, e *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos (Lopes de Albuquerque & Loiola Madeira, 2019).

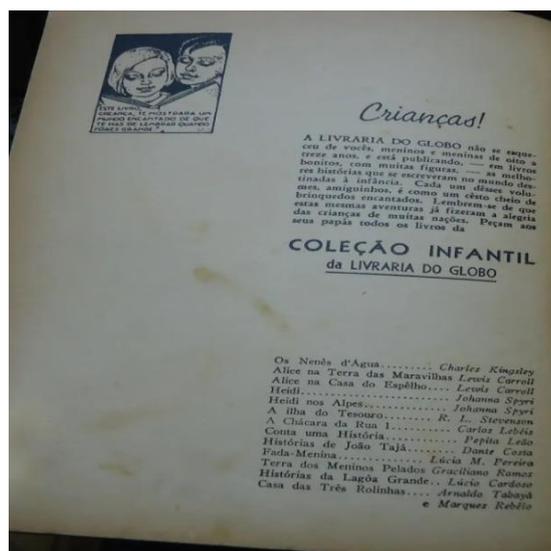
A pesar de esta forma de concebir la literatura, Graciliano Ramos crea una obra que marca distancia con este ambiente que buscaba la exaltación de la patria como forma de sostener y legitimar a Vargas, considerado un dictador. No deja de lado, en ese sentido, su estilo crítico de presentar sus historias que testimonian sobre el hombre (Candido, 2006) y se enfoca en la historia como obra artística y polisémica, en la que están presentes los recursos que lo consagraron como escritor (Ramos, 2013; Silva, 2020). La obra contiene fantasía, creatividad y dosis de escapismo, aspectos peligrosos para el tipo de régimen que supervisaba la producción de libros para niños. En esta obra infantil, el núcleo es la diferencia y el rechazo que provoca en la sociedad, y no el discurso patriótico o la exaltación del paisaje como medios didácticos para educar al niño.

Los actores de la comunicación. Graciliano Ramos es el tipo de autor propiamente literario, el creador. Aunque según el contexto de circulación del cuento —la vigía y censura del Estado Nuevo— se debería orientar al tipo de “autor propuesta educativa”, definido por Lluh (2004) como aquel que reemplaza su estilo creador por la propuesta codificada de la editorial (en este caso la Comissão Nacional para o Livro Infantil del Gobierno de Vargas), el brasileño mantuvo su propuesta estético-ideológica (Ribeiro, 2012; Ramos, 2013; Silva, 2020). Esta obra se publicó en formato libro recién

en 1939 en la colección de la editorial Librería do Globo de Porto Alegre, que en el periodo 1930-1950 se convirtió en la segunda mayor casa editora del Brasil. El libro contó con las ilustraciones de Nelson Boeira Faedrich y se observa un esfuerzo para atraer al lector infantil con la inclusión de estos elementos (Ramos, 2020); es decir, hubo una mediación entre el libro infantil y el niño, que en este caso y contexto recayó en la editorial. Adicionalmente, de forma explícita se dirigió la obra a un lector más: los padres. La editorial colocó una nota que animaba a los niños a pedir a sus padres que les compren libros de la colección (Silva, 2020), ya que finalmente son ellos quienes realizan la compra. No es estrictamente la muestra del “doble lector” que advierte Lluich (2004) como parte del circuito del libro infantil (ver Figura 1), pero se evidencia que el rol de los padres, de alguna manera, se considera en este circuito infantil.

Figura 1

Exhortación a los niños de editorial Librería do Globo en A terra dos meninos pelados



Nota. Llamada a los niños de 8 a 13 años en la edición de 1939 de la editorial Librería do Globo en la que les presenta una colección de “libros bonitos, con muchas figuras” que contienen historias “llenas de juguetes encantados”, y deben pedírselos a sus padres.

Con esta edición, *A terra dos meninos pelados*, como libro, ingresa al circuito literario infantil, uno que, en aquella época, de acuerdo con la editorial que la publicó por primera vez, tenía en mente un niño consumidor de compendios de ilustraciones y lo subestima como lector de literatura (característica de lo que se busca como lector de literatura infantil en la época, en la que predominaba la promoción del patriotismo). Se trata de una postura opuesta a la mirada de Ramos acerca de la literatura infantil y que en esta obra se reflejaba al ser un nuevo modelo de esta literatura (Silva, 2020).

Posteriormente, el cuento se presenta en diversas ediciones y editoriales cada vez más acordes con las características de un producto infantil; por ejemplo, la edición ilustrada por Jean-Claude Ramos Alphen de 2016, en la que interactúan texto e imagen.

La ideología. El interés estético de Ramos se vincula con su compromiso ético y, según lo observado en su producción artística, su proyecto estético-ideológico se sustenta en la inseparable relación entre literatura y vida. El tema clave de su obra es el vínculo con el otro en cuanto factor constitutivo del ser (Bastos, 2015). Su narrativa, en ese sentido, es una apertura a la búsqueda del otro, y en esta se confunden literatura y experiencia (Miranda, 2004). Así, esta última es la esencia de su escritura, por lo que la condición humana constituye el gran tema que atraviesa su escritura ficcional y confesional (Candido, 2006). Al respecto, Ramos afirmó lo siguiente: “Nunca pude sair de mim mesmo. Só posso escrever o que sou. E se as personagens se comportam de modos diferentes é porque não sou um só” (Senna, 1956, pregunta “Sua obra de ficção é autobiográfica?”). Ramos escribe lo que él es, y sus personajes son una parte de su ser.

Si bien el alagoano es parte de la generación de escritores regionalistas que buscaban denunciar también injusticias (problemas del trabajador rural, el hombre hostilizado por el ambiente y la ciudad, etc.) y la invisibilidad de ciertas zonas del Brasil, él trasciende este panorama y no cae en la manifestación panfletaria ni da lugar a la propaganda política. Su regionalismo no fue pintoresco, sino “esencial” (Rodríguez Monegal, 1983). Por ello, su obra se convierte en un espacio de profundización psicológica, de creación de seres, de individuos, y no de luchas colectivas (Bueno, 2014). En suma, el profundiza en el hombre universal, en lo sociológico, lo psicológico y lo estético, sin dejarse envolver por lo exclusivamente regional. Esta misma perspectiva se vuelca en su literatura infantil, a la cual confiere las mismas cualidades que su literatura adulta; se opone, consecuentemente, a una literatura simplista, didáctica y predominantemente moralista por estar dirigida a niños.

Los paratextos. En esta parte, se deben analizar aspectos que acompañan al texto, lo convierten en libro (carátula, formato, indicadores de edad, títulos, ilustraciones, dedicatorias, etc.), influyen en su recepción (catálogos, crítica literaria, publicidad, entre otros) e introducen al público en una lectura adecuada. La primera vez que la historia del pequeño Raimundo vio la luz en forma de libro fue gracias a la editorial Librería do Globo de Porto Alegre en 1939. Este volumen contó con las ilustraciones de Nelson Boeira (ver Figura 2). En este trabajo de investigación, se ha utilizado la edición 41 publicada por la editorial Record de Rio de Janeiro en el 2011,

que es la reedición del volumen ilustrado de 1965. Esta editorial fue la segunda que publicó *A terra dos meninos pelados*. Encargó las ilustraciones a Roger Mello, las cuales fueron en blanco y negro (ver Figura 3).

En líneas generales, se observa que la edición de Record mantiene el diseño de la primera edición publicada de la obra por esta editorial, la de 1965; en ese sentido, se trata de un libro con ilustraciones. La presentación del volumen no ha evolucionado a lo que hoy se conoce como libro infantil, en el que la imagen forma una unidad discursiva con el contenido, o muchas veces tiene predominancia sobre el texto, convirtiéndose en un libro ilustrado. En este caso, las imágenes, que además carecen de color, si bien son decorativas, tampoco subestiman al niño; sus trazos son agradables a la vista y permiten seguir la historia en una suerte de recurso para no salirse de ese mundo extraño donde transcurren los sucesos. Así, de alguna manera, hacen posible un diálogo con ese mundo alterno al que viaja el protagonista.

Figura 2

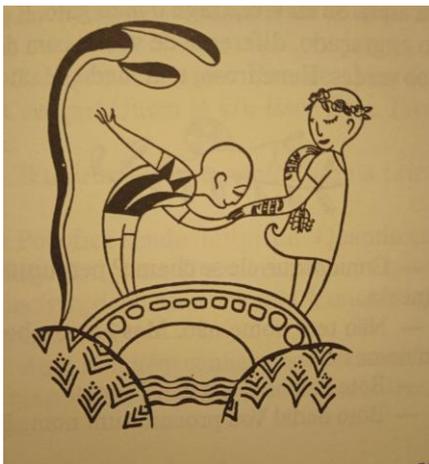
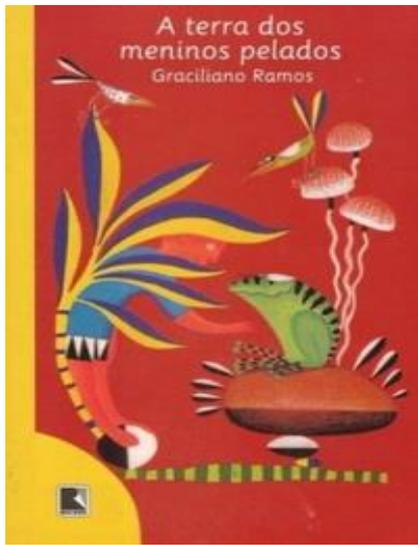
Primera edición de *A terra dos meninos pelados* (1939)



Nota. Cubierta e ilustraciones de Nelson Boeira en la primera edición de *A terra dos meninos pelados* (1939, Librería do Globo) de Graciliano Ramos.

Figura 3

A terra dos meninos pelados de Record (1956)



Nota. Carátula y algunas ilustraciones de Roger Melo, edición de Record.

El análisis de una narración. A partir de lo expuesto se puede afirmar que *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, es una historia atípica para lo que se esperaba de la literatura infantil en la época de su producción. Además, aunque resulte una narración tradicional (el relato es lineal) y con algunos rasgos requeridos por el censor del Estado Nuevo (el niño protagonista, por ejemplo), su conformación se aleja del cuento típico infantil: héroe que soluciona conflictos ayudado por agentes, una princesa que requiere ser rescatada, poderes maravillosos para escapar de los obstáculos y enemigos, solución del problema gracias a un acto maravilloso. Para explicar, la narración de este cuento utilizaremos la traducción realizada por la autora de esta tesis y publicada en una revista arbitrada. El cuento traducido al español se puede leer completo en el Anexo 1.

Estructura de la narración. Como la primera vez que apareció en forma de libro, este volumen consta de 23 capítulos sin títulos que los identifiquen. Solo se enuncia la numeración de estos apartados. En la Tabla 4, se presentan los capítulos con una breve descripción de su contenido con el fin de entender la estructura de la narración.

Como se aprecia, la historia de Raimundo parte del mundo ordinario, donde es hostilizado. La situación motiva el inicio de su viaje al mundo de Tatipirun, donde hay “cosas que él había adivinado, pero nunca había visto”. Este lugar aparece cuando cierra los ojos y todo lo real desaparece.

—¿Quién raspó la cabeza de él? Preguntó un chiquillo travieso.

—¿Cómo pusieron los ojos de dos criaturas en una sola cara?, gritó el italianito desde la esquina.

—Es mejor que me dejen tranquilo, dijo Raimundo en voz bajita.

Se encogió y cerró el ojo derecho. Enseguida, fue cerrando el ojo izquierdo, ya no veía la calle. Las voces de los niños desaparecieron, solamente se oía el cantar de las cigarras. Al final, las cigarras se callaron.

Raimundo se levantó, entró en casa, atravesó el patio y subió la colina. Allí comenzaron a surgir las cosas más extrañas que hay en la tierra de Tatipirun, cosas que él había adivinado, pero nunca había visto. Sintió una gran sorpresa al notar que Tatipirun quedaba allí cerca de casa. Fue caminando por la pendiente, pero necesitaba subir: mientras caminaba, el monte iba bajando y bajando, se aplanaba como una hoja de papel. Y el camino, lleno de curvas, se estiraba como una línea. Después que él pasaba, la pendiente volvía a empinarse y el camino se llenaba de curvas nuevamente.

Tabla 4*Capítulos de A terra dos meninos pelados, de Graciliano Ramos*

Capítulos	Descripción
1	Raimundo, el niño con un ojo negro y un ojo azul, y sin cabellos
2	Raimundo, apodado el “pelado”, se aleja de las burlas de los otros niños y llega a Tatipirun.
3	Encuentro con el automóvil y la señora naranjera
4	Raimundo continúa su camino en medio de músicas extrañas y llega al río de las Siete Cabezas, donde se reunían los niños pelados, con un ojo negro y otro azul.
5	Encuentro con los niños pelados
6	Raimundo se esconde detrás de un tronco porque se siente burlado por los niños pelados, ya que no sabía quién era Caralâmpia.
7	Encuentro con la señora araña roja
8	Raimundo escucha y ve una reunión de miles de niños pelados, con un ojo negro y otro azul. Comenta con algunos animales lo que sucede.
9	Raimundo participa de la reunión de los niños pelados.
10	Los niños pelados y Raimundo buscan a Caralâmpia.
11	Raimundo conversa con algunos niños pelados.
12	Raimundo descubre que no oscurece en la tierra de los niños pelados; el sol permanece en el mismo lugar.
13	Raimundo se queda extrañado y asombrado por el tipo de lugar que es Tatipirun: no hace calor, no hace frío, no hay noche, no llueve; animales, plantas y cosas hablan.
14	El niño pecoso le cuenta su proyecto a Raimundo: obligar a todos a tener pecas.

Tabla 4 (continuación)

Capítulos	Descripción
15	La cigarra, la señora araña roja, Raimundo y el niño pecoso discuten sobre el proyecto de hacer que todos tengan pecas. Discuten también por el derecho a opinar. Raimundo les cuenta que de donde viene, Cambacará (un nombre inventado por el protagonista), lo rechazan por ser diferente: tener un ojo negro y uno azul, y no tener cabellos.
16	Raimundo y los demás dejan la conversación, y se unen a la multitud de niños pelados que dan vivas a la princesa Caralâmpia. Los niños presentan a Raimundo con Caralâmpia, la niña que se “volvió” princesa. Ellos lo llaman Pirundo.
17	Los niños intercambian palabras y cuestionan algunos términos. Raimundo se sorprende que la princesa tenga amarradas en los brazos unas cobras. Todo es posible, no hay mayor explicación para las cosas de Tatipirun: son porque son.
18	Los niños van en busca de animales que cuenten historias bonitas. Encuentran a la señora guariba, quien dice ser “paleolítica”. Los niños no entienden esa palabra rara, solo quieren escuchar sus historias.
19	La guariba se quedó dormida mientras contaba su historia y algunos niños se impacientan. Continúan curiosos por la palabra “paleolítica”.
20	Los niños consideran tonta a la guariba porque se duerme y dice palabras difíciles. Raimundo comenta que es sabia, como su tío: la gente que sabe mucho, a menudo, se enreda en sus ideas. Caralâmpia cuenta una historia sin sentido; donde habitan seres maravillosos.
21	Los niños no creen la historia de Caralâmpia. Raimundo comenta que debe volver a casa.
22	Raimundo explica que debe regresar porque tiene que estudiar su lección de geografía. Se va y en el camino se despide de los animales y plantas que conoció.
23	Los niños lo acompañan hasta cierto punto. Él se despide y llega a casa. Todo sigue igual: los niños que los molestaban jugaban en la calle,

En este mundo, se encontrará con diferentes animales y cosas animadas que, si bien no cumplen la función de un mentor como se espera en un relato infantil, en el que sirve de guía y hasta puede entregar sustancias mágicas, sí lo ayudarán a entender e ir progresivamente familiarizándose con el mundo de Tatipurun. Es el caso de los siguientes personajes: (a) el automóvil, que le aclara que en ese mundo nadie atropella; (b) la señora naranjera, quien le informa que ningún árbol o planta tiene espinas; (c) un tronco, que le aconseja que no se “ahogue en poca agua” en relación de cómo son los niños pelados de Tatipurun cuando Raimundo se esconde porque ellos se rieron de él; y (d) doña araña roja, representante de la industria del tejido como se autoproclama y quien le proporciona la ropa que se usa en Tatipurun para que Raimundo se vista como los demás.

En cuanto a los retos que debe cumplir, no los hay como tal. Al respecto, se debe decir que Raimundo no es un héroe clásico que, inmerso en un mundo fantástico, se enfrenta a un problema o desafío, y a enemigos; o termina resolviendo la situación gracias a un acto mágico. En el cuento, los retos estarían constituidos por los pequeños debates en que se pone a prueba “la racionalidad” de las soluciones u opiniones brindadas. A continuación, presentamos algunos ejemplos.

Debate por la ropa (capítulo 7)

—Buenas tardes, doña Araña. ¿Cómo le va a la señora?

—Bien, bien, respondió la visitante. Perdona la curiosidad. ¿Por qué te pones esas cosas viejas encima del cuerpo?

—¿Qué cosas viejas? ¿La ropa? ¿Pues yo debería andar desnudo, doña Araña? ¿La señora no está viendo que es imposible?

—No es eso, hijo de Dios. Esos atavíos que tú usas son horribles. Tengo allí unas túnicas en las ramas donde vivo. Muy bonitas. Escoge una.

Raimundo llegó al árbol próximo y examinó desconfiado unos vestidos hechos de aquel tejido que las arañas rojas preparaban. Palpó el tejido, intentó rasgarlo, lo colocó en el rostro para ver si era transparente. No lo era.

—Yo no sé si podré vestir esto, comentó titubeando. No creo...

—¿Qué es que no cree?, preguntó la propietaria de la sastrería.

—Discúlpeme, señora, murmuró Raimundo. No creo que la gente pueda vestir ropa de tela de araña.

—¿Qué tela de araña!, roncó el tronco. Eso es seda y de la buena. Acepte el presente de esta chica.

—Entonces muchas gracias, balbuceó el niño. Voy a probar.

Debate por el día (sol) y la noche (capítulo 11)

- Está bien. Yo quería saber cómo la gente se arropa de noche.
- ¿Qué noche?
- La noche, la oscuridad. Eso que viene cuando el sol se oculta.
- Pero ¡qué dices!, exclamó el enano. ¡Es una persona boba afirmando que el sol se oculta! ¿Quién ya vio el sol aquí ocultarse?
- Esa cosa que llega cuando la Tierra gira, comentó Raimundo. La noche, ¿no ven? Cuando la Tierra gira para el otro lado.
- Él viene lleno de fantasías, aseguró Talima. Escuche, Fringo. Él piensa que la Tierra gira.

Debate por el derecho a opinar (capítulo 15)

- Raimundo se agarró las manos, preocupado, miró los discos y las telas coloridas que se agitaban.
- Parece que ellas tienen derecho de opinar. Son importantes, son unas sabiondas.
- ¡Derecho de decir animaladas!, reclamó el pecoso.
- No, señor. La cigarra tiene razón.

Debate por las diferencias de pareceres (capítulo 15)

- ¿Entonces usted cree que mi proyecto es malo?
- Para hablar con franqueza, yo creo que sí. No entiendo. ¿Cómo es que usted pintará a todos esos niños?
- Sería más justo.
- ¡Sería nada! Ellos no dejan.
- Es bueno que fuese todo igual.
- No señor, que la gente no es calva. ¿Ellos no gustan de ser como usted? Gustan. ¿No gustan del enano, de Fringo? Allí está. En Cambacará no es así: a mí me aborrecen por causa de mi cabeza pelada y de mis ojos. Tiene gracia que el enano quisiese reducir a los otros niños al tamaño de él. ¿Cómo podría ser?
- ¡Yo lo sé!, murmuró el niño pecoso malhumorado. El caso del enano es diferente. Parece que nadie me entiende. ¿Vamos a buscar a los otros?

Debate por las palabras (capítulo 17)

- El huésped llegó a ella, desconfiado, espiando a las cobritas de reajo. Se inclinó en un saludo exagerado:
- ¿Cómo está nuestra princexcelencia?
- Princexcelencia es ridículo, declaró Pirencó.
- Ridículo es amarrar cobras en los brazos, respondió Raimundo. ¿Dónde se ve semejante disparate?

—Acaben con eso, ordenó Caralâmpia. Vamos a dejar de pelear. ¿Por qué es que no puede haber princexcelencia? Eso es una arenga tonta, Pirengo.

Raimundo aplaudió:

—Apoyado. Si hay excelencia, hay princexcelencia también. Está bien.

—¡Claro!, concordó Talima. Si hay Raimundo y Pirengo, hay Pirundo también.

Pirundo está bien.

—No, señora. Pirundo está errado.

—Pues está, dijo Talima.

—Está, de hecho. ¿Para qué decir que no está?, triunfó Raimundo. ¿Entonces usted es princesa, eh? ¿Cómo fue que usted se convirtió en princesa?

—Cambiando, respondió Caralâmpia. La gente cambia y descambia.

Como todo viaje debe haber un regreso. Raimundo, al recordar que debe estudiar su clase de geografía, decide regresar a su casa. En Tatipirun, no ha resuelto lo que le espera (el grupo de niños que se mofa de él por ser diferente); pero consigue experiencia de ese mundo fantástico donde hay gente igual que él y, a la vez, singulares; pues tienen sus opiniones, proyectos y entendimiento propio de lo que viven. Además, no se queda en ese lugar; regresa a la realidad, donde encontrará diferencias y muestras de hostilidad con las que deberá convivir y enfrentarlas tal como es él, ya que es parte del mundo real.

El tiempo del relato. El cuento inicia con un enunciado oracional semejante a las fórmulas de los relatos tradicionales para niños: “Había un niño diferente de los niños...”. De la misma forma que el *había una vez...* o *Érase una vez...*, dichas palabras remiten a un tiempo y espacio indeterminado. En este relato no se recrea una época o se explicitan nociones temporales que permitan al niño en formación ubicarse en un tiempo específico (años, siglos o periodo). Sin embargo, la linealidad en que se presentan los acontecimientos de la obra impide perderse en el tiempo imaginario, y un marcador temporal como “Un día” le da dinamismo al relato. Desde el capítulo 3 hasta el penúltimo capítulo, el veintidós, el relato se constituye en diálogos, y crean una atmósfera de equivalencia o igualdad entre los hechos y su forma de presentarlos. Adicionalmente, los personajes también harán referencia del tiempo de la ficción: la naranjera comentará que hubo un pasado en Tatipirun (“... Antiguamente era así. Ahora las costumbres son otras”) y los niños pelados enseñan a Raimundo que el Sol no se pone por lo que no hay noche.

El narrador del relato. En este cuento, se aprecia la función del narrador como gestor de la historia a partir de cómo la presenta. Se mencionó líneas arriba que las

escenas caracterizadas por los diálogos tienen un efecto de contemporaneidad. En tercera persona, el narrador presenta este relato maravilloso a partir del recorrido del personaje principal que progresivamente desvela las cosas extrañas de Tatipirun. El narrador solamente es observador y se limita a introducir a los personajes, quienes se expresan de forma libre. Para Lluich (2004), este tipo de narrador puede adaptar mediante el lenguaje el sistema de valores que quiere exponer. Así, al presentarse los diálogos (discurso directo), se elimina la distancia con el lector, y es posible el adoctrinamiento o convencimiento.

Los personajes. Como ya se comentó, muchos de los personajes no son propiamente típicos del cuento maravilloso (héroe, princesa, auxiliares). Sin embargo, se encuentra el antropomorfismo (atribución de propiedades humanas a seres vivos o inanimados) y algunas características sobrenaturales de los objetos. Todos tienen un ojo negro y un ojo azul, y a los niños les falta el cabello. A continuación, se presentan los personajes de *A terra dos meninos pelados*.

- Raimundo: Es el personaje principal, sufre de acoso por parte de los otros niños por ser diferente (tiene un ojo azul y un ojo negro, y no tiene cabello). No es el héroe que debe cumplir una misión; su problema es más complejo y no se resuelve con algo mágico. Tampoco, soluciona lo que le sucede, sabe dónde vive y a dónde debe regresar. Incluso, en ocasiones, cuestiona la “irracionalidad” de lo que acontece en Tatipirun: el día, la noche, si la gente duerme, por ejemplo. Sus dudas, sus temores, difieren del prototipo de héroe del cuento clásico. En esa tierra maravillosa, él es físicamente similar a los niños que la habitan, pero a lo largo del cuento se daará cuenta cómo cada quien es singular.
- El automóvil: Es el primer habitante de Tatipirun con el que se relaciona Raimundo. Vuela y habla, tiene un ojo azul y un ojo negro como Raimundo. De este auto, recibe su primera lección acerca de Tatipirun: en esa tierra extraña no se atropella a nadie. Es el único personaje que no pertenece a la naturaleza. Este objeto es un símbolo de modernidad.
- Naranja: Es una planta de naranja que habla y le da información a Raimundo que le permite ir avanzando en esa tierra extraña. No tiene espinas, porque nadie las tiene en Tatipirun. Solo un espinero bravo, calificado como “salvaje”, es quien las conserva, según lo que informa la

naranjera; es un vestigio de un tiempo pasado en Tatipirun. Se debe mencionar que la naranja, fruto de la planta en mención, simboliza la fertilidad, el amor; como color, entusiasmo, acción, su uso evidencia inmunidad y potencia (Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic, s. f.).

- Tronco: Es otro elemento de la naturaleza que habla con Raimundo mientras se refugia tras de este, porque los niños pelados se rieron de él. El tronco lo anima a seguir y le presenta a su amiga la señora Araña. En el folclore, el tronco, principal elemento o base de un árbol, entre otros, se relaciona con la protección, la sabiduría, el plano terrestre, la inmortalidad y lo intelectual (Crews, 2003; Cirlot, 2006).
- Señora Araña roja: Representante de la industria textil como se autodefine, regala a Raimundo la ropa que se usa en Tatipirun. Cuando él acepta cambiarse de ropa, inicia su mejor relación con los otros niños pelados. Se debe mencionar que el niño escoge una túnica azul, color relacionado con lo conservador, la tranquilidad, la responsabilidad y la inteligencia (Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic, s. f.). La simbología de las arañas es diferente según las culturas: representan la habilidad, la experticia, el cambio de tiempo, la protección, con la noche, la muerte y las deidades (Hoffman, 1993). Estas creencias no tienen sustento científico. Por otro lado, el color rojo está asociado a la sangre, el fuego, la pasión, la fuerza y la revolución, y también al peligro (Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic, s. f.). En este cuento, de alguna manera, la araña roja es quien auxilia al pequeño al darle la ropa que lo asemeja a los “niños pelados”, una especie de armadura si se quiere asemejar a lo que acontece en el cuento clásico, gracias a la cual este “héroe” puede desenvolverse mejor con el resto de personajes: su nuevo atuendo elimina la diferencia; pero, como se observa a lo largo del relato, sin soterrar la singularidad.
- La guariba: Es una guariba anciana, y paleolítica, como ella misma se describe. Los niños pelados la buscan para que les cuente historias, pero se queda dormida. La guariba es una especie de mono, no se especifica cuál. Este animal está relacionado con el mono aullador. En este cuento, la señora guariba no logra terminar de contar sus historias porque inmediatamente pierde el hilo y duerme profundamente. Ella es considerada como alguien sabio por Raimundo, quien la relaciona con su tío; este, al igual que ella,

tenía un vocabulario rebuscado. Ellos, por ser muy conocedores, se complican mucho al pensar, según comenta Raimundo. La simbología del mono varía de cultura en cultura; por ejemplo, en las culturas prehispánicas se asociaba a las narrativas del origen de la humanidad, lo que les daba un estatus elevado; sin embargo, también se lo vinculaba la depravación y lo burlesco (Gamboa, 2020).

- Las cigarras: El canto de las cigarras se presenta en tres episodios del relato. El primero sucede mientras Raimundo cerraba los ojos y dejaba atrás a los niños que lo molestaban; luego se callan e inicia su camino a Tatipurun. El segundo es al momento que sigue avanzando por esa tierra extraña: oye unas cigarras sobre discos enormes en el aire. Ellas no descansan. La música que escucha es única, “como nadie oyó nunca”. En una escena, una cigarra dialoga con Raimundo y le dice que es una artista. El tercero es cuando ya regresó a casa: “Las cigarras chillaban entre las hojas de los árboles”. Si bien las cigarras se relacionan con el sinónimo de cantor, poeta (para los griegos), y están asociadas al calor y al día (son frecuentes en esta época y solo cantan de día), debido a las fábulas, se las vincula con la holgazanería y la falta de previsión (Ortiz, 1990). En este cuento, se mencionan dos tipos de cigarras: las de Tatipurun y las del “mundo real” de donde proviene Raimundo. A diferencia de las cigarras de las fábulas, las de Tatipurun no descansan, según el narrador, y pasean sobre discos de vitrola mientras se produce una música inimaginable. Se puede entender que gracias a la cigarra y el apoyo del disco es posible la música que se escucha en Tatipurun. Por otro lado, las cigarras son lo que son y no lo que deben ser: ellas solo cantan, no están sujetas a una regla o norma. Para Bettelheim (1994), analizando la fábula de Esopo *La cigarra y la hormiga* comenta que, al igual que los niños, la cigarra se dedica a jugar sin preocuparse por el futuro y no hay esperanza para ella. En Tatipurun, las cigarras viven su identidad y ayudan al clima maravilloso con su música.
- Caralâmpia: Es la niña “princesa de mentira”, como explica Talima (otra niña pelada) a Raimundo. Subvierte el prototipo de princesa del cuento: no espera ser rescatada por un príncipe y viaja a vivir aventuras increíbles. Ella aparece en el cuento luego de estar desaparecida y los niños pelados la rodean. Raimundo se presenta ante ella, y se le explica que se trata de una

niña que se volvió princesa; no tiene un castillo ni padres reyes que requieren desposarla. Su corona es de rosas y sus joyas son serpientes y una luciérnaga que lleva de collar. No tiene una hermosa y larga cabellera; de hecho, no tiene cabellos, sus ojos son uno azul y uno negro. Es evidente, asimismo, que controla todas sus decisiones, y su posición jerárquica no existe como tal. Ella convive con los niños pelados.

- Los niños pelados: Son los habitantes de Tatipirum. Todos tienen un ojo negro y un ojo azul. Siempre están jugando y viven libremente, cada uno con sus pensamientos y ocurrencias. Entre ellos, está Talima, Fringo, uno pequeño, Pirengo, un pecoso, Sira, quienes intercambian palabras e ideas con Raimundo; como la del niño pecoso que tenía el proyecto de volver a todos iguales, es decir, pecosos como él.
- Otros animales: También, dialogan brevemente con Raimundo una rana y un pajarito. Estos aparecen al lado de Raimundo cuando este divisa el grupo de niños pelados, con un ojo negro y un ojo azul.

El escenario y la época. Como se ha visto, el escenario central es la naturaleza, no se especifica un área geográfica ni un tiempo determinado. Las ilustraciones ayudan a entender cómo es la Tatipirun, la tierra de los niños pelados. No solo hay árboles, insectos, animales; también hay automóviles. La naranjera comenta acerca de un tiempo pasado en aquella maravillosa tierra, y la guariba, según los niños, “debe conocer historia antigua”. En otras palabras, se sabe que hubo un pasado en Tatipirun, pero no es clara una época determinada. Asimismo, por el narrador se sabe que la tierra de los niños pelados está cerca de la casa de Raimundo, quien se sorprende de haber llegado rápido a ese lugar maravilloso.

Los mundos posibles. Según Albadalejo (1986, como se citó en Lluch, 2004), son tres modelos de mundos posibles. El primero es el mundo posible que sigue las reglas del mundo real objetivo: sus estructuras son parte del mundo real, pero son falsas (relatos no ficcionales, relatos de carácter histórico, periodísticos o científico). El segundo es el ficcional verosímil, cuyo mundo posible se parece al mundo objetivo debido a que se basa en sus reglas, aunque no las siga o se rija por ellas (ejemplos de este son la mayoría de obras literarias). El tercero es el ficcional no verosímil, que solamente existe en la mente, en la fantasía; sus reglas no son del mundo objetivo ni de mundos parecidos. En el caso de *A terra dos meninos pelados* su tipo de mundo

corresponde al tercer tipo. Es curioso observar cómo el personaje principal, Raimundo, si bien en primera instancia no se sorprende que haya troncos, bichos y otros animales que hablan, cuestiona el género al comparar (y por ende, preguntar por la lógica extraña de Tatipirun) su mundo real con lo que acontece en Tatipirun: se pregunta por el día y la noche, por la lluvia, por cómo “funciona” el mecanismo de los ríos maravillosos, si la gente descansa, dónde viven y si los niños no se enferman de sarampión, no sienten dolor de barriga o no van al dentista y no envejecen. También, se puede decir que el relato inicia en un mundo ficcional verosímil y, dadas las circunstancias del protagonista, se yuxtapone a este el mundo maravilloso de Tatipirun, al cual Raimundo viaja y del cual regresa nuevamente al mundo “real”.

Las relaciones entre textos. En este último aspecto por analizar de la tercera fase de la propuesta de Lluch (2004), la autora recuerda que los textos no surgen de la nada. Hay una red de otros textos, sean literarios o no, o discursos diferentes, que aportan al significado del relato. Se trata de relaciones intertextuales. En la literatura infantil y juvenil, al tratar con lectores en formación, estas relaciones casi siempre se evidencian ayudadas por paratextos (ilustraciones, subtítulos, la cubierta del texto). No necesariamente el vínculo se establece con textos determinados, también se puede hacer desde ciertos prototipos, como la información que proviene de la mitología, ciertas estructuras discursivas, una ambientación arquetípica, entre otras. En este cuento, se aprecia la presencia de seres extraños (objetos, bichos, animales, plantas que hablan, una geografía extraña y sucesos fuera de toda lógica) propios de cuentos maravillosos. Sin embargo, el personaje principal y otros significativos subvierten los prototipos: un héroe dudoso, temeroso, que no resuelve su problema con objetos o pocimas mágicas, y vuelve al mundo real tal como es para su clase de geografía (materia en que aprende la realidad física y humana de un territorio); una princesa que no requiere ni ser desposada ni ser rescatada; no hay ayudantes que explícitamente colaboren con el héroe, por ejemplo.

Literatura: medio para educar para la alteridad. En esta tesis, se propone que la literatura es un medio que ayuda a educar para la alteridad. Se parte de la discusión o cuestión esencial acerca de una utilidad de esta, debate que se deriva de esta misma inquietud acerca del arte en general, recordando que, como tal, la literatura es *parte de*. Diversos teóricos y estudiosos concuerdan y discuten que, en cuanto a un uso específico, no lo tiene (Wellek & Warren, 1966; Blanchot, 1992; Eco, 2002). Sin embargo, se ha observado que es innegable su valor como objeto que puede revelar la

realidad en múltiples formas a partir de la visión de un autor, y, consecuentemente, provoca, inquieta o moviliza al lector, cuyas acciones o motivaciones son parte del mundo real. En suma, se puede afirmar que, en esencia, trata de la vida misma (Todorov, 1991) al ser un intento de revelar o llamar la atención de una parte desconocida, ignorada o rechazada de la existencia humana.

Así, este poder inmaterial que posee tiene especial relevancia para el *propio ser* y *estar* del ser humano en el mundo, que se traduce en una constante búsqueda por conquistar su propia identidad en una sociedad donde las diferencias son visibles y con las cuales debe convivir. La literatura, sin tener un fin estrictamente pedagógico, permite que el individuo forme parte y se reapropie de una humanidad que es suya y que convive con los otros. En ese sentido, el ser humano incorpora a su propia experiencia lo que la literatura le ofrece como visión de la realidad (Candido, 2002); a saber, lo bueno o malo, la vida con altibajos, lo invisible o invisibilizado, entre otros lados de la humanidad.

En relación con lo expuesto, la literatura tampoco es un elemento transformador de la realidad o sociedad por sí sola. Lo que puede promover es una apertura y disponibilidad hacia la diferencia al estimular a las personas a cuestionarse, asombrarse o sentir curiosidad. Todo esto provoca que comprenda de forma progresiva al otro como un ser, que, al igual que él, es digno de respeto (Nussbaum, 2016). Asimismo, de manera intuitiva, se puede comprender que ese abanico de posibilidades de lo real que ofrece la literatura, aunque irreales o inventadas, no llegan a ser “falsas”. Estas ocurren de forma similar en el plano de lo real, y conducen progresivamente a encontrar un significado en la vida (Coelho, 1984).

El reconocimiento del otro se refiere a la alteridad, un aspecto de la condición humana. Significa la presencia de un otro en el yo, que tiene que ver con libertad, responsabilidad y, en especial, con compromiso por ese otro (Levinas, 1997, 1991). De hecho, la persona puede definirse mediante un diálogo permanente con otro (Bajtín, 2008). Esta conciencia del otro que sustenta el principio de la alteridad es base para una convivencia responsable. La razón es que hace posible comprender lo que ese *otro* exige y necesita del *uno* sin ser excluido o asimilado, es decir, se trata de un camino o vía hacia el reconocimiento. Por ende, el individuo puede ser capaz de responsabilizarse de sus relaciones con ese otro en un contexto justo (Ricoeur, 2006). Todo ello se evidencia, además, en la interacción, la ayuda, el imperativo ético; por lo que la alteridad resulta un tema vigente en cualquier época al tratarse de la condición esencial para la civilización y el autoconocimiento (Ruiz de la Presa, 2007).

Al respecto, un espacio propicio para este tema es el ámbito educativo, donde se forman los futuros ciudadanos de un país. Es en este contexto donde se responde al otro en su singularidad, y se le proporciona al individuo las herramientas para el cultivo de su humanidad y responsabilidad ciudadana con los demás y el medioambiente. Actualmente, es un tema que se encuentra (o debe estar) en la agenda del mundo (los ODS son una muestra de ello); pues se relaciona con la reducción de las desigualdades, el respeto por la diversidad, la paz, la justicia, la equidad, la común vulnerabilidad de los seres humanos, entre otros aspectos claves para el desarrollo y bienestar de una nación.

Dadas estas circunstancias, se propone la *educación para la alteridad* como horizonte al que apunte la formación de los futuros ciudadanos en la escuela. Este tipo de educación preparará al estudiante a la apertura a las diferencias, en otras palabras, para el reconocimiento de la alteridad. Se trata de dotarlo de una base para su percepción del mundo con responsabilidad, solidaridad y un juicio crítico que valore la diversidad. Esta propuesta se sustenta en la dimensión social de la pedagogía de la alteridad, que se centra sobre todo en la relación docente-alumno (Ortega, 2014a). Es así que, ubicando en primer plano la dimensión social, en esta tesis se identifican las siguientes características de lo que se ha denominado educación para la alteridad: (a) implica el reconocimiento y responsabilidad con el otro, (b) prepara para la comprensión positiva de la diversidad, (c) dota de criticidad para abordar la interculturalidad como base para un proyecto común desde las diferencias y (d) es el soporte para una convivencia y ciudadanía responsables.

La literatura, justamente, puede contribuir significativamente a la educación para la alteridad. Esta forma artística hace que el lector o espectador *vea* o perciba a los otros, reconozca en ellos sus similitudes y sus diferencias, o al menos intente entender sus aspiraciones y complejidades, sus necesidades y sus desventajas; en especial, de aquellos grupos que no siempre han sido atendidos y respetados por la sociedad. Nussbaum (2016) llama a esa capacidad que da la literatura *imaginación narrativa*, una preparación fundamental para una interacción moral conducente “a un cierto tipo de ciudadanía y una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro y entiende el modo en que las circunstancias las condicionan, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro” (p. 123). Así, el niño en formación, en la medida que desarrolla su imaginación mediante la literatura, puede desarrollar la capacidad de sentir compasión, formularse preguntas

críticas de su propia experiencia, y se abre progresiva e intuitivamente al entendimiento de la humanidad (Coelho, 1984).

Ejemplo de ello es *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos. En esta obra, se observa como núcleo problemático la alteridad, la cual provoca aversión. El pequeño protagonista es víctima del rechazo por ser diferente (no tiene cabello, tiene un ojo negro y un ojo azul). Como escape de esta situación desventajosa, viaja a un mundo maravilloso donde encuentra personas y objetos como él. Contrario a lo que puede imaginarse de una literatura para niños con elementos maravillosos, en este cuento el protagonista no soluciona su problema: en su recorrido por ese mundo va apreciando cómo, incluso en sus semejantes, existen las diferencias, las discrepancias. El niño, aunque progresivamente va confraternizando con los habitantes de ese país maravilloso al que ha viajado, es consciente de su realidad: debe regresar a casa, a ese ambiente donde hay otros niños que los señalan por ser diferente.

En este cuento, la literatura se “utiliza” como medio de discusión y exposición de la alteridad, un tema ciertamente complejo de abordar con un niño, pero que es fundamental para su formación. A partir del análisis de *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, se puede afirmar lo siguiente:

- Plantea implícitamente la conquista de la identidad del protagonista tal como es, con su diferencia y, por tanto, con su singularidad. Exponer este concepto para que progresivamente entienda lo que es su singularidad puede resultar tedioso e incomprensible para un niño; sin embargo, por esta capacidad que tiene la literatura de presentar múltiples posibilidades de lo real (cómo los seres humanos se comportan, por ejemplo), es posible simbólicamente introducirlo en cuestiones esenciales de su existencia.
- Se muestra que incluso “viajando” a un mundo imaginario y maravilloso no se elimina el mundo real. Así, el protagonista retorna a su casa sin, aparentemente, resolver el problema. Él debe continuar viviendo en ese mundo hostil; pero se puede deducir, a partir de su experiencia, que ya no estará en una condición inferior al grupo; se reconoce como un individuo que debe convivir con otros y seguir conquistando su propia identidad.

- Se observa que no existe un mundo ideal. En ese mundo maravilloso, donde el pequeño protagonista puede relacionarse sin ser excluido, también existen diferencias. Los niños tienen sus propios puntos de vista; los otros seres de igual manera expresan sus inquietudes. Esta experiencia de reconocer las diferencias permite que el protagonista fortalezca su personalidad. A lo largo del cuento participa de debates y expone sus puntos de vista sin esconderse, y, a pesar que allí puede desenvolverse sin que se burlen de su apariencia, toma la decisión de dejar ese espacio para enfrentar el mundo real.

Graciliano Ramos entendió muy bien que la literatura puede ser un medio para exponer, sin críticas explícitas, lo que significa la alteridad; por ello, su arte será uno que trasciende el cuestionamiento de los valores sociales. Su propuesta se sustenta en mantener la realidad, aunque el niño deba naturalmente recurrir a la imaginación de mundos que no necesariamente son coherentes con lo que vive. Consecuentemente, debe enfrentar esa realidad de la cual “escapa”. Será la imaginación la que le permita, como si se tratase del “elemento mágico” que aparece en los cuentos infantiles para socorrer al héroe, confrontar lo que vive, es y puede ser. Este tipo de literatura conlleva un sentido cívico y humano de responsabilidad con uno mismo y con el otro.

Se debe mencionar que este cuento, escrito en la década del 30, trata el tema de las diferencias, que sigue siendo vigente en la sociedad actual. Además, de alguna manera, Ramos intuyó muy bien una problemática que siempre ha estado presente (el reconocimiento de la diversidad y, por ende, de las diferencias), pero que cada vez se hace más notoria: la existencia de violencia contra quienes son diferentes. Esto se da como producto de considerar que los otros diferentes tienen una humanidad inferior. Por otro lado, se observó que el brasileño revalorizó el papel de la literatura en la formación de un niño y puso en primer plano una cuestión fundamental para el ser humano: el reconocimiento de la alteridad como parte del desarrollo de su identidad. Se recuerda con Bastos (2015), que en su obra el vínculo con el otro, en cuanto factor constitutivo del ser es un tema clave en la problematización de la experiencia humana que Ramos propone en sus obras. Candido (2006) calificó esta visión del autor como un deseo intenso de testimoniar acerca del hombre y su obra se constituye en una proyección de ese impulso. Es así que Ramos logra un equilibrio entre la función estética y formativa de la literatura. Su obra constituye una evidencia de cómo la literatura, en cuanto arte,

logra abordar un problema tan significativo para la convivencia y formación de la ciudadanía.

Finalmente, a partir de lo expuesto, se puede identificar una función social de la literatura, que Nussbaum (2016) denominará “función cívica”. De acuerdo con Laughton (2016), esta conduce a los seres humanos a reflexionar acerca de valores y opiniones; ser coautores de situaciones; repensar el significado de ciertos conceptos y preconceptos. No solamente provoca analizar temas diversos o ayuda a conocerse uno mismo; también orienta a un conocimiento del otro. Además, para Colomer (2009), la literatura (infantil) hace posible que se observe con la perspectiva de los otros, permite percibir cómo sienten las personas, de qué manera afrontan las adversidades, qué significa una transgresión de las normas, entre otros.

Se recuerda con Nussbaum (2016) que el arte tiene como función esencial desafiar lo convencional (sabiduría y valores); hace que los lectores se enfrenten y sean por un momento las personas que, por lo general, no les gustaría conocer; lo cual es el inicio de la justicia social. La imaginación narrativa que señaló la filósofa como característica del arte literario conlleva, además de una función cívica como se está planteando, un elemento clave para el entendimiento humano: la *imaginación compasiva*. Esto motiva a prestar atención al sufrimiento de los otros, a cuestionarse por lo que viven, a abrirse al reconocimiento de la humanidad de los demás; en otras palabras, la literatura familiariza al futuro ciudadano también con lo malo que acontece o puede suceder en la vida, incluso antes de que viva tales experiencias.

Capítulo V: Discusión y Conclusiones

Esta tesis tuvo como propósito fundamentar cómo se puede educar para la alteridad mediante la literatura tomando como caso la obra *A terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos, uno de los escritores brasileños más importantes de la década del 30. Para ello, se explicó qué se entiende en esta investigación por *educar para la alteridad*, se identificaron las principales características de la literatura de Graciliano Ramos y se analizó la función de la literatura en la educación para la alteridad en el cuento *A terra dos meninos pelados*. A continuación, se discutirán los principales hallazgos de este estudio y se presentarán las conclusiones.

5.1 Discusión

En primer lugar, a partir de la lectura de la obra en mención y de la propuesta artística de Ramos, se identificó que implícitamente el punto central de esta era la alteridad, un tema que se anticipa a la importancia que se dará décadas posteriores a aspectos relacionados como el reconocimiento de la diversidad, de una humanidad común, la erradicación de la desigualdad, la justicia social, etc. En efecto, esto coincide con los estudios recientes de Silva (2020) y Laughton (2016) acerca de *A terra dos meninos pelados*. Por un lado, el primer autor reconoce en la obra el tema de la alteridad como parte de la construcción de la identidad desde el binomio ser-estar en el mundo: el personaje logra aceptarse y valorarse como diferente, y se abre a la alteridad, en que la hostilidad y la hospitalidad pueden estar presentes. Asimismo, sostuvo que Ramos es un precursor de experiencias estéticas posteriores al introducir en el género infantil temas fuera del esquema establecido en su época (década del 30 en un Brasil caracterizado por la exacerbación de la identidad nacional y restricción de individualidades); por tanto, lo reinventa y lo moderniza mediante cuestionamientos implícitos a las circunstancias que condicionan la aspiración a un mundo justo y digno de ser vivido. Por otro lado, la segunda autora afirmó que, en *A terra dos meninos pelados*, Ramos expuso problemas muy actuales (*bullying*, prejuicio, discriminación, violencia) desde el arte literario. De igual forma, puso en cuestión el prejuicio contra el que se percibe diferente.

Consecuentemente, al considerarse vigente y actual el tema de la apertura a las diferencias como parte de la convivencia (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2019; Naciones Unidas, s. f.; Nussbaum, 2016), se propuso como horizonte de la educación contemporánea una educación para la alteridad. En ese sentido, gracias a la revisión teórica-disciplinar realizada en esta investigación, se complementaron aspectos para su entendimiento. Se le puede definir como aquella que buscará como efecto final preparar al estudiante para la apertura a las diferencias, es decir, para el reconocimiento de la alteridad más allá del ámbito de la escuela. Es así que no se la concibe como una actividad finita o que deba culminar en un periodo formativo; se espera que constituya una preparación que brinde al futuro ciudadano la base para que este se abra a la diversidad con responsabilidad, criticidad y solidaridad. Adicionalmente, se determinaron sus características: (a) implica el reconocimiento y responsabilidad con el otro, (b) prepara para la comprensión positiva de la diversidad, (c) dota de criticidad para abordar la interculturalidad como base para un proyecto común desde las diferencias y (d) es el soporte para una convivencia y ciudadanía responsables. Esta caracterización se sustenta en la ética levinasiana acerca de la alteridad como reconocimiento del otro con responsabilidad y compromiso (Levinas, 1997, 1991), y el recordatorio que hace Ricoeur (2006) en cuanto a la comprensión de las diferencias.

También, se pudo identificar que esta propuesta coincide con la *dimensión social* de la denominada pedagogía de la alteridad. Esta nueva perspectiva se centra sobre todo en la relación docente-estudiante (Ortega, 2014a, 2014b; Parada, 2014; Vallejo, 2014; Vargas-Manrique, 2016; Olmos et al., 2020). En vista de esto, se valora al alumno como un individuo cuya propia realidad (pasado, presente y futuro) debe “acogerse” para, a partir de esta, proponer prácticas formativas. Su dimensión social hace eco de la ayuda que debe brindar el educador al estudiante a *vivir para los otros* y no únicamente “con” los otros (Ortega, 2004). En relación con ello, en esta investigación, al proponer educar para la alteridad, se revalora y ubica en primer plano esta dimensión, la cual sustenta la conclusión que el sujeto en formación podrá valorar las diferencias propias y ajenas, con responsabilidad por el otro en un contexto de convivencia solidaria y responsabilidad por lo demás. Recientes investigaciones, aunque no identifican de forma explícita un primer lugar a esta dimensión social y no proponen una educación *para* la alteridad propiamente, sí reconocen la importancia de la alteridad en la educación en contextos como la exclusión (Minguez et al., 2018), la interculturalidad (Ortega, 2014c), los derechos humanos (Arguello, 2012), la educación para la paz

(Ortega & Romero, 2018), el empoderamiento y mejora de la calidad de vida de todo ciudadano (Cantu, 2020), la equidad y justicia social en la colectividad, y la reinención de la educación que considere, entre otros, la formación ciudadana desde una preocupación y ocupación por *el otro*, el diferente, el desfavorecido (Sanz & Serrano, 2019).

Dadas estas circunstancias y con el antecedente mencionado que motivó esta tesis —el análisis crítico del cuento *A terra dos meninos pelados*—, se planteó que la literatura, en este caso la infantil, puede constituirse un medio en esta educación para la alteridad. Como ilustración de lo mencionado, se concluyó que la literatura de Graciliano Ramos, caracterizada por plantear la relación con el otro como punto clave en el problema de la experiencia humana, puede constituirse en un caso concreto. Primero, se debe anotar que esta aseveración se asemeja a lo concluido por Gómez (2020), quien, siguiendo la ética levinasiana, aseguró que, en la obra del brasileño, se presenta una alteridad radical: sus personajes se revelan “demasiado humanos”; también, se expone la idea que el ser humano es resultado de experiencias de vida de otros, iguales o diferentes de ellos. Además, aseveró que la obra de Graciliano permite reflexionar acerca de lo siguiente: (a) la hostilidad y el acogimiento, (b) las condiciones de la existencia y (c) las relaciones que el otro tiene con el extraño, con algo que difiere de la idea del yo. De igual forma, las características de la literatura de Graciliano Ramos, reconocidas en esta tesis a partir del estudio de su obra, corroboran lo que diversos estudiosos han identificado a lo largo de sus investigaciones: la condición humana es la esencia de su escritura ficcional y confesional (Candido, 2002; Bueno, 2002).

En esa línea, su literatura infantil no es muy diferente. Se aprecia que marcará un referente para la literatura infantil al ir más allá de la crítica social y equilibrar lo estético con lo educativo. Además, el reconocimiento de las diferencias, si bien es un tema complejo, no es tratado en su obra como una caricatura, un relato simple o una moraleja por tratarse de una obra dirigida a niños. Ciertamente, los especialistas del tema ya han destacado que la literatura infantil no se limita al proceso de alfabetización o a lo moral (Lajolo & Zilberman, 2007; Colomer 2017). Más bien permite observar desde la perspectiva de los otros, percibir cómo sienten las personas, de qué forma afrontan sus problemas, qué significa una transgresión de las normas, entre otros aspectos relevantes para la formación de una persona; a la par que no se pierde lo literario o artístico.

Por último, en relación con la función de la literatura en la educación para la alteridad en el cuento *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, punto de partida de esta tesis, se puede sostener que dialoga con la propuesta de Nussbaum (2016, 1997) a la cual denomina *función cívica de la literatura* que se concreta en la *imaginación narrativa*. Para la filósofa, se trata de la capacidad de la literatura de poder ubicar al lector en situaciones donde puede interactuar con el diferente, el invisibilizado, con el otro; si no en igualdad de condiciones, desde una perspectiva cercana o en el camino del reconocimiento. La literatura, además de provocar una mirada abierta a la singularidad de cada persona, motiva a abrirse a los demás con compasión, evidenciando similitudes y profundas diferencias. Por ende, la literatura será fundamental para la formación ciudadana al ser un “medio de expansión de afinidades que la vida real no puede cultivar de forma suficiente” (Nussbaum, 2016, p. 147).

A saber, *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, posibilitará al lector en formación “convivir” intuitivamente con la alteridad mediante la imaginación narrativa y de acuerdo con su capacidad, sin que por ello la experiencia se torne superflua o poco significativa. En concordancia con esto último, Bolaños (2015) recordó que los niños hacen uso tanto de la simbología como de signos lingüísticos que muchas veces difieren del lenguaje adulto, pero no por eso son menos reales al momento de entender lo que lo rodea. En otras palabras, la literatura se volverá un medio para, simbólicamente, introducirlo en cuestiones esenciales de su existencia como lo es el entendimiento de las diferencias, rasgos propios de todos los seres humanos. Además, lo pondrá de cara a lo que puede ser el mundo real. Se reafirma, de igual forma, lo que se concluyó en una investigación acerca de la obra de Ramos realizada por la autora de esta tesis: la alteridad es un medio que permite a la persona una relación positiva y en apertura al mundo, sustento de la convivencia, al hacer posible un reconocimiento del otro y del mismo individuo en la diferencia. Ramos, así, consiguió un equilibrio entre la función estética y la función formativa de la literatura (Vilcapuma, 2019).

Sin embargo, la literatura como medio, no es exclusivamente un bien en sí mismo. Nussbaum (2016), recordando el pensamiento de Both (2005) en relación con una ética de la ficción, subrayó que muchas obras fomentan la indiferencia y el desdén con que se mira a los conciudadanos; así como otras maneras intrascendentes o sentimentalismos vacuos que atentan contra la dignidad humana. Candido (2002), estudioso de la obra de Ramos, reiteró a propósito que la literatura como tal *educa* para bien o para mal, y con altibajos. En contraste, es justo anotar que la literatura también

hace posible generar respeto por la humanidad de los demás. Esta falencia señalada de lo que puede considerarse un valor de la literatura, para Both (2005), no impide investigar lo que es “bueno” o “malo” para la condición humana en la actualidad; por tal motivo, defiende una ética de la lectura que conlleve criterios para determinar las narraciones que pueden formar parte de la vida de un ser humano.

Coincidiendo con ello, es preciso que los formadores tengan disponibilidad por otras realidades con el fin de aprovechar las múltiples posibilidades de lo real que se ha verificado puede lograr la literatura. Por ello, en este trabajo de investigación se identificó en la literatura brasileña un importante acervo por explorar, debido al aporte de intelectuales artistas como Graciliano Ramos. Este autor, como se ha demostrado, supo observar clara y premonitoriamente *el problema del otro* y la búsqueda del reconocimiento crítico de la esencia de la condición humana: la alteridad. No ofrece soluciones o un mundo ideal; mas, como artista comprometido con lo que hace más humanos a los hombres, hace de la literatura su mejor arma para cuestionarse cómo la apertura a la alteridad puede ser la base para una mejor convivencia, y un auténtico y digno *estar* en el mundo, que se traduce en una vida digna y justa.

5.2 Conclusiones

- A partir del estudio de la obra infantil de Graciliano Ramos, específicamente *A terra dos meninos pelados* (1937), se ha podido problematizar acerca de una función o utilidad de la literatura. En esta tesis, se reconoce como un medio para la educación para la alteridad, lo que ha conducido a reafirmar lo que Nussbaum (2016) denominará una *función cívica de la literatura*. Esta consiste en la capacidad que tiene la literatura de formar la imaginación narrativa, aquella que hace posible provocar al lector una apertura a las diferencias y, como tal, formarse en lo que se espera sea una convivencia responsable y compasiva con sus conciudadanos.
- En ese sentido, educar para la alteridad se propone como el horizonte de la educación actual dadas las circunstancias en que urge procurar una valoración positiva de la diversidad, de la interculturalidad, una búsqueda de la reducción de las desigualdades, entre otros, que conduzcan a una sociedad justa y solidaria.

- En consonancia con ello, en esta tesis se define la educación para la alteridad como aquella que buscará preparar al estudiante para la apertura a las diferencias, es decir, para el reconocimiento de la alteridad. Al respecto, no se trata de una actividad que culmine en un periodo formativo: es una preparación que brindará al estudiante la base para que se abra a la diversidad con responsabilidad, criticidad y solidaridad.
- Por ende, se considera que una educación para la alteridad debe ser un aspecto que acompañe con mayor notoriedad el proceso formativo del estudiante. La apertura a la alteridad debe ser lo que se espere como legado de su proceso educativo.
- Educar para la alteridad, en consecuencia, ubica en un primer plano la *dimensión social* de la pedagogía de la alteridad, que ciertamente requiere explicitarse como horizonte. El niño en formación es el futuro ciudadano, de ahí que debe prepararse para la convivencia y el ejercicio pleno de su ciudadanía en una sociedad en constante cambio, donde no pierda la sensibilidad por los problemas de su entorno y se comprometa seriamente con la búsqueda del bien común.
- La educación para la alteridad que se propone en esta tesis, con probabilidad, constituye una respuesta a la problemática que ha recibido en el siglo XXI. Actualmente, la apertura a las diferencias o a la alteridad está progresivamente cobrando la atención debida en contextos como la exclusión (Minguez et al., 2018), la interculturalidad (Ortega, 2014c), los derechos humanos (Arguello, 2012), la educación para la paz (Ortega & Romero, 2018), el empoderamiento y mejora de la calidad de vida de todo ciudadano (Cantu, 2020), la equidad y justicia social en la colectividad (Sanz & Serrano, 2019), entre otros. Todo estos temas o problemáticas que se debaten ubicando en el centro a la alteridad, tanto implícita como explícitamente, apuntan a buscar alternativas de solución y a una reinención de la educación que considere como agenda urgente la formación ciudadana desde una preocupación auténtica, responsable y dispuesta a un encuentro con las diferencias en igualdad de condiciones.
- Como respuesta a la problemática de la educación actual, la educación para la alteridad tiene las características que siguen: (a) implica el

reconocimiento y responsabilidad con el otro, (b) prepara para la comprensión positiva de la diversidad, (c) dota de criticidad para abordar la interculturalidad como base para un proyecto común desde las diferencias y (d) es el soporte para una convivencia y ciudadanía responsables.

- En cuanto a las características de la literatura de Graciliano Ramos se reafirma lo que también investigaciones recientes de su obra han verificado: la propuesta artística de Ramos ubica en un lugar relevante la alteridad, entendida como el otro que puede ser el hombre o la naturaleza. En *A terra dos meninos pelados* (1937), Ramos anticipa a la importancia que se dará décadas posteriores a aspectos relacionados como el reconocimiento de la diversidad, de una humanidad común, la erradicación de la desigualdad, la justicia social, etc. Este cuento, la primera obra infantil de este autor reconocido por su obra para adultos, marca un referente para la literatura infantil al ir más allá de la crítica social y equilibrar lo estético con lo educativo: el reconocimiento de las diferencias, si bien es un tema complejo, no es tratado con tono caricaturesco o de moraleja por tratarse de una obra dirigida a niños. Revindica el valor estético y formativo de la literatura infantil; consecuentemente, sigue siendo un cuento vigente, a pesar del contexto de su producción (la década del 30), y universal; pues el tema de la alteridad es un asunto común de la humanidad al cuestionar cómo el ser humano puede convivir responsablemente con sus semejantes sin rechazar las diferencias o invisibilizarlas.
- La función de la literatura en la educación para la alteridad en el cuento *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, se evidencia en su capacidad de posibilitar al lector en formación a convivir intuitivamente con la alteridad mediante la imaginación narrativa que defiende Nussbaum (2016) y de acuerdo con su capacidad, sin que por ello la experiencia se torne superflua o poco significativa. Al respecto, como se ha evidenciado en esta tesis, la literatura infantil no tiene por qué despojarse de lo literario para dar paso a lo pedagógico por tener en primer lugar a un lector en formación. Sin dejar de lado este aspecto importante y protagónico que tiene el lector infantil, puede equilibrar lo estético y lo formativo; lo cual, incluso, si se recurriera a otros discursos para complementarla (ya que no puede ser ajena al circuito del libro infantil actual), resguardaría su esencia artística.

- Por otro lado, la literatura (infantil) se volverá un medio que simbólicamente introduzca al niño en cuestiones esenciales de su existencia como lo es la apertura a la alteridad, aspecto que se ha demostrado permite a la persona convivir responsablemente porque posibilita su propia aceptación, así como relacionarse sanamente con sus próximos; si no en igualdad de condiciones, al menos desde una perspectiva cercana o en el camino del reconocimiento. La literatura, además de provocar una mirada abierta a la singularidad de cada persona, motiva a abrirse a los demás con compasión.

Referencias

- Alejos, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética* 27(1), 45-61.
<https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/article/view/189>
- Alves, L. (2017). O fantástico como elemento transgressor do discurso em *Histórias de Alexandre*. *Abusões*, 5(5), 36-58.
<http://dx.doi.org/10.12957/abusoes.2017.30279>
- Antillano, L. (2013). Voces para el encuentro: identidad y alteridad en la literatura infantil iberoamericana. *Educere*, 17(57), 355-359.
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/38258>
- Arboleda, J. (2014). Presentación. En P. Ortega et al., *Educación en la alteridad* (pp. 5-7). Redipe. <http://umoar.edu.sv/wordpress/wp-content/uploads/TOMO-I-EDUCAR-EN-LA-ALTERIDAD-PEDRO-ORTEGA.pdf>
- Ayllón, G. (2019). *Educación emocional y educación en valores*. Diplomado de Especialización en Educación Emocional para una Ciudadanía Responsable (módulo 2). Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arguello, A. (2012). La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad. *Perfiles educativos*, 34(138), 148-166.
http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/34160
- Barcena, F. & Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. Taurus.
- Banco Mundial. (8 de septiembre de 2020). *Crisis por el coronavirus aumentó las desigualdades en el Perú*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press->

release/2020/09/08/crisis-por-el-coronavirus-aumento-las-desigualdades-en-el-peru

- Bastos, H. (2008). *Inferno*, Alpercata: Trabalho e Liberdade em Vidas Secas [Posfácio]. En Ramos, G. *Vidas Secas* (pp. 129-138). Record.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. http://www.heortiz.net/ampag/mitos/bettelheim-pa_cuentos_de_hadas.pdf
- Blanchot, M. (1992). *El espacio literario*. Paidós Ibérica.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. <https://books.google.com.pe/>
- Bolaños, M. (2015). *El narrador de la literatura infantil maravillosa a partir de su carga mítica, lírica y emotiva en “Hay nubes de colores en el cielo de Huamanga [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]*. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/4185>
- Bravo-Villasante, C. (1989). *Ensayos de literatura infantil*. <https://books.google.com.pe/>
- Bueno, L. (2002). Os três tempos do romance de 30. *Teresa*, (3), 254-283. <http://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/121151>
- Bueno, L. (2006). *Uma história do romance de 30*. Editora da UNICAMP.
- Bueno, L. (2014). Romance de 30: variedade a ser descoberta. *Candido*, (37), 21-25. <http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=65>
- Candido, A. (2002). *Textos de intervenção*. Editora 34/Duas Cidades.
- Candido, A. (2006). *Ficção e confissão. Ensaio sobre Graciliano Ramos*. Ouro sobre Azul.
- Cantú-Martínez, P. (2020). Alteridad de la educación para impulsar y valorar la sustentabilidad. *Ridu-Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), 1-12. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/1023/1046>

- Carpeaux, O. (1942/1999). Visão de Graciliano Ramos. En *Ensaios reunidos* (pp. 443-449, vol. 1). Rio de Janeiro: Topbooks
- Carrizo, S. (2004). *Discutir o regional. Gilberto Freyre e José Carlos Mariátegui* [tesis doctoral, Universidade Federal Fluminense]. Instituto de Letras.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao, España.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
- Cerrillo, P. & Sánchez, C. (2016). *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Coelho, N. (1984). *A literatura Infantil: história, teoria, análise* (3 ed.). Quíron.
- Colomer, T. (13 de julio de 2009). *El papel del mediador en la formación de lectores* [Conferencia]. “Había una vez”. Programa de Formación para Maestros. Evento académico organizado por Juego Literario-Red de escritores escolares Secretaría de Cultura Ciudadana, Medellín, Colombia. https://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/01/HabiaUna-vez_Colomer.pdf
- Colomer, T. (8-12 de septiembre de 2010). *La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura* [Conferencia]. 32.º Congreso Internacional de IBBY, Santiago de Compostela, España. <https://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert1.pdf>
- Colomer, T. (13 de julio de 2017). Teresa Colomer: “La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias”. *Tiching*. <http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/>
- Contreras, B. (2011). Paul Ricoeur: articulación ética de ipseidad y alteridad. *Revista de Filosofía* 10(1), 85-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4933605>
- Consejo Nacional de Educación. (2019). *Evaluación del proyecto educativo nacional al 2021*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6784>

- Coutinho, A. (1980). *La moderna literatura brasileña*. Macondo.
- Cotler, J. & Cuenca, R. (2011). *Las desigualdades en el Perú: balances críticos*. <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/597/estudiosobredesiguldad2.pdf;jsessionid=3164E2F544C806F8D58ED6EE87393C2E?sequence=2>
- Crews, J. (2003). *Significado simbólico del bosque y del árbol en el folclore*. <http://www.fao.org/3/y9882s/y9882s08.htm#TopOfPage>
- Cirlot, J. (2006). *Diccionario de símbolos*. Siruela.
- Da Fonseca, J. (2014). A riqueza e a miséria da palavra – o sentido do humano no romance de Graciliano Ramos [tesis de doctorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/281100/1/Ayub_JoaPaulo_D.pdf
- Dimmick, R. (1951). The brazilian literary generation of 1930. *Hispania* 34(2), 181-187. <http://www.jstor.org/stable/333570>
- De Vares, S. (2011). A dominação na República Velha. Uma análise sobre os fundamentos políticos do sistema oligárquico e os impactos da Revolução de 1930 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5965995.pdf>
- Eco, U. (2002). *Sobre la literatura*. R que R.
- Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic. (s. f.). *Psicología del color*. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/iddi/wp-content/uploads/sites/125/2020/04/Psicologia-del-color.pdf>
- Fritzen, C. & Silva, G. (2014). Rute e Alberto resolveram ser turistas: a leitura literária para crianças no período Vargas. *Revista Brasileira de Educação* 19(57), 329-347. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000200004>
- Gamboa, J. (2020). Un personaje elusivo: los monos en el estilo cerámico Casma de la costa norcentral de Perú (C. A. 800-1350 D. C.). *Chungará*, 52(2), 285-303. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/chungara/v52n2/0717-7356-chungara-01002.pdf>

- Garramuño, F. (2001). El regionalismo equívoco de *Vidas secas* [Prólogo]. En Ramos, G., *Vidas secas* (pp. 9-28). Corregidor.
- Gomes, A. (2003). Literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. *Revista da USP*, (59), 116-133.
<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13280/15098>
- Gomez, C. (2020). *A alteridade em “carne e osso”*: uma perspectiva levinasiana de *Vidas Secas* [tesis de doctorado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná].
<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4916>
- González, J. (2004). *Cómo elaborar una ficha de lectura*. Universidad Sergio Arboleda.
- González Silva, F. (2011). La alteridad desde el desarrollo evolutivo, un estudio durante el primer año del niño. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 75-95.
- Guerrero, L. (2013). *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. Universidad Iberoamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri & Mendoza. (2018). *Metodología de la investigación: la ruta cualitativa, cuantitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hoffman, A. (1993). El maravilloso mundo de las arañas.
<http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/ciencia/volumen3/ciencia3/116/html/aracnido.html>
- Hoyos, M. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Katharsis*, (19), 73-98.
<http://revistas.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/katharsis/article/view/490>
- Huamán, M. Á. (2012). Fundamentos de la investigación literaria (pp. 49-75). En Autor, *La formación humanista: fundamentos y desafíos*. Universidad Científica del Sur/Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM.

- Huete, E. (2018). *Taller de Metodología Cualitativa. Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. <https://iis.unah.edu.hn/dmsdocument/7156-taller-de-investigacion-cualitativa-pdf>
- Janoštiaková, Z. (2014). *A imagem do Nordeste e dos seus habitantes na obra de Graciliano Ramos* [tesis de maestría, Universidad Masaryk, Brno]. MUNI IS Informační systém Masarykovy University. <https://is.muni.cz/th/z3i9t/>
- Jozef, B. (1973). Caracterización del modernismo brasileño: poética y lenguaje. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 2/3, 97-109. <http://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/view/ALHI7374110097A>
- Laughton, P. (2016). Refletindo sobre as críticas sociais presentes na obra *A terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos. *Caletrosópio*, 4 [número especial], 135-146. <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/caletrosopio/article/view/3623>
- Lebensztayn, I. (2009). *Graciliano Ramos e a Novidade: o astrónomo do inferno e os meninos impossíveis* [tesis de doctorado, Universidade de São Paulo]. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-24112009-160650/pt-br.php>
- Lebensztayn, I. (2012). Graciliano Ramos, por Otto Maria Carpeaux: 120 anos, homenagem em dobro. *Estudos Avançados* 26(76), 237-242. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142012000300023>
- Levinas, E. (1997). *Entre nós. Ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. La balsa de medusa.
- Lins, A. (1973). Valores e misérias das Vidas Secas [Prefacio]. En *Graciliano Ramos* (31 ed.). São Paulo, Brasil: Martins
- Lins, O. (1981). O mundo recusado, o mundo aceito e o mundo enfrentado [Posfacio]. En Ramos, G., *Alexandre e outros heróis* (pp. 187-198). Record.

- Lopes de Albuquerque, S. & de Loiola Madeira, M. (2019). Os livros infantojuvenis e as impressões de Graciliano Ramos. *Revista Educação em Debate*, 41(79), 110-123. <https://core.ac.uk/download/pdf/228837015.pdf>
- Lluch, G. (1995). En la literatura infantil: ¿la diversidad lingüística coincide con una diversidad literaria? *Lectura y Vida*, 2, 1-4. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n2/16_02_Lluch.pdf
- Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos textos infantiles y juveniles*. Norma.
- López Tamés, R. (1985). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Santander.
- Maia, J. (2007). Apontamentos sobre a obra de Graciliano Ramos. *Especulo*, 35. de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero35/gramos.html>
- Mans, M. (214 de diciembre de 2020). Resenha: ‘Pequena História da República’ é passeio por Brasil de outros tempos. *Esquina da Cultura*. <https://www.esquinadacultura.com.br/post/resenha-pequena-historia-da-republica-e-passeio-por-brasil-de-outros-tempos>
- Mayor, F., Dios, M., & Iglesias, C. (25 de febrero de 2007). Convivencia y ciudadanía. *El País*. https://elpais.com/diario/2007/02/26/educacion/1172444410_850215.html
- Mejía, J., Rodríguez, G., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M., & Castellanos, M. (2017). *Paso a Paso. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media* (guía once). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf
- Melo de Moraes, M. (2008). A coerência na literatura infantil de Graciliano Ramos. *Graciliano*, (1), 8-9. https://issuu.com/editoracepal/docs/graciliano_n1_gracilianoramos
- Minguez, R., Romero, E. & Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1237-1251. <https://doi.org/10.5209/RCED.55228>.

- Miranda, W. (2006). O valor enorme das palavras. *Revista do CESP* 26(35), 11-18.
<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/viewFile/8872/771>
2
- Miranda, E. (2003). O espaço ficcional idealizado na obra infantil de Graciliano Ramos. *Revista Letras*, 25(1-2), 40-47.
<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16490>
- Monteiro, E. (2013). *O major esquecido: Histórias de Alexandre, de Graciliano Ramos* [tesis de maestría, Universidade Estadual de Campinas]. Repositorio UNICAMP.
- Mourão, R. (2003). *Estruturas: ensaios sobre o romance de Graciliano*. Editora UFPR.
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una tesis* (2.^a ed.). Naucalpan de Juárez, México: Pearson Educación.
- Naciones Unidas. (s. f.). *Objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>
- Nery, V. (2008). O homem, a terra e o sertão: atuação ética e política de Graciliano Ramos. En Walty, I. & M. Cury (Orgs.), *Intelectuais e vida pública: migrações e mediações* (pp. 103-126). UFMG.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello. https://kupdf.net/download/nussbaum-martha-justicia-poetica-pdf_58ab882b6454a70421b1eaf3_pdf
- Nusbaum. M. (2016). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Paidós.
- Niño de Guzmán, G. (1988). El viaje de Bandeira al país de las delicias (Prólogo). En M. Bandeira, *Itinerario de Pasárgada* (9-26). Embajada de Brasil en Lima.
- Olmos, A., Moreira, R., Batista, M. & Carrillo, A. (2020). Narrativa y alteridad en educación. Caminos posibles de encuentro y reconocimiento. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 30-48.
<http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.2>

- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62(27), 5-30.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/4130>
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 128-146.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362008.pdf>
- Ortega, P. (2014a). Educar es responder del otro. En P. Ortega, R. Mínguez, E. Romero, J. Jordán, M. Hernández, & A. Gárate, *Educar en la alteridad* (tomo 1, pp. 9-35). Redipe. <http://umoar.edu.sv/wordpress/wp-content/uploads/TOMO-I-EDUCAR-EN-LA-ALTERIDAD-PEDRO-ORTEGA.pdf>
- Ortega, P. (2014b). Educar en la alteridad. En P. Ortega, R. Mínguez, E. Romero, J. Jordán, M. Hernández, & A. Gárate, *Educar en la alteridad* (tomo 1, pp. 37-53). Redipe. <http://umoar.edu.sv/wordpress/wp-content/uploads/TOMO-I-EDUCAR-EN-LA-ALTERIDAD-PEDRO-ORTEGA.pdf>
- Ortega, P. (2014c). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. En P. Ortega, R. Mínguez, E. Romero, J. Jordán, M. Hernández, & A. Gárate, *Educar en la alteridad* (tomo 1, pp. 55-80). Redipe.<http://umoar.edu.sv/wordpress/wp-content/uploads/TOMO-I-EDUCAR-EN-LA-ALTERIDAD-PEDRO-ORTEGA.pdf>
- Ortega, P. & Romero, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 95-116. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu30195116>
- Ortiz, J. (1990). Consideraciones filológicas acerca de la cigarra, la hormiga, la abeja y la avispa en español, francés y provenzal. *Revista de Filología Románica*, (7), 113-130.
- Otero, P. (2014). *Brasil no olvida a Getulio Vargas*. <http://www.laprensa.com.ar/426754-Brasil-no-olvida-a-Getulio-Vargas.note.aspx>

- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes.
- Palou-Julián, B. (2008). Análisis del fenómeno de la integración de las poblaciones de origen extranjero desde el concepto de ciudadanía. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.), *Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación* (pp. 61-72). <https://www.ugr.es/~fjjrios/pdf/m-pedagogia2008.pdf>
- Parada, J. (2014). Educar para la alteridad y la comprensión. *Revista Amauta*, 12(24), 41-56.
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1066>
- Peres, F., Marinheiro, E., & De Moura, S. (2012). A literatura infantil na formação da identidade da criança. *Pro-Docência. Revista Eletrônica das Licenciaturas/UEL*, 1(1), 1-13.
<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/SIMONE%20MOURA-FABIANA-EDWYLYSON%20-%20pedagogia.pdf>
- Pirolli, R. (2016). Aspectos da cultura popular em Histórias de Alexandre, de Graciliano Ramos: uma recepção problemática. *Boitató*, 11(22), 206-220.
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31287>
- Ramón, M. (2005). Literatura infantil de tradición oral. Una aproximación desde sus géneros. *Garozza: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, (5), 187-207.
- Ramos, G. (2011/1937). *A terra dos meninos pelados*. Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- Ramos, R. (2013). *Arte literária em dois Ramos gracilianicos: adulto e infantil* [tesis de maestría, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. www.teses.usp.br/.../2013_RicardoDeMedeirosRamosFilho.pdf
- Ramos, R. (2020). *Minsk de Dois dedos da prosa insone de Graciliano* [tesis de doctorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP.

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-10082020-161908/pt-br.php>

- Raggio, S. (2002). *La censura en la literatura infantil y juvenil durante la última dictadura*. Comisión Provincial por la Memoria.
- Real Academia Española. (s. f.-a). Alteridad. En *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 18 de agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/alteridad>
- Real Academia Española. (s. f.-b). Convivencia. En *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 18 de agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/convivencia>
- Real Academia Española. (s. f.-c). Convivir. En *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 18 de agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/convivir>
- Redón, S. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(30), 447-476. de <https://journals.openedition.org/polis/2374>
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI editores.
- Rodríguez Monegal, E. (1983). Graciliano Ramos y el regionalismo nordestino. *Revista de la Universidad de México*, 30, 34-41. http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/11750/12988
- Rosa e Silva, E. (2008). “Luciana” e “Minsk”: contos exemplares do mestre Graciliano Ramos. *Graciliano*, (1), 4-5. https://issuu.com/editoracepal/docs/graciliano_n1_gracilianoramos
- Ruiz-DelaPresa, J. (2007). *Alteridad: Un recorrido filosófico*. ITESO.
- Sandes, F. (2011). Memória e História da Primeira República. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 17 a 22 de julho*. [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300662102_ARQUIVO_Memoria_e_historia_da_PrimeiraRepublica\[1\].pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300662102_ARQUIVO_Memoria_e_historia_da_PrimeiraRepublica[1].pdf)

- Sanz, R. & Serrano, A. (2019). Misión y visión de una educación para el siglo XXI: cómo generar sociedades justas y sostenibles. En M. Ledesma (Coord.), *Justicia y educación* (pp. 21-44). Tribunal Constitucional del Perú. <https://www.tc.gob.pe/wp-content/uploads/2019/10/Justicia-y-educacion-2019-INTERIORES-JMD.pdf>
- Senna, H. (18 de diciembre de 1956). Entrevista a Graciliano Ramos. *Revista do Globo*, (473). <https://www.revistabula.com/3237-a-ultima-entrevista-de-graciliano-ramos/>
- Silva, J. de. (2020). *A gente vira e desvira: arquivo, identidade e utopia em A terra dos meninos pelados, de Graciliano Ramos* [tesis de maestría, Universidade Federal de Alagoas]. <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7233>
- Silva, J. (2018). *Com graça na escola: da ficção à realidade da sala de aula* [tesis de maestría, Universidade Federal de Campina Grande]. Sistemas de Bibliotecas UFCG. <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1668>
- Todorov, T. (1991). *Crítica de la crítica*. Paidós.
- Todorov, T. (1980). *Introducción a la literatura fantástica*. Paidós.
- Vallejo, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1(2), 114-125. <https://doi.org/10.21501/23823410.1333>
- Vargas-Manrique, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228. <https://doi.org/10.21830/19006586.9>
- Vasques, A. (2010). *A Comissão de literatura infantil do Ministério de Educação e Saúde Pública do Brasil nos anos de 1936 a 1938* [tesis de maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. LUME Repositório Digital. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27049>
- Velloso, L. (2012). La literatura infantil brasileña en Latinoamérica. Antes y después de Monteiro Lobato. *Stadium Veritatis*, 16. <https://www.ucss.edu.pe/images/fondo->

editorial/revista-studium-veritatis-16/literatura-infantil-latinoamerica-monteiro-lobato-lucia-veloso-da-silveira.pdf

Vilcapuma Vinces, P. (2019). La alteridad en la narrativa de Graciliano Ramos. En C. Lazo (Ed.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Filosofía. Reflexiones críticas, enseñanza de la filosofía y crisis de la humanidad*. Universidad Nacional Hemilio Valdizán.

Vilcapuma Vinces, P. (2016). “A terra dos meninos pelados”, de Graciliano Ramos. *Cuadernos Literarios*, 10(13), 177-199. <https://doi.org/10.35626/cl.13.2016.46>

Wellek, R. & Warren, A. (1966). *Teoría literaria*. Gredos.

Zilberman, R. & Lajolo, M. (2007). *Literatura infantil brasileira: história & histórias* (6.^a ed., 7.^a impresión). Ática.

Zugno, A. & Fritzen, C. (2006). A Literatura Infantil no Estado Novo: Usos Pedagógicos e Políticos. *VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia, MG, Brasil.

Anexo 1: La tierra de los niños pelados

Traducido de *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos
(41.^a ed., Rio de Janeiro, Brasil, Record, 2011).

Traducción de Patricia Vilcapuma Vincés

Capítulo Uno

Había un niño diferente de los otros niños. Tenía el ojo derecho negro, el izquierdo azul y la cabeza pelada. Los vecinos se reían de él y le gritaban:

—¡Hola, pelado!

Tanto le gritaron ese apodo que él se acostumbró y se le dio por firmar con carbón en las paredes: Dr. Raimundo Pelado. Era de buen genio y no se molestaba; pero los muchachos de los alrededores huían al verlo, se escondían por detrás de los árboles de la avenida, cambiaban la voz y preguntaban dónde estaban sus cabellos. Raimundo entristecía y cerraba el ojo derecho. Cuando lo molestaban demasiado, lo irritaban, cerraba el ojo izquierdo. Y la cara quedaba toda triste.

No teniendo con quien entenderse, Raimundo Pelado hablaba solo, y los otros pensaban que él se estaba volviendo loco.

¡Estaba nada! Conversaba solito y dibujaba en la vereda cosas maravillosas del país de Tatipirun, donde no hay cabellos, y las personas tienen un ojo negro y un ojo azul.

Capítulo Dos

Un día en que él preparaba, con arena mojada, la sierra de Taquaritu y el río de las Siete Cabezas escuchó los gritos de los niños escondidos por detrás de los árboles y sintió una angustia en el corazón.

—¿Quién raspó la cabeza de él? Preguntó un chiquillo travieso.

—¿Cómo pusieron los ojos de dos criaturas en una sola cara?, gritó el italianito desde la esquina.

—Es mejor que me dejen tranquilo, dijo Raimundo en voz bajita.

Se encogió y cerró el ojo derecho. Enseguida, fue cerrando el ojo izquierdo, ya no veía la calle. Las voces de los niños desaparecieron, solamente se oía el cantar de las cigarras. Al final, las cigarras se callaron.

Raimundo se levantó, entró en casa, atravesó el patio y subió la colina. Allí comenzaron a surgir las cosas más extrañas que hay en la tierra de Tatipirun, cosas que

él había adivinado, pero nunca había visto. Sintió una gran sorpresa al notar que Tatipirun quedaba allí cerca de casa. Fue caminando por la pendiente, pero necesitaba subir: mientras caminaba, el monte iba bajando y bajando, se aplanaba como una hoja de papel. Y el camino, lleno de curvas, se estiraba como una línea. Después que él pasaba, la pendiente volvía a empinarse y el camino se llenaba de curvas nuevamente.

Capítulo Tres

—¿Quieren ver que esto por aquí ya es la sierra de Taquaritu?, pensó Raimundo

—¿Cómo es que tú sabes?, gruñó un automóvil cerca de él.

El pequeño se volteó asustado y quiso esquivarlo, pero no tuvo tiempo. El automóvil estaba allí arriba y, al parecer, lo iba a atropellar. Era un auto extraño: en vez de faroles, tenía dos ojos grandes, uno azul, otro negro.

—Estoy frito, suspiró el viajero desanimado.

Pero el automóvil guiñó el ojo negro y lo animó con una sonrisa gruesa de bocina:

—Déjate de niñerías, Raimundo. En Tatipirun, nosotros no atropellamos a nadie.

Levantó las ruedas de frente, hizo un salto, pasó por encima de la cabeza del niño, fue a caer 50 metros adelante y continuó rodando tocando su bocina. La naranjera que estaba en medio del camino se alejó para dejar el paso libre y le dijo toda amable:

—Por favor...

—No se incomode, agradeció el pequeño. La señora es muy educada.

—Todo aquí es así, respondió la naranjera.

—Me estoy dando cuenta. A propósito, ¿por qué es que la señora no tiene espinas?

—En Tatipirun, nadie usa espinas, gritó la naranjera ofendida. ¿Cómo es que haces semejante pregunta a una planta decente?

—Es que soy de fuera, gimió Raimundo avergonzado. Nunca estuve por estos lares. Discúlpeme señora. En mi tierra, los individuos de su familia tienen espinas.

—Aquí era así antiguamente, explicó el árbol. Ahora las costumbres son otras. Hoy en día el único sujeto que aún conserva esos instrumentos punzantes es el espinero bravo,* un tipo salvaje, de malos modales. ¿Lo conoce?

—Yo no señora. No conozco a nadie por esta zona.

—Es bueno no conocerlo. ¿Acepta una naranja?

—Si la señora quiere darme, yo acepto.

El árbol bajó una rama y entregó al pequeño niño una naranja madura y grande.

—Muy agradecido, doña Naranjera. La señora es una persona directa. ¡Adiós! ¿Tiene la bondad de enseñarme el camino?

—Es ese mismo. Ve siguiéndolo siempre. Todos los caminos son correctos.

—Yo quería saber si puedo encontrar a los niños pelados.

—Busca. Sigue el camino. Andan por allí.

—¿Unos que tienen un ojo azul y otro negro?

—Sin duda. Toda la gente tiene un ojo azul y otro negro.

—Pues hasta luego, doña Naranjera. Pásela bien.

—Diviértase.

Capítulo Cuarto

Raimundo continuó la caminata, chupando la naranja y escuchando las cigarras, unas cigarras grandes que pasaban sobre enormes discos de vitrola. Los discos giraban, sueltos en el aire, las cigarras no descansaban y había en todas partes melodías extrañas, como nunca nadie escuchó. Arañas rojas se balanceaban en telas que se extendían entre las ramas, redes blancas, azules, amarillas, verdes, guindas, color de las nubes del cielo y color del fondo del mar. Arañas en cantidad. Los discos se movían, sombras redondas se proyectaban en el suelo, las telas se agitaban como redes.

Raimundo dejó la sierra de Taquaritu y llegó a la orilla del río de las Siete Cabezas, donde se reunían los niños pelados, al menos unos quinientos, blancos y oscuros, grandes y pequeños, muy diferentes unos de los otros. Pero todos eran absolutamente calvos, tenían un ojo negro y otro azul.

* “Espinheiro-bravo” en el original. Nominación común en Brasil, extensiva a diversidad de plantas espinosas y de tipo arbusto.

Capítulo Cinco

El viajero rondó por allí unos minutos, temeroso de entablar conversación, pensando en los muchachos que se mofaban de él en la calle. Fue llegando y se sentó en una piedra, que se enderezó para recibirlo. Un niño se aproximó, examinándolo, admirado, por la ropa y los zapatos. Todos allí estaban descalzos y cubiertos en paños blancos, azules, amarillos, verdes, púrpura, color de las nubes del cielo y color del fondo del mar, enteramente iguales a las redecillas que las arañas rojas fabricaban.

—Yo quería saber si esto aquí es el país de Tatipirun, comenzó Raimundo.

—Naturalmente, respondió el otro. ¿De dónde vienes tú?

Raimundo inventó un nombre importante para su ciudad que sonó importante.

—Vengo de Cambacará. Muy lejos.

—Ya oímos hablar, respondió el niño. ¿Queda allá en la sierra, no es así?

—Eso mismo. Una tierra de gente fea, cabelluda, con los ojos de un solo color. Hice buen viaje y tuve algunas aventuras.

—¿Encontró a Caralâmpia?

—¿Es una naranjera?

—¡Qué naranjera! Es niña.

—¡Qué bobo es!, gritaron todos riendo y bailando. Piensa que la princesa Caralâmpia es naranjera.

Capítulo Seis

Raimundo se levantó molesto y salió de prisa, tan avergonzado que no vio el río. Se iba cayendo dentro de él, pero las dos márgenes se aproximaron, el agua desapareció, y el niño con un paso llegó al otro lado, donde se escondió por detrás de un tronco. La tierra se abrió de nuevo, la corriente volvió a aparecer, haciendo un gran ruido.

—¿Por qué te escondes?, preguntó el tronco en voz baja. ¿Tiene miedo?

—No señor. Es que ellos se burlaron de mí porque yo no conozco a Caralâmpia.

El tronco soltó una risotada y haciendo gestos dijo:

—Déjate de bobadas, criatura. ¡Tú te ahogas en poca agua! Los niños estaban jugando contigo. Son gente buena.

—Siempre dicen lo mismo... Pero se disgustaron conmigo porque yo no conozco a Caralâmpia.

—Bobadas. Déjese de niñerías.

—Eso mismo, aceptó Raimundo. Yo pensaba en los chiquillos que se burlaban de mí, en Cambacará. ¿El señor está descansando, eh?

—Sí. Estoy jubilado, ya viví demasiado.

Raymundo se levantó:

—Bien señor tronco. Yo voy llegando.

—Espera ahí. Un instante. Quiero presentarlo a la araña roja, vieja amiga que me visita siempre. Está aquí, vecina. Este chico es nuestro huésped.

Capítulo Siete

La araña roja se balanceó en el hilo, espionando al niño por todos lados. El hilo se estiró hasta que el bichito alcanzó el suelo. Raimundo hizo un cumplido.

—Buenas tardes, doña Araña. ¿Cómo le va a la señora?

—Bien, bien, respondió la visitante. Perdona la curiosidad. ¿Por qué te pones esas cosas viejas encima del cuerpo?

—¿Qué cosas viejas? ¿La ropa? ¿Pues yo debería andar desnudo, doña Araña? ¿La señora no está viendo que es imposible?

—No es eso, hijo de Dios. Esos atavíos que tú usas son horribles. Tengo allí unas túnicas en las ramas donde vivo. Muy bonitas. Escoge una.

Raimundo llegó al árbol próximo y examinó desconfiado unos vestidos hechos de aquel tejido que las arañas rojas preparaban. Palpó el tejido, intentó rasgarlo, lo colocó en el rostro para ver si era transparente. No era.

—Yo no sé si podré vestir esto, comentó titubeando. No creo...

—¿Qué es que no cree?, preguntó la propietaria de la sastrería.

—Discúlpeme, señora, murmuró Raimundo. No creo que la gente pueda vestir ropa de tela de araña.

—¡Qué tela de araña!, roncó el tronco. Eso es seda y de la buena. Acepte el presente de esta chica.

—Entonces muchas gracias, balbuceó el niño. Voy a probar.

Capítulo Ocho

Escogió una túnica azul, se escondió en la floresta y, pasados unos minutos, se acercó para mostrarse vestido como los habitantes de Tatipirun. Se descalzó y sintió en los pies la frescura y la suavidad de la hierba. Allá arriba los discos enormes de las

vitrolas giraban; las cigarras chillaban música encima de los discos, música como nadie escuchó jamás en otro lugar, sombras redondas se esparcían en la tierra.

—Este lugar es excelente, suspiró Raimundo. Pero creo que necesito volver. Necesito estudiar mi lección de Geografía.

De repente escuchó un tumulto y vio a través de las ramas la población de Tatipirun corriendo hacia él.

—¿Dónde está el niño que vino de Cambacará?

Eran millares de criaturas pequeñas, de cinco a diez años, todas cubiertas de telas de araña, descalzas, un ojo negro y otro azul, las cabezas peladas, descubiertas. No había gente grande, naturalmente.

—¿Dónde está el niño que vino de Cambacará?, preguntaron.

—¿Qué negocio tienen conmigo? Reclamó el pequeño alarmado. Parece una procesión.

—Parece un *meeting*, dice una rana que saltó de la orilla del río.

—Parece un teatro, cantó un gorrión.

Raimundo se puso a reír:

—¡Qué pajarito bestia! Él piensa que el teatro es gente. Teatro es casa.

—Estoy hablando en los sujetos que están dentro del teatro, pió el gorrión.

—Bien, eso es otro cantar, concordó Raimundo.

Capítulo Nueve

—¿Dónde está el niño que vino de Cambacará?, gritaba el pavo real.

—Esa tropa no sabe Geografía, dijo Raimundo. Cambacará no existe.

—¿Y por qué es que no existe?, preguntó la rana.

—No, no existe, señora Rana. Fue un nombre que yo inventé.

—Pues haz de cuenta que existe, enseñó la rana. Siempre existió.

—¿La señora está segura?

—Naturalmente.

—Entonces existe.

La rana cerró el ojo negro, abrió el azul y fue a descansar en una poza de agua.

— ¿Dónde está el niño que vino de Cambacará?

— ¡Estoy aquí gente!, gritó Raimundo. ¿Qué es lo que hay?

El río se cerró de repente y la multitud pasó por él en un instante. Después las márgenes se alejaron, el agua volvió a aparecer.

— ¡Qué río interesante!, exclamó Raimundo. Debe tener un mecanismo por dentro.

— ¿Por qué fue huiste de nosotros?, preguntó el niño que había hablado sobre Caralâmpia.

—Espere allí. Yo ya digo. ¿Cómo es tu nombre?

—Pirengo

—¡Qué nombre gracioso! ¡Pirengo! No hay nadie con ese nombre.

—Yo soy Pirengo, replicó el otro.

—Pues sí, no discutamos. Vamos al caso del río. ¿Tiene algún maquinismo por dentro?

—No tiene mecanismo ninguno, dice una muchacha de túnica amarilla. Todos los ríos son así.

—¡Claro! Concordó Pirengo. Ella es Talima.

—Es un placer conocerla, Talima. Usted es bonita.

—Y buena, interrumpió un niño pecoso. Medio obstinada, pero con un corazoncito de azúcar. Aquella es Sira.

—El tronco me habló de todos ustedes. ¿Cómo estás, Sira?

— ¿Por qué fue que usted huyó de la gente?

Raimundo quedó avergonzado, las orejas quedaron fuego.

—¡Lo sé! Fue tonto juzgar que estuviesen mofándose de mí. Yo no tenía obligación de conocer a Caralâmpia. ¿Quién es Caralâmpia?

— ¿Dónde estará ella?, preguntó el pecoso.

—Se desapareció, explicó Talima. Fue una niña que se convirtió en princesa.

—Caso triste, gimió una criatura pequeña, de dos pulgadas. Cuando pienso que le puede haber sucedido alguna desgracia...

Capítulo Diez

Talima se inclinó y consoló al enano:

— Calla la boca, enanito. No hay desgracia.

— Imaginen que ella encontró el espinero bravo y se hincó los dedos.

— ¡Encontró, nada!

— Puede haber crecido e irse a morar a Cambacará.

— ¡No, no fue!, informó Raimundo. No vi allá ninguna de estos lares. ¿Cómo es ella?

— Es una niña pálida, alta y delgada.

— ¿Princesa?

— Sí. Siempre tuvo forma de princesa. Ahora se convirtió en princesa y se perdió.

— ¡Qué infelicidad!, lloriqueó el enano.

— Vamos a buscar a Caralâmpia, animó Talima. Deja de llorar, enanito.

— Ya dejé, murmuró el enanito secándose los ojos.

Salieron todos, gritando, pidiendo informaciones a plantas y animales. El pecoso iba lentamente, distraído. Cogió a Raimundo por un brazo:

— Yo tengo un proyecto.

— Estoy temiendo que anochezca, exclamó Raimundo. Si la noche sorprende a la gente aquí en el campo... Era mejor entrar en la casa y dejar a Caralâmpia para mañana.

— Mi proyecto es curioso, insistió el pecoso, pero parece que este pueblo no me comprende.

— Y siempre es así, dijo Raimundo. ¿Faltará mucho para que el sol se oculte?

Capítulo Once

El enanito sacudió una de las piernas de Raimundo y le dijo:

— Nosotros olvidamos de preguntar cómo es que tú te llamas.

— Raimundo. Soy muy conocido. Hasta los troncos, las naranjeras y los automóviles me conocen.

— Raimundo es un nombre feo, interrumpió Pirengo.

— Cámbialo, opinó el enano.

- En Cambacará, yo me llamaba Raimundo. Era mi nombre.
- Eso no tiene importancia, decidió Talima. Ahora será Pirundo.
- Pirundo no quiero.
- Entonces es Mundéu.
- Tampoco me agrada. Mundéu es una jerigonza para llamar a cualquier bicho.
- Pues queda Raimundo.
- Está bien. Yo quería saber cómo la gente se arropa de noche.
- ¿Qué noche?
- La noche, la oscuridad. Eso que viene cuando el sol se oculta.
- Pero ¡qué dices!, exclamó el enano. ¡Es una persona boba afirmando que el sol se oculta! ¿Quién ya vio el sol aquí ocultarse?
- Esa cosa que llega cuando la tierra gira, comentó Raimundo. La noche, ¿no ven? Cuando la tierra gira para el otro lado.
- Él viene lleno de fantasías, aseguró Talima. Escuche, Fringo. Él piensa que la Tierra gira.

Capítulo Doce

Fringo, el niño negro estiró los labios y balbuceó:

— Ilusiones.

—¡Para nada! Gira. En Cambacará nadie ignora eso. Vaya allá y pregunte. Gira para un lado —todo queda en la claridad, la gente, los árboles, las ranas, las aves, los ríos y las arañas—. Gira para el otro lado —y no se ve nada, todo queda en la oscuridad—. Es natural. Todos los días se da.

— Es mentira, interrumpió Fringo.

—¿No hay noche?

—Hay lo que usted está viendo.

—No oscurece, el sol no cambia de lugar aquí...

—Nada de eso.

—Está bien. Necesito repasar mis estudios de Geografía.

Continuaron la marcha, anduvieron mucho y ninguna noticia de Caralâmpia. El sol permanecía en el mismo punto, en medio del cielo. Ni mañana ni tarde. Una temperatura amena, invariable.

—Debe haber un mecanismo de reloj allá arriba, calculó Raimundo. Van a ver que él perdió la cuerda y paró.

—¿Quieres oír mi proyecto?, interrogó el pecoso.

—Vamos allá, accedió Raimundo. Pero antes me sacas de una duda. ¿Ustedes no descansan nunca?

—Sí descansamos, explicó el otro. Cuando la gente está fatigada, descansa y cierra un ojo.

—¿El ojo negro o el azul?

—Eso es según... Se cierra un ojo. El otro se queda abierto, viendo todo.

Capítulo Trece

— Pues yo creo que está llegando la hora de volver y descansar.

—¿Volver para dónde?

—Volver para la orilla del río, entrar en casa, dormir.

—No vale la pena. Si quieres ver el río, debes seguir de frente. El río de las Siete Cabezas hace muchas curvas. Adelante aparece una de ellas. Aquí nosotros nunca regresamos. Voy a contar mi proyecto.

—Está bien. Cuente. Pero caminando a la aventura, sin destino, ¿cómo es que ustedes entran en casa?

—¡Nada de entrar en cosa alguna! La gente se echa en el suelo.

— Blando, realmente. ¿Y las casas?

—No entiendo

— Pues voy a llamar a Pirengo. Venga acá, señor Pirengo. ¿Dónde están las casas?

Talima encogió los hombros:

— Él vino de Cambacará lleno de ideas extravagantes.

— Preguntas insoportables, aumentó Sira.

Raimundo observó por los cuatro lados, no vio ninguna construcción.

— Está bien, no temamos. Ustedes duermen en el pasto, como animales.

— Descansamos a la sombra de esas ruedas que giran, dijo Fringo.

— Debajo de esos discos de vitrola. Sí señor, bonitas casas. ¿Y cuando llueve?

— ¿Cuándo llueve?

— Sí. ¿Cuándo viene al agua de allá arriba, ustedes no se mojan?

— No sucede eso.

Raimundo abrió la boca y se dio un golpe en la cabeza:

— ¡Qué lugar! No hace calor ni frío, no hay noche, no llueve, los troncos conversan. Esto es el fin del mundo.

Capítulo Catorce

—¿Quieres oír mi proyecto?, insistió el niño pecoso.

—¡Ah! sí. Me iba olvidando. Acabe de prisa.

—Voy a comenzar. Mira mi cara. ¿Está llena de manchas, no?

—Para decir la verdad, sí está.

—¿Es fea además así?

—No es muy bonita.

—También pienso eso. Ni fea ni bonita.

—Vamos. Ni fea ni bonita. Es una cara.

—Sí, lo es. Una cara así así. Me he visto en las pozas de agua. Mi proyecto es este: podríamos obligar a toda la gente a tener manchas en el rostro. ¿Quedarán bien?

—¿Para qué?

—Queda mejor, todo igual.

Raimundo se paró sobre un disco de vitrola, recordó a los niños que se mofaban de él.

Capítulo Quince

La cigarra allá arriba interrumpió la conversación, estiró la cabecita. Era una cigarra gorda y tenía un ojo negro, otro azul.

— ¿Cuál es su opinión?, preguntó el pecoso.

Raimundo vaciló un minuto:

—No sé... ¿Ellos se asustan con usted por causa de su cara pintada?

—No, nada. Son muy buenas personas. Pero si tuvieran manchas en el rostro serían mejores.

La araña roja dio un volantín en el hilo y llegó al disco de vitrola:

—¿Qué historia es aquella?

—Palabreado al azar, explicó la dueña de la casa.

— ¡Al azar nada!, gritó el pecoso. La cigarra y la araña no tienen voto. Cada mono en su rama. Esto es asunto que interesa exclusivamente a los niños.

—Yo aquí represento a la industria de los tejidos, replicó la araña abriendo el ojo negro y cerrando el azul.

—Y yo soy artista, añadió la cigarra. Palabreado al azar.

Raimundo se agarró las manos, preocupado, miró los discos y las telas coloridas que se agitaban.

—Parece que ellas tienen derecho de opinar. Son importantes, son unas sabiondas.

—¡Derecho de decir animaladas!, reclamó el pecoso.

—No señor. La cigarra tiene razón. Palabreado al azar.

— ¿Entonces usted cree que mi proyecto es malo?

—Para hablar con franqueza, yo creo que sí. No entiendo. ¿Cómo es que usted pintará a todos esos niños?

—Sería más justo.

— ¡Sería nada! Ellos no dejan.

—Es bueno que fuese todo igual.

—No señor, que la gente no es calva. ¿Ellos no gustan de ser como usted?

Gustan. ¿No gustan del enano, de Fringo? Allí está. En Cambacará no es así: a mí me aborrecen por causa de mi cabeza pelada y de mis ojos. Tiene gracia que el enano quisiese reducir a los otros niños al tamaño de él. ¿Cómo podría ser?

—¡Yo lo sé!, murmuró el niño pecoso malhumorado. El caso del enano es diferente. Parece que nadie me entiende. ¿Vamos a buscar a los otros?

Capítulo Dieciséis

Dejaron a la artista y a la representante de la industria de los tejidos, anduvieron cincuenta pasos y fueron a encontrar a los niños jugando en la grama verde, haciendo un barullo desesperado.

—Esto es agradable, murmuró Raimundo. Todo alegre, lleno de salud... A propósito ¿nadie se enferma en Tatipirun, no es verdad?

—¿Enfermarse cómo?

—Juzgo que ustedes no van al dentista, no sienten dolor de barriga, no tienen sarampión.

—Nada de eso.

—No envejecen. Son siempre niños.

—Ciertamente.

—Yo ya lo presumía. Pues sí, mi estimado. Buena tierra. Pero si todos fuesen como el enanito y tuviesen pecas, la vida sería desagradable.

El pecoso tosió levemente:

—Es difícil que la gente se entienda.

Los niños bailaban y cantaban, adornados de flores, agitando palmas.

—¡Viva la princesa Caralâmpia!, gritaban. ¡Viva la princesa Caralâmpia, que desapareció y apareció de repente!

Caralâmpia estaba en medio del grupo, vestida en una túnica azulada color de las nubes del cielo, coronada de rosas, un broche de luciérnaga en el pecho y pulseras de cobras de coral.

—¡Dios nos libre!, gritó Raimundo asombrado. Saque ese bicho de encima de su cuerpo, niña. Eso muerde.

La luciérnaga se agitó, brillante de indignación:

—¿Es conmigo?

— No señor, es con nosotras, informaron las cobras. Aquel es un salvaje. En la tierra de él las cosas vivas muerden

—¡Viva Caralâmpia!, repetía la multitud. ¡Viva la princesa Caralâmpia!

—¿Dónde se vio que la cobra sirve de adorno?, suspiraba Raimundo. ¡Qué locura!

—Deje eso, criatura, aconsejó Fringo, el niño negro. Usted se espanta de todo. Venga a hablar con Caralâmpia.

—¡Yo no sé qué puedo hablar con la princesa!, exclamó Raimundo avergonzado.

—Ella es una princesa de mentira, explicó Talima. Es princesa porque tiene forma de princesa. Mire, Caralâmpia. Este es Pirundo, quien vino de Cambacará.

—Pirundo, no. Quedó establecido que yo me llamo Raimundo.

—Sí, quedó establecido que él se llama Raimundo.

—Acérquese, invitó Caralâmpia.

Capítulo Diecisiete

El huésped llegó a ella, desconfiado, espiando a las cobritas de reojo. Se inclinó en un saludo exagerado:

—¿Cómo está nuestra princexcelencia?

—Princexcelencia es ridículo, declaró Pirencó.

—Ridículo es amarrar cobras en los brazos, respondió Raimundo. ¿Dónde se ve semejante disparate?

—Acaben con eso, ordenó Caralâmpia. Vamos a dejar de pelear. ¿Por qué es que no puede haber princexcelencia? Eso es una arenga tonta, Pirencó.

Raimundo aplaudió:

—Apoyado. Si hay excelencia, hay princexcelencia también. Está bien.

—¡Claro!, concordó Talima. Si hay Raimundo y Pirencó, hay Pirundo también.

Pirundo está bien.

—No, señora. Pirundo está errado.

—Pues está, dijo Talima.

—Está, de hecho. ¿Para qué decir que no está?, triunfó Raimundo. ¿Entonces usted es

princesa, eh? ¿Cómo fue que usted se convirtió en princesa?

—Cambiando, respondió Caralâmpia. La gente cambia y descambia.

— Ya lo veo, murmuró Raimundo. Pues así es. Una tierra muy bonita la suya, princesa Caralâmpia. Estoy con ganas de mudarme aquí. Si yo vengo, traigo mi gato. Es un gato gracioso, diferente de ustedes, con dos ojos verdes. Es miedoso, tiene miedo del ratón.

—¿Cómo es que se llama?, preguntó la princesa.

—No tiene nombre. Pero yo le voy a poner un nombre a él.

—Póngale Pirundo, sugirió Talima.

—¡Póngale nada! Voy a buscar un nombre bonito en la Geografía. A propósito, ¿aquel río que veo es el mismo río de las Siete Cabezas?

—Sin duda, informó Sira.

—¿Por qué es que se llama río de las Siete Cabezas?

—Porque se llama así. Siempre se llamó así.

—Muchas gracias. Yo podría poner ese nombre a mi gato. Pero él solo tiene una cabeza.

—¡Bobadas!, exclamó Pirencio. ¡Gato de las Siete Cabezas! ¿Quién ha visto eso?

Póngale Tatipirun.

—Tatipirun es bonito, murmuró la princesa.

—Pues queda. Su nombre será Tatipirun. Cuando yo venga, traigo a Tatipirun. Él va extrañar maullar al principio, después se acostumbra. ¿Vamos a jugar al bandido?

—Aquí nadie conoce ese juego, respondió Sira. Vamos a correr, saltar y bailar.

—Eso es aburrido.

—¡Pues vamos hacer al enano cambiar a príncipe!

—No doy para eso, protestó el enanito. Es mejor conversar con los animales. Vamos a buscar un animal que sepa historias largas y bonitas.

Capítulo Dieciocho

Partieron. Caminaron bien media legua y encontraron una guariba peluda, que andaba tullida, apoyada en un bastón, lentes en el hocico, la cabeza pesada balanceándose. Raimundo se acercó a ella, curioso:

—¿Cómo le va, señora Guariba? La señora, con esa cara, debe conocer muchas historias antiguas. Cuéntenos algunas historias de su juventud.

—Yo no tuve de eso, no, mi hijo. Siempre fui así.

—¿Así acabada y reumática?, pregunto Raimundo.

—Así como ustedes están viendo.

—¡No es así! La señora antiguamente era hábil y vistosa. Cuéntenos algunas guerras de Carlo Magno.

—¡Yo no sé nada de eso! Estoy olvidadiza. Soy una guariba paleolítica.

—¿Paleo qué?

—Lítica.

La princesa Caralâmpia se horrorizó:

—¡Qué barbaridad! Ella está loca.

—¡No lo está! ¡No!, interrumpió Raimundo. Mi tío también dice esas cosas confusas. Es un hombre que estudió mucho, anduvo en el arca de Noé y tiene lentes. Va directo a guariba. Y del tiempo de ella es, pues usa palabrotas difíciles.

—Tráigalo también a ese cuando regrese aquí, recordó Talima.

—Él no viene, no. Y no vale la pena. Es un sujeto malhumorado y paleo ¿cómo?

—Lítico, respondió la guariba.

—Eso mismo. No viene. Él se enoja con los niños, solo le gustan los libros. Es un tipo muy sabio como nunca se vio.

—No sirve, decidió Talima. Tiene la palabra, señora Guariba. Cuente una historia.

Capítulo Diecinueve

—Yo cuento, balbuceó el animal acomodándose. Fue un día un niño que quedó pequeño, pequeño, hasta volverse pajarito. Quedó más pequeño y se convirtió en araña. Después cambió a mosquito y salió volando, volando, volando, volando...

—¿Y después?, preguntó Sira.

La vieja guariba balanceaba la cabeza agitando y repetía:

—Volando, volando, volando...

Fringo se impacientó:

— ¡Qué fastidio! Ella se quedó dormida.

Se había quedado dormida, efectivamente. Y hablaba mientras lo hacía, en una gemidera:

—Volando, volando, volando...

—Vamos afuera, muchachos, invitó Sira. Ella no acaba hoy.

El animal comenzó a llorar.

—Soy una guariba paleo...

—Ya sabemos, interrumpió Caralâmpia. Vamos de frente, pueblo. ¿Qué significará aquel nombre complicado?

—Voy a preguntar a mi tío, prometió Raimundo. Cuando yo vuelva aquí, les explico.

Capítulo Veinte

La guariba paleolítica quedó tiritando, acurrucada y gimiendo.

—¡Dormilona!, susurró Sira. ¿Qué habría ocurrido al niño que se convirtió en mosquito?

—Parece que volvió a cambiarse a niño, dijo Fringo.

— No funciona, gritó el enano. Es mejor continuar mosquito.

—¿Vamos a consultar a la guariba?

—No conviene, intervino la princesa Caralâmpia. Ella perdió la bola. Volando, volando... Nunca vi un animal tan idiota.

—No señora, protestó Raimundo. Es un animal sabio. Mi tío es así, sabio que da miedo. Pero no habla directo. Murmura. Y se atasca en las preguntas más fáciles. La gente quiere saber una cosa, y él sale con unas explicaciones, que dan sueño. Queda murmurando, murmurando y cambia en el fin, acaba diciendo exactamente lo contrario de lo que dijo en el principio.

— Eso es insoportable, gritó Pirencio. No tolero la charlatanería, paños tibios.

—Ni yo, acotó Talima. Al pan, pan y al vino, vino.**

—Necesito volver a estudiar mi lección de Geografía, suspiró Raimundo.

—Demore un poco, pidió Talima. Vamos a oír a Caralâmpia. ¿Por dónde anduvo cuando estuvo pérdida, Caralâmpia?

Caralâmpia comenzó una historia sin pies ni cabeza:

—Anduve en una tierra diferente de las otras, una tierra donde los árboles crecen con las hojas para abajo y las raíces por encima. Las arañas son del tamaño de la gente, y las personas del tamaño de las arañas.

—¿Quién manda allá? ¿Son las arañas o la gente?, pregunto Raimundo.

—No me interrumpa, respondió Caralâmpia. Los niños que yo vi tienen dos cabezas, cada uno con cuatro ojos, dos en la frente y dos atrás.

—¡Qué feos! Exclamó Pirengo.

—No señor, son muy bonitos. Tienen una boca en el pecho, cinco brazos y solo una pierna.

—Es imposible, interrumpió Fringo. Así ellos no caminan. Solo si fuera con muleta.

— ¡Qué ignorancia!, contestó Caralâmpia. Caminan perfectamente sin muletas, caminan así, mire, así.

Se puso a saltar en un pie.

— ¿Para qué dos piernas? La gente podría vivir muy bien con una pierna sola.

Intentarán andar con un pie, pero se cansarán luego y se sentarán en el pasto.

Capítulo Veintiuno

—Necesito volver, murmuró Raimundo.

El enano fue hacia él y le susurró al oído.

—Todo aquello es mentira. ¡Esta Caralâmpia miente!...

Sira se agachó:

** “Pão pão, queijo queijo” en el original. Una expresión equivalente en español es “Al pan, pan y al vino, vino”; en inglés sería “call a spade a spade”, que significa ‘llamar a las cosas por su verdadero nombre’.

—¡Miente nada! ¿Por qué es que no existen personas diferentes de nosotros? Si hay criaturas con dos piernas y una cabeza, puede haber otras con dos cabezas y una pierna. Este enano es burro.

—Se están metiendo conmigo, sollozó el enano. Se meten conmigo porque yo soy chico.

La princesa Caralâmpia lo cogió por un brazo, lo abrazó y lo acurrucó:

—No llore, enanito. En la tierra que yo visité ninguno llora, a pesar de todos tener ocho ojos, cuatro azules y cuatro negros. Los árboles tienen raíces para arriba, las hojas para abajo y dan las frutas en el suelo. Los frutos son enormes, las personas son como las arañas.

—¿Dónde queda esa tierra, Caralâmpia?, preguntó el pecoso.

—Muy lejos, en el fin del mundo, respondió la princesa. La gente llega allá volando.

—Como el mosquito de la guariba, interrumpió el enano. Desconfío de eso. La gente no vuela.

—¡Que no vuela!, exclamó Raimundo. En Cambacará los hombres vuelan.

—¿Vuelan de verdad o de mentira?, preguntó Talima.

—Vuelan de verdad. Antiguamente no volaban, pero hoy están por las nubes en aviones, unos trozos de metal que hacen zum... Seguramente Caralâmpia viajó en uno de ellos.

—No fui, no, dijo Caralâmpia. Entré en un automóvil.

—Los automóviles aquí andan por los aires, yo sé, confirmó Raimundo.

—Pues será. Entré, moví una palanca, el automóvil subió, subió, pasó la luna, el sol y las estrellas.

—Y llegó a tierra de los meninos de una sola pierna, gruñó el enano. No creo.

—Pobrecito, murmuró Talima. Este enano es una infeliz. No haga caso, Pirundo.

—La señora me cambia siempre el nombre. Yo ya le dije un millón de veces que me llamo Raimundo.

Capítulo Veintidós

—Eso mismo. Quede con la gente. Aquí es tan bueno...

—No puedo, gimió Raimundo. Yo quisiera quedarme con ustedes, pero necesito estudiar mi lección de Geografía.

—¿Es necesario?

—¡No lo sé! Dicen que es necesario. Parece que es necesario. En fin... no sé.

Allí Raimundo entristeció y limpió los ojos:

—Es una obligación. Me voy entonces. Voy con mucha nostalgia, pero voy. Tengo nostalgia de todos ustedes, las mejores personas que ya encontré. Me voy entonces.

—Vuelve para vivir con nosotros, pidió Caralâmpia.

—Eso, puede ser. Si acierto el camino, yo vuelvo. Y traigo mi gato para que ustedes lo vean. No deje de ser princesa, Caralâmpia. Usted se ve bonita vestida de princesa. Cuando yo esté en mi tierra, he de recordar a la princesa Caralâmpia, que tiene un broche de luciérnaga y pulsera de cobras de coral. Y diré a los otros niños que en Tatipirun las cobras no muerden y sirven para adornar los brazos de las princesas. Van a pensar que es mentira, se burlarán de mis ojos y de mi cabeza pelada. Yo, entonces, enseñaré a todos el camino de Tatipirun, diré que aquí las laderas se bajan y los ríos se abren para que la gente pase.

Raimundo se alejó lento y procuró orientarse. Los otros niños lo seguían de lejos, callados. Caminaron hasta el río. Allí estaba la margen, cerca del tronco, los zapatos y la ropa. El muchacho se escondió en el arbusto, se vistió de nuevo, volteó a colgar en la rama la túnica azul que la araña le había tejido.

—¿Devolución?, preguntó el insecto.

—Sí, doña Araña. Muchas gracias, no necesito más de ella.

—Quiere decir que vuelve para Cambacará, ¿no es así? Croó la rana en el borde de la poza.

—Vuelvo, sí, señora. Vuelvo con pena, pero vuelvo.

—Cometes una tontería, exclamó el tronco. ¿Dónde vas habrá compañeros como esos que hay por aquí?

—No creo, señor Tronco. Sé perfectamente que no habrá. Pero tengo obligaciones, ¿entiende? Necesito estudiar mi lección de Geografía. Adiós.

Capítulo Veintitrés

Atravesó el río con un paso. Los niños pelados fueron a encontrarlo. Caminaron algún tiempo y llegaron a la sierra de Taquaritu. Allí Raimundo se despidió:

—Adiós, mis amigos. Acuérdense de mí una u otra vez, cuando no estén jugando, cuando escuchen las conversaciones de las cigarras con las arañas. Quedé muy encantado de ellas, quedé encantado de todos ustedes. Quizá yo no vuelva. Voy a enseñar el camino a los otros, hablaré en todo de esto, en la sierra de Taquaritu, en el río de las Siete Cabezas, en las naranjeras, en los troncos, en las ranas, en los gorriones y en la vieja guariba, pobre, que no se acuerda de las cosas y se queda repitiendo un pedazo de historia. Quiero bien a todos ustedes. Voy a enseñar el camino de Tatipirun a los niños de mi tierra, pero quizá yo mismo me aleje y no acierte más el camino. No regresaré a ver la sierra que se baja, el río que se abre para que la gente pase, los árboles que ofrecen frutos a los niños, las arañas rojas que tejen esas túnicas bonitas. No volveré. Pero pensaré en todos ustedes, en Pirengo y en Fringo, en el enanito y en el pecoso, en Sira, en Talima, en Caralâmpia. Usted me cambio siempre el nombre, Talima. Y yo quiero lo mejor a usted, voy hasta con ánimo de cambiar a Pirundo, para no insistir con esto incluso si nos encontramos. Acuérdense del Pirundo, Talima. Lejos de aquí, abriré los ojos y veré la corona de rosas en la cabeza de la Caralâmpia, el broche de luciérnagas, las pulseras de cobras de coral. Adiós, mis amigos. ¿Qué fin tendrá el niño de la guariba? Cuando un mosquito zumbe cerca de mí, pensaré en él. Puede ser que esté zumbando el niño que la guariba dejó volando. Pobre de la guariba. Está balanceando la cabeza, hablando solamente, y no se acuerda. Yo volveré un día, vendré a conversar con ella, oiré el resto de la historia del niño que se convirtió en mosquito. Y he de encontrar a Caralâmpia con las mismas rosas en la cabeza, el adorno de luciérnaga en el pecho, las cobras de coral en los brazos. Voy a prestar atención al camino para no perderme cuando vuelva. Y traeré unos niños conmigo. Los mejores niños que yo conozca vendrán conmigo. Si ellos no quisieran venir conmigo, traigo mi gato, que es manso y ha de gustarles. Adiós, Fringo, Sira, Caralâmpia, todos, ¡adiós! No es necesario que me acompañen. Muchas gracias, no se incomoden. Yo adivino el camino. ¡Adiós! Acuérdense del Pirundo, Talima.

Raimundo comenzó a descender la sierra de Taquaritu. La ladera se aplanaba. Y cuando él pasaba, volvía a inclinarse. Caminó mucho, miró para atrás y no avizó a los niños que se habían quedado allá en la cima. Iba tan distraído, con tanta pena, que no vio a la naranjera en medio del camino. La naranjera se apartó, dejó el pase libre y quedó en silencio para no interrumpir los pensamientos de él.

Ahora Raimundo estaba en la colina conocida, cerca de casa. Fue llegando, muy despacio. Atravesó el quintal, atravesó el jardín y pisó en la calzada.

Las cigarras chillaban entre las hojas de los árboles. Y los niños que se burlaban de él jugaban en la calle.

Anexo 2: Ficha de Lectura

Ficha de lectura N. 000

Tema:

Palabras clave:

Tipo de fuente y de texto:

Referencia:

Ideas claves del texto [en función del tema del plan de tesis]

Idea	Cita
	“...” (p. x) [reemplazar la “x” por el número de página donde se encuentra la cita textual]

Planteamiento central del texto y propósito del autor

Aportes de la fuente fichada a las preguntas de investigación

Preguntas de discusión

Nota. Ficha de lectura. Adaptada de “¿Cómo elaborar una ficha de lectura?” por B. González Pinzón, 2004, Universidad Sergio Arboleda. (http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=125:ique-es-una-ficha-de-lectura&catid=66:ficha-de-lectura&Itemid=67)