UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Y tú… ¿quién eres?
Representaciones del otro en cuatro libros álbum bilingües

Zully Angie Milena Pardo Chacón

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Literatura

Bogotá, Colombia

2019

Y tú… ¿quién eres?
Representaciones del otro en cuatro libros álbum bilingües

Zully Angie Milena Pardo Chacón

Tesis o trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Estudios Literarios

Director:

Dr. Phil. Reinhard Babel

PhD. Filosofía

Codirectora:

Alejandra Jaramillo Morales
PhD. Cine y Literatura

Línea de Investigación:

Literatura infantil y libro álbum

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Literatura

Bogotá, Colombia

2019

.

"¿Quién eres tú?", preguntó la Oruga.

No era ésta precisamente la manera más alentadora de iniciar la conversación. Alicia replicó, algo intimidada: "Pues verá usted, señor…, yo…, yo no estoy segura de quién soy, ahora, en este momento; pero al menos sí sé quién era *cuando me levanté esta mañana; lo que pasa es que me parece que he sufrido varios cambios desde entonces".*

Lewis Carroll

A Lufe y las utopías

Agradecimientos

Gracias a mi familia: a Lufe, a Joaquín, a mis papás, mis hermanos y mis suegros por su tiempo, sus ideas, su paciencia y su amor. Por su inspiración y motivación.

A mis amigos ausentes y presentes.

Gracias al Biblioteca Internacional de la Juventud (Intenationale Jugendbibliothek) de Múnich, y a su programa de becas auspiciado por el Ministerio de Asuntos Exteriores de Alemania, sin el cual no habría podido dar inicio a esta investigación. Gracias especiales a Lucia Obi, Petra Woersching y Jochen Weber.

Gracias a Reinhard Babel por sus atentas lecturas, su guía, su buena disposición y su apoyo en estos tres años. A Alejandra Jaramillo por sus acertados comentarios, por su tiempo y su don para la escritura.

Gracias a la Universidad Nacional de Colombia y a quienes han sido mis maestros en mi tiempo allí.

Gracias a Dios, gracias a esos vericuetos de la vida que me hicieron estar aquí y ahora, y convertirme en quien creo ser.

Resumen

La pregunta de este trabajo se centra en la representación de la alteridad en cuatro libros álbum bilingües: *Jintulu wayuu. Guajirita* (Peláez Wouliyuu, 2014), *terrible terrible* (Rubio, 2005), *Mirror* (Baker J. , 2010)y *El jardín de Babaï* (Sadat, 2012). Se parte de la idea de que, para representar al otro, es necesario tener conciencia de la propia alteridad. El análisis del objeto de estudio da lugar a la revisión de los diversos elementos textuales de las obras, la noción de centro y periferia, la propuesta del niño como lector implícito y como una forma de alteridad del mundo adulto; y la relación entre el bilingüismo, el diálogo y las traducciones culturales en el ámbito de la literatura infantil. Se concluye que, aunque estos libros tienen una propuesta de equivalencia cultural, no es posible representar al otro en su dimensión absoluta.

Palabras clave: Libro álbum bilingüe, literatura infantil, alteridad, centro-periferia, multiculturalidad, diálogo, traducción cultural, libro álbum.

Abstract

The main thesis of this work centers around the representat*ion of the otherness in four bilingual picture books: Jintulu wayuu. Guajirita* (Peláez Wouliyuu, 2014)*, terrible terrible* (Rubio, 2005)*, Mirror* (Baker J. , 2010)y *El jardín de Babaï* (Babaï's Garden) (Sadat, 2012). It starts from the idea that in order to represent another, it is necessary to acknowledge our own otherness. The analysis of the study requires a careful examination of the different narrative qualities of the books, the notions of center and periphery, the proposal of the child as an implicit reader and a representation of otherness of the adult world, as well as the relation between bilingualism, dialogues and cultural translations in children's literature. It concludes that although these books have an equivalent proposal regarding their cultural background, it is not possible to represent the concept of otherness in its whole dimension.

Key words: Bilingual picture book, children's literature, otherness, center-periphery, multiculturalism, dialogue, cultural translations, picture book.

Contenido

Introducción..... xiii

Presentación..... xvii

Capítulo 1. Y estos… ¿quiénes son? 1
1.1 La otra lectura y los otros lectores 1
1.2 Entrar al libro 4
1.3 Escribir con imágenes: el actor y su escenario..... 9
1.4 Los narradores y la construcción de la alteridad 15

Capítulo 2. Fronteras entre unos y otros 19
2.1 Poscolonialismo en la literatura infantil: ¿quién es el *otro* colonizado?... 21
2.2 La frontera y el no-lugar: espacios de intercambio y creación de la alteridad ……26
2.3 Somos iguales porque somos diferentes: tú, yo, el otro 27
2.4 Las voces del descentramiento..... 31

Capítulo 3: El lugar de la lengua en la representación del otro 35
3.1 Bilingüismo y alteridad..... 36
3.2 Diálogo y traducción..... 39
3.3 La traducción cultural y lo intraducible 45

Conclusiones y recomendaciones.....49

Bibliografía 56

Lista de figuras

Ilustración 1. Páginas iniciales de *Mirror* xvii
Ilustración 2. Doble página interior de *El jardín de Babaï* xviii
Ilustración 3. Cubierta *Jintulu wayuu. Guajirita. Guajirita* xix
Ilustración 4. Portada de *terrible terrible* xx
Ilustración 5. Imagen de doble página interior del libro *Tiki tiki tai* xxvi
Ilustración 6. Doble página interior de *Pamplinas* xxvii
Ilustración 7. Página interior de *Subway Sparrow* xxviii
Ilustración 8. Cubiertas de *Mirror* 4
Ilustración 9. Cubiertas de *El jardín de Babaï* 5
Ilustración 10. Contracubierta, lomo y cubierta de *terrible terrible* 6
Ilustración 11. Diagrama con instrucciones de lectura de *Mirror* 8
Ilustración 12. Página interior *Jintulu wayuu. Guajirita* 10
Ilustración 13. Doble página interior de *terrible terrible* 12
Ilustración 14. Viñeta de página interior de *Mirror* 13
Ilustración 15. Doble página de inicio oriental y de cierre occidental de *El jardín de Babaï* 14
Ilustración 16. Página interior de *Jintulu wayuu. Guajirita* 15
Ilustración 17. Doble página final de *terrible terrible* 40
Ilustración 18. Doble página interior de *El jardín de Babaï.* 42
Ilustración 19. Doble página interior de *Mirror*. Enfrentada a la ilustración 20. ... 42
Ilustración 20. Doble página interior de *Mirror*. Enfrentada a la ilustración 19. ... 43
Ilustración 21. Doble página interior de *Jintulu wayuu. Guajirita*. El sueño de la prima Yosusi. 47
Ilustración 22. Páginas de cierre de *Mirror* 48

Introducción

El germen de este trabajo de investigación nació en 2012, cuando una curiosidad alrededor de los libros álbum bilingües me llevó a ganarme una beca de investigación en Internationale Jugendbibliothek de Múnich. En ese entonces no tenía una pregunta de investigación clara ni el rigor que adquirí después, en la Maestría en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia, pero mi principal inquietud giraba alrededor del bilingüismo en los libros álbum: ya conocía un álbum titulado *terrible terrible* (Rubio, 2005) y quería saber si había más propuestas narrativas como esa, pues mi principal interés era —y continúa siendo— crear y editar libros álbum bilingües que incluyan lenguas nativas colombianas y el español. Tras una revisión exhaustiva de la colección de dicha biblioteca, elegí los cuatro libros que componen el corpus de estudio y propuse la pregunta: ¿Cómo es la representación del *otro* en ellos?

La elección de estas obras respondió a que se diferencian de la mayor parte de libros bilingües para niños que consulté[1]. En los libros de este corpus la relación entre los elementos editoriales y narrativos proponen, en conjunto, una representación de varias formas alteridad e incorporan al *otro* al punto que es difícil identificar cuál es el lugar de enunciación. El bilingüismo o interlingüismo —en términos de Bettina Kümmerling-Meibauer (2013)— la relación entre las imágenes y los textos, y los elementos editoriales muestran a un lector una idea positiva sobre el intercambio cultural.

Partiendo de esto, el presente trabajo se propone hacer un análisis comparativo entre *Jintulu wayuu. Guajirita* (Peláez Wouliyuu, 2014), *El jardín de Babaï* (Sadat, 2012), *terrible terrible* (Rubio, terrible terrible, 2005) y *Mirror* (Baker J. , Mirror, 2010), con el fin de vislumbrar las diversas representaciones de la alteridad en ellas. Así, este estudio busca

[1] Durante los dos meses que duró la beca alcancé a revisar al menos 300 títulos, de diversos rincones del planeta.

demostrar que las pretensiones de equivalencia cultural y enaltecimiento del diálogo entre culturas nace de una imposibilidad de representar al *otro* en su totalidad, a pesar de que se utilicen distintas estrategias narrativas y editoriales para conseguirlo. En todos los libros elegidos hay una imagen del *otro* en dos niveles: el primero, el otro se presenta a través de la contraposición entre lenguas, culturas y personajes, se podría decir que hay un local y un extranjero entre los sujetos representados; y en un segundo nivel, entre los creadores de la obra (principalmente las autoras, pero en cierta medida sus editores) y sus lectores.

Las categorías de análisis surgieron a partir de la lectura de Botelho y Kabakow (2009), Wooldridge (2001), Ross Johnson (2011) y O'Sullivan (2005). Sus abordajes teóricos entraron en diálogo con los trabajos de Ashcroft, Griffiths y Tiffin (2001), Bhabha (2002), Derrida (1996), Lotman (1996) y Benjamin (1999) con el fin de generar una mirada más amplia a la que supondría centrarse exclusivamente en la teoría de la literatura infantil. Es de resaltar que las preguntas hechas por Natalie Wooldridge en el texto de Botelho y Kabakow (2009, pág. 4)[2] permitieron la valoración de aspectos como la focalización, las relaciones de poder entre los personajes, las convenciones de género, raza y clase. Los aspectos gráficos y su relación con el texto y la composición fueron analizados utilizando las preguntas propuestas por Rosemary Ross Johnson en su artículo "Analysing visual texts - tools and terminologies" publicado en *Children's Literature Studies* (2011)[3].

El estudio comparativo de los textos a la luz de dichas preguntas dio como resultado cinco categorías que hacen alusión a diversas formas de representación de la alteridad y que son comunes a todos los libros del corpus: a) el uso de elementos literarios y editoriales que aportan a la construcción de sentido y transmiten ideas relacionadas con la alteridad; b) la relación centro – periferia que ubica al *otro* como el extranjero, sujeto exótico, minoría; c) el bilingüismo, la traducción cultural y la imposibilidad de la traducción; d) la idea de un lector ideal[4] o lector modelo como una forma de alteridad; e) la representación de

[2] Ver Anexo A
[3] Ver Anexo A
[4] "El concepto de lector implícito circunscribe […] un proceso de transformación, mediante el cual se transfieren las estructuras del texto, a través de los actos de representación, al capital de experiencias del lector [real]" (Iser, 1987, pág. 70)

estereotipos de género. En el presente documento se abordarán los primeros aspectos mencionados, mientras que la noción de lector modelo será transversal a todo el documento.

En el primer capítulo se analizan los aspectos textuales y peritextuales[5] —en términos de Genette (2001)— con el fin de detectar de qué manera se presenta la alteridad en los diversos elementos compositivos del objeto de estudio. El segundo capítulo aborda la relación centro-periferia en un contexto poscolonial; allí se plantea la idea del niño como lector implícito y sujeto colonizado. El tercer capítulo se dedica a reflexionar sobre el lugar de la lengua en la construcción de la identidad, y a la imposibilidad de la traducción cultural.

Una de las dificultades para la elaboración de esta reflexión fueron mis propias limitaciones como investigadora pues, al estar inmersa en ciertas condiciones socioculturales, mi mirada no es objetiva. Esta es una limitación de cualquier ejercicio reflexivo de este corte ya que, sin importar la posición cultural que se tenga, siempre hay algo de *outsider* tanto en la relación con los libros para niños —dada mi experiencia como adulta— como en la relación con otras culturas y lenguas. El presente trabajo quiere contribuir justamente a esa sensibilización y consciencia. Por otro lado, aunque el objetivo de esta propuesta no es el de hacer un análisis de las traducciones de los cuatro libros, el desconocimiento del árabe, el farsi o el wayuunaiki, así como la ausencia de una relación más cercana con las culturas wayuu, los bereberes o la tradición de Irán probablemente limiten el alcance de este estudio.

También es importante mencionar que uno de los objetivos del presente trabajo es el de establecer diálogos entre ciertas ramas de la teoría literaria y otras de la teoría de la literatura infantil. Es claro que autores como Derrida, Lotman o Genette no tuvieron en mente a la literatura infantil al momento de formular muchos de sus preceptos (curiosamente, Benjamin sí reflexionó sobre los libros para niños, aunque no en las obras citadas en este trabajo), sin embargo, en el presente documento se busca establecer

[5] Entendiendo *peritexto* como aquel elemento incorporado al libro que "tiene necesariamente un emplazamiento que podemos situar por referencia al texto mismo; alrededor del texto, en el espacio del volumen, como título o prefacio y a veces inserto en los intersticios del texto, como los títulos de capítulos o ciertas notas. (Genette, 2001, pág. 11). Mientras que el paratexto abarca elementos que se encuentran incluso fuera del objeto libro —como entrevistas al autor o reseñas en revistas—, el peritexto se refiere exclusivamente a elementos en el libro que acompañan al texto principal, a la obra literaria.

conexiones entre sus postulados y los libros infantiles. El vínculo teórico que se propone acá no es común, pues cada línea de estudio tiende a ignorar a la otra, pasando por alto elementos que podrían aportar a ambos campos del conocimiento. De esta manera, este trabajo reflexiona sobre la representación del otro en "lo otro de la literatura" y por eso muestra que las preguntas y resultados son igualmente relevantes para los estudios literarios en general.

Presentación

i El objeto de estudio: los elegidos

Jintulu wayuu. Guajirita, *El jardín de Babaï*, *terrible terrible* y *Mirror* son los títulos de los libros álbum que componen el objeto de estudio. Estos libros, incluidos en colecciones dirigidas a niños, fueron publicados entre 2004 y 2014 y responden a situaciones sociales y culturales como las migraciones, la hibridación cultural y el poscolonialismo (Bhabha, 2005; Botelho, 2009; Bradford, 2007).

Ilustración 1. Páginas iniciales de *Mirror*

Mirror, de Jeannie Baker (Candlewick Press, Estados Unidos, 2010), propone una narración paralela en la que se muestra un día en la vida de dos chicos: madrugan, acompañan a los padres a vender o comprar algunos utensilios, y regresan a casa para la cena. Las ilustraciones están hechas en la técnica de *collage*, integrando varios materiales de texturas diversas. En árabe e inglés, es una obra que se despliega en cuatro cuerpos horizontales (un libro común cuenta con dos) para proponer al lector dos lecturas paralelas que se organizan por medio de viñetas: a la izquierda se abre la narración del chico australiano; a la derecha, la narración del chico marroquí. Las situaciones son traducidas de una cultura a otra por medio de las imágenes, mientras que los peritextos guían la lectura y contextualizan la obra.

El jardín de Babaï, de Mandana Sadat (Grandir, Francia, 2004), está originalmente escrito en farsi y francés[6] y, apoyándose en las mismas ilustraciones, narra dos versionas de la misma historia en dos direcciones, lo que quiere decir que este libro —así como *Mirror*— cuenta con dos cubiertas: una para lectores orientales y otra para occidentales. Si el lector quiere hacer las dos lecturas, debe leer en una dirección y "devolverse" para leer la segunda historia en la otra dirección. Por un lado, se cuenta la historia de cómo Babaï, el corderito, creó un jardín en la mitad del desierto. Este jardín se pobló de plantas y animales y, cuando estuvo listo, Babaï se echó a descansar. Por el otro lado, un visitante llega al jardín —que confunde con una alfombra— y le pregunta al corderito cómo hizo para crearlo. Babaï recuerda, paso a paso, cómo el desierto se transformó en vida. Las cualidades gráficas de esta obra se emparentan con las miniaturas de la poesía persa del siglo X y con el arte de las alfombras.

Ilustración 2. Doble página interior de *El jardín de Babaï*

Jintulu wayuu. Guajirita, de Aminta Peláez Wouliyuu (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2014) está escrito en español y wayuunaiki, y narra un día en la vida de Guajirita, una niña wayuu. A diferencia de *Mirror*, acá se describen elementos y

[6] Para el presente estudio se revisará la edición de Kókinos, publicada en 2005 en castellano y farsi.

situaciones determinantes para esta cultura como los tejidos, los sueños, el pastoreo, la danza, los roles y juegos femeninos y masculinos. Guajirita madruga, comparte con los adultos, va por agua y a lo largo de la jornada reflexiona sobre aquello que destaca o le asusta de ser wayuu. Para la elaboración de las ilustraciones se utilizan lápices de colores, marcadores y acuarelas.

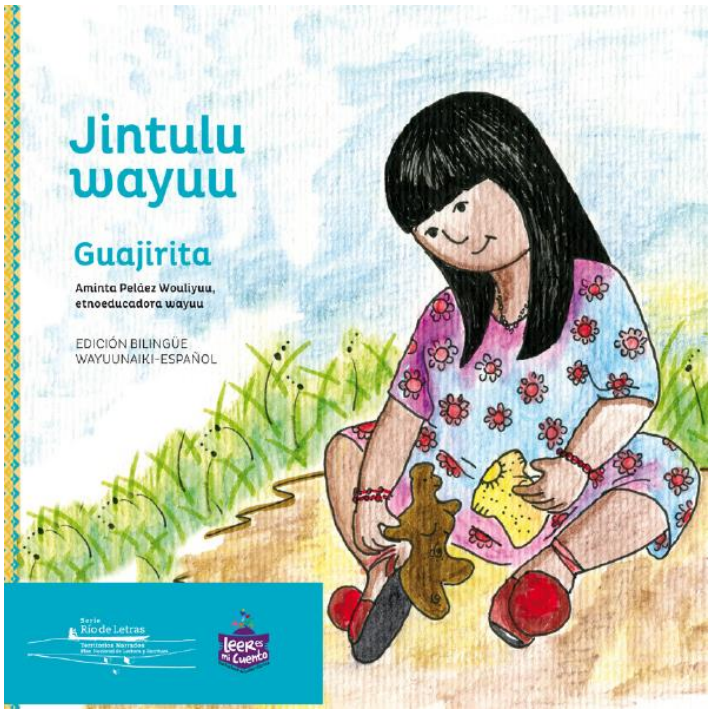

Ilustración 3. Cubierta *Jintulu wayuu. Guajirita. Guajirita*

Por último, *terrible terrible*, de Gabriela Rubio (Ekaré, Venezuela, 2005), está escrito en inglés y español. Con aparente simplicidad muestra el encuentro de dos niños que hablan lenguas distintas, pero dicen casi lo mismo. En una competencia por demostrar quién es mejor, y cuál de los dos tiene el mejor muñeco, terminan volviéndose amigos e intercambiando muñecos y lenguas. Rubio utiliza una paleta de color restringida, sin demasiada elaboración en los fondos y una técnica digital.

Ahora bien, estas obras no solo intentan vincular culturas, sino que exponen situaciones relevantes en los grupos sociales representados, como el intercambio económico en *Mirror* y el impacto de este en las familias; la importancia de la tradición de las alfombras en Irán y su relación con la cultura persa del jardín, en *El jardín de Babaï*; la cotidianidad, las creencias y las ceremonias de los wayuu, en *Jintulu wayuu. Guajirita*; o la competencia e intercambio entre bandos, en *terrible terrible*.

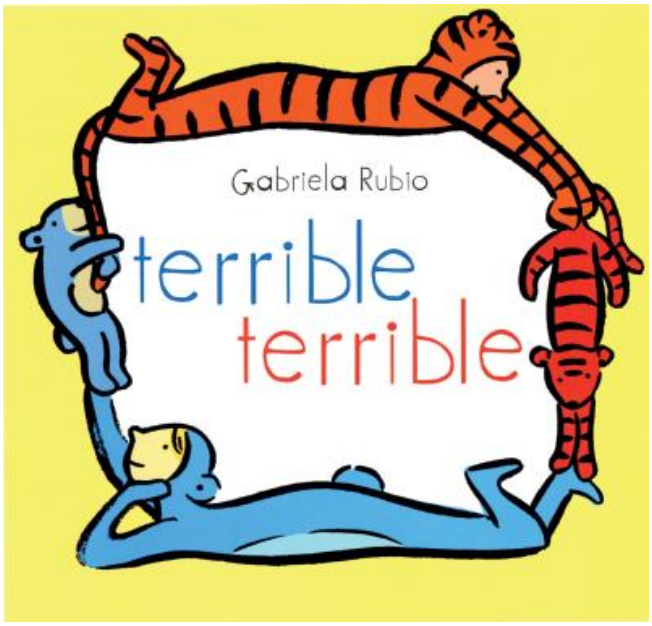

Ilustración 4. Portada de *terrible terrible*

Por otro lado, no hay que pasar por alto que la publicación de los libros que hacen parte del objeto de estudio responde a una necesidad de los adultos por mostrar una postura sobre la multiculturalidad, la inclusión, la tolerancia, la solidaridad, la diferencia en el marco de lo políticamente correcto. No es coincidencia que los sitios de publicación del objeto de estudio, las lenguas originales de estas obras o el lugar de origen de sus personajes correspondan a espacios donde las migraciones son un asunto de primer orden: Marruecos (*Mirror*) y Venezuela (*terrible terrible*) en el presente son trayectos o sitios de salida de migrantes; mientras que Estados Unidos (*terrible terrible*), Francia (*El jardín de Babaï*) y Australia (*Mirror*) se catalogan como países de amplia recepción de migrantes. La Organización Internacional para las Migraciones – OIM ratifica estos datos (Informe sobre las migraciones en el mundo 2018, 2018).

Jintulu wayuu. Guajirita no es exactamente una obra que resalte la hibridez propia de las migraciones y, aunque Colombia ocupa los primeros lugares en desplazamientos internos debido al conflicto armado, en los informes estudiados no hay referencias de migraciones internacionales a La Guajira. En *Jintulu wayuu. Guajirita* se realza la cultura wayuu a través de una narración confinada a un único espacio: la península de La Guajira. Otra coyuntura atañe a este proyecto: la implementación de la Ley 1381 de 2010, “Ley de

Lenguas Nativas", y surge dentro del proyecto Territorios Narrados, "una iniciativa que busca fomentar las competencias comunicativas de niños y jóvenes de grupos étnicos del país, para contribuir con la revitalización lingüística en sus comunidades" (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2017). Es decir que esta obra correspondería a un fenómeno de revitalización de la lengua, al que se refieren Hadaway y Young en su artículo "Celebrating and Revitalizating Language: Indigenous Bilingual Children's Books" (2013).

ii Algunas precisiones sobre el objeto de estudio y sobre el desarrollo de esta reflexión

Encontrar una definición de literatura infantil es tan difícil como encontrar una definición de literatura o de infancia. El debate sobre qué es este tipo de literatura parece no tener fin pues si se define un género por sus lectores, el género cambiaría en la medida en que cambia la definición de dichos lectores, es decir, dado que la noción de infancia varía no solo de acuerdo a la época sino a las culturas, una obra que puede considerarse apta para niños[7] en un lugar y en un momento, no lo es en otro.

> La idea de un tipo de literatura específica para los niños resulta problemática ya que lleva a pensar en la necesidad de separar los textos dirigidos a los niños de los dirigidos a los adultos. Los contenidos y las formas de dichas literaturas deben estar *adaptados*[8] para lo que la sociedad considera apropiado para los pequeños en un sentido moral y cognitivo. De acuerdo con este argumento, la literatura dirigida a niños estaría alejada de la literatura *auténtica*, es decir, de aquella que es "autónoma" con respecto a otras esferas de la actividad humana y cuyo valor intrínseco es predominantemente estético (Escobar Chacón, y otros, 2018, págs. 18-19)

Son destacables dos elementos en esta cita en relación con la construcción del niño lector como una forma de otredad para el adulto creador y/o mediador: por un lado, el de la adaptación de contenidos según parámetros morales y cognitivos. Emer O'Sullivan denomina este aspecto "Modelo asimétrico de comunicación de literatura infantil" (2005,

[7] Sabemos que no todos los niños son iguales y que la designación *niños* es amplia y vaga; es claro que tanto el término *niño* como *adulto* son constructos, sin embargo, con fines de ser más precisa, término *niño* se utilizará en el presente trabajo para referirse a personas que saben hablar, y que no han llegado a la etapa púber.

[8] Las itálicas son mías.

págs. 14-15): un autor implícito crea un lector implícito basándose en presuposiciones (determinadas culturalmente) sobre sus intereses, inclinaciones y capacidades lectoras en cierto punto de su desarrollo. Sin embargo, el niño no será el único lector de esta obra pues, por lo general, la literatura infantil tiene un doble destinatario: el lector infantil para quien es creada y el adulto mediador que elije, compra y a veces le lee en voz alta al niño, Zohar Shavit se refiere a esta como una literatura ambivalente:

> La mayoría de los textos literarios mantiene una posición inequívoca; algunos textos, sin embargo, presentan una posición que no puede ser considerada inequívoca, sino más bien difusa. El fenómeno de una posición difusa, bien conocido en otros sistemas semióticos como los sistemas sociales, conlleva que un signo dado (en este caso, un texto literario) participa en más de una oposición de «estatus» dentro del mismo sistema. (Shavit, 1999, pág. 148)

En segundo lugar, la referencia a "literatura auténtica" o "literatura mayor" [Padilla Chasing en *El aura juguetona: Antología ilustrada de literatura infantil de la prensa colombiana de los siglos XIX y XX* (2018, pág. 10) y Sepúlveda (2011, pág. 13)] frente a la literatura infantil como "no auténtica" o "menor" o sencillamente "infantil"; muchas veces se entiende lo infantil como algo inacabado o ridículo. Esto hace eco a lo mencionado por Shavit respecto al estatus de la literatura infantil. Sepúlveda desarrolla esta idea en su artículo "La literatura infantil, el niño y el canon: problemas de historización de la literatura infantil en América latina" (2011), donde se refiriere los estudios de Beverly Clark, quien sugiere que:

> … el problema es la marginalización de lo infantil, equiparando la infancia con grupos sociales tales como las mujeres (lo femenino), los afros (lo negro) y con estratos económicos bajos (lo pobre). Visto así este tipo de literatura sería una forma de expresión cultural de un grupo minoritario, que en contraste con la literatura producto de los grupos dominantes (lo adulto, lo masculino, lo blanco, etc.), vería menospreciada su producción. (Sepúlveda, 2011, pág. 16)

De cualquier forma, no es de pasar por alto que la literatura infantil está ligada, desde sus orígenes, a fines pedagógicos, lo cual subordina, en muchos casos, a la función estética y su carácter artístico. Como dice Terry Eagleton (2013, pág. 44), desde el romanticismo, una de las principales funciones del arte es la de carecer de función, si la literatura infantil —que como literatura es una forma de arte— tiene una función, entonces, ¿sigue siendo arte? "El énfasis en una función distinta de la estética es percibido no como un caso normal, sino como una polémica contra la destinación esencial del arte" (Mukařovský, 2000, pág.

132), lo cual aplica en esencia para una reflexión sobre la literatura infantil, como se verá a lo largo del presente documento.

iii Algunas precisiones sobre la literatura infantil y los libros álbum

Se dice que el libro álbum[9] "es la única contribución que la literatura infantil ha hecho a la literatura, los demás géneros han sido puramente imitativos" (Hunt, 2001, pág. 288). Surgido con obras como las de Leonni (Little Blue and Little Yellow, 1959) o Sendak (Where the Wild Things Are, 1959), el libro álbum, a diferencia del libro ilustrado, se caracteriza en que la esencia de la narración literaria recae no sólo en el texto, sino en las ilustraciones y en los elementos editoriales como el diseño de cubierta, el lomo, las guardas, portadas, portadillas y páginas legales. Si bien este es uno de los campos que más estudios han merecido en los últimos años (Durán, 2000; Silva-Díaz, 2005; Colomer, 2006; Shulevitz, 1980; Lewis, 1990; Nodelman, 1988; Pantaleo y Sipe, 2008; Nikolajeva, 2001; Kümmerling-Meibauer, Colomer y Silva-Diaz, 2010; Bosch, 2007), las definiciones de libro álbum suelen basarse en los elementos arquitectónicos (en términos de Bajtin), esto, sumado a la natural evolución del género, ha generado dificultades en encontrar una definición que se adapte a las nuevas publicaciones[10]. Bien lo dice Eagleton, "todas las facetas de la literatura son porosas, inestables, borrosas en sus límites" (2013, pág. 50). No obstante, para fines del presente trabajo se seguirá la definición de Barbara Brader:

> Un álbum es texto, ilustraciones, diseño total; un objeto manufacturado y un producto comercial; un documento social cultural e histórico; y, sobre todo, una experiencia para un niño.

[9] Libro álbum es el nombre que recibe en América Latina, en España se le llama álbum, o álbum ilustrado, mientras que en inglés hay una diferenciación entre picturebook y picture book. De acuerdo con Grenby y Reynolds: "Picture book: illustrated children's books in which the pictures add visual appeal, stimulation and support for readers, but largely repeat information conveyed by words" (2011, pág. 211), esto es lo que en América Latina entendemos por libro ilustrado mientras que libro álbum es "Picturebook: illustrated children's books in which words and images are interdependent and satisfying understanding of the text can only be made by combining the two levels of the narrative. In some cases, a picturebook may have no printed text, but there is still a verbal interaction, as words are required to think about or explain what is happening in the pictures" (2011, pág. 211).

[10] Los libros de este corpus evidencian esta afirmación. Otro ejemplo es una obra como *The Book With No Pictures*, de B. J. Novak (2014), que propone un juego no entre la imagen y el texto sino entre el texto, la tipografía, la gestualidad y la oralidad.

> Como manifestación artística se equilibra en el punto de la interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página. (1976, pág. 1)

Y la de Emma Bosch que sostiene que "un álbum es una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas, afianzadas en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente" (2012, págs. 75-76). Así, *terrible terrible* y *El jardín de Babaï* caben en ambas definiciones, y en ellos "las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente" (Díaz, 2015, pág. 95). En cuanto a *El jardín de Babaï* hay elemento editorial que es definitivo para la narración: el formato de lectura en dos direcciones, de manera que la complejidad de este libro radica en que la relación es triple: el contenido bilingüe expresado en los textos, las imágenes y las dos direcciones de lectura (una propuesta editorial) que les dan un sentido distinto a las imágenes.

Mirror se ajusta a la definición de libro álbum de Bosch: es una narración de imágenes secuenciales. Su relación con el cómic o la novela gráfica es evidente, pues su principal herramienta narrativa es la viñeta. Bosch afirma que las similitudes entre ciertos libros álbum y algunos cómics es tal, que "incluso en algunas ocasiones, sus producciones son tan similares que es difícil diferenciarlos" (2015, pág. 12).

Por último, *Jintulu wayuu. Guajirita* tiene más características de libro ilustrado que de álbum: parece no haber interdependencia entre imágenes y texto, los textos son extensos, descriptivos, y aparentemente podrían entenderse independientemente de las ilustraciones. Solo hay un detalle, no menor, que implica la posibilidad de pensar este libro como álbum: la iconografía wayuu que acompaña los textos, pues esta propone un juego de interdependencia que solo puede ser entendido o descifrado por alguien que conozca este tipo de simbología, un lector wayuu.

iv Precisiones sobre el libro álbum bilingüe

Claramente el bilingüismo en la literatura infantil no es novedad. De hecho, el *Orbis sensualium pictus*, escrito por el filósofo y pedagogo Amos Comenius en 1658, no solo es considerado el primer libro ilustrado para niños (Díaz, 2015, pág. 207) sino que también fue

el primer libro multilingüe para jóvenes lectores. No es este el espacio para hacer una reseña histórica del desarrollo del libro infantil bilingüe, sin embargo, cabe resaltar que, de acuerdo con Kümmerling-Meibauer, fue a partir de los estudios culturales y educativos de mediados de los años 60 que los editores estadounidenses le dieron un renovado impulso a la publicación de libros bilingües y multilingües (2013, pág. iv), impulso que se ha difundido a otras zonas del globo.

Si ninguna duda, las migraciones han dado lugar a generaciones de niños bilingües, además de esto, los fenómenos de intercambio económico y cultural han impulsado políticas educativas en las que se promueve el bilingüismo como "una estrategia para la promoción de la competitividad de los ciudadanos" (Bermúdez, Fandiño-Parra, & Lugo-Vásquez). En Colombia, con la Ley General de Educación de 1994, el Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019) y la Ley 1381 de 2010 - Ley de Lenguas Nativas[11] se le da un espaldarazo no sólo a la educación bilingüe sino a una producción editorial bilingüe o en lenguas extranjeras, bien sea para el aprendizaje o para la práctica de una segunda lengua.

Una de las características de las obras elegidas para este estudio es que, al ser libros álbum escritos en dos lenguas[12], la construcción de sentido no sólo surge de la relación entre las imágenes y el texto en una lengua —como en la mayor parte de libros álbum— sino en la relación entre imágenes, la edición y las dos lenguas como expresión de dos culturas.

De acuerdo con Bettina Kümmerling-Meibauer (2013, pág. 13) los libros álbum con más de una lengua proponen varios retos para los lectores infantiles, quienes deben entender

[11] No es propósito de este documento hacer una crítica a dichas iniciativas, sin embargo, incluso una lectura tangencial de ellas muestra los desencuentros entre la idea de bilingüismo entendida solo como la dupla inglés/español, que hace a un lado a las lenguas nativas y las agrupa, como en una nebulosa. "Desde una perspectiva multicultural, Mejía (2006) sostiene que restringir la noción de bilingüismo al bilingüismo español/inglés conlleva una visión distorsionada de las relaciones complejas entre lenguas, culturas e identidades en el contexto colombiano" (Bermúdez, Fandiño-Parra, & Lugo-Vásquez).

[12] En el presente trabajo no se hace distinción entre lengua, idioma o dialecto, siguiendo lo que dice Derrida: estas distinciones pasan por filtros "cuantitativos (antigüedad, estabilidad, extensión demográfica del campo de la palabra) o político-simbólicos (legitimidad, autoridad, comunicación de una lengua sobre una palabra, un dialecto o un idioma), no sé dónde pueden encontrarse rasgos *internos y estructurales* para distinguir rigurosamente entre lengua, dialecto e idioma" (1996, pág. 7). Ahora bien, cabe señalar que sí existe una diferencia entre lenguaje y lengua. El primero, según DRAE, se refiere a la "Facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos", mientras que lengua es un "Sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura. Sistema lingüístico considerado en su estructura. Vocabulario y gramática propios y característicos de una época, de un escritor o de un grupo social".

tanto los códigos del lenguaje gráfico como los del escrito: "(the) comprehension of the relationship between pictures and words is determined by diverse visual codes on the one hand, and the interconnection of two different languages and scripts, on the other hand". Es decir que una de las habilidades que tendría que tener el lector de estos libros es la capacidad de efectuar una alternancia de códigos (*code switching*), descifrando por un lado los códigos de las lenguas y, por el otro, códigos visuales universales (como la discriminación entre el primer plano y el fondo, el uso del espacio negativo, la representación de objetos y figuras sobre un fondo de un solo color o blanco —evitando así un entorno específico—, la elección de diversas perspectivas que evocan la impresión de distancia o cercanía, etc.) frente a códigos visuales condicionados culturalmente (como la dirección de desplazamiento de los personajes —en culturas occidentales suele ser de izquierda a derecha para ir y de derecha a izquierda para regresar—, el uso de ciertos colores para evocar emociones, o la elección de referentes visuales que anuncian entornos o momentos específicos: señales de tránsito, letreros, atuendos como se ve en *Jintulu wayuu. Guajirita* o *Mirror*).

Abundan los libros ilustrados bilingües, aquellos con dos lenguas y donde la ilustración tiene un papel decorativo:

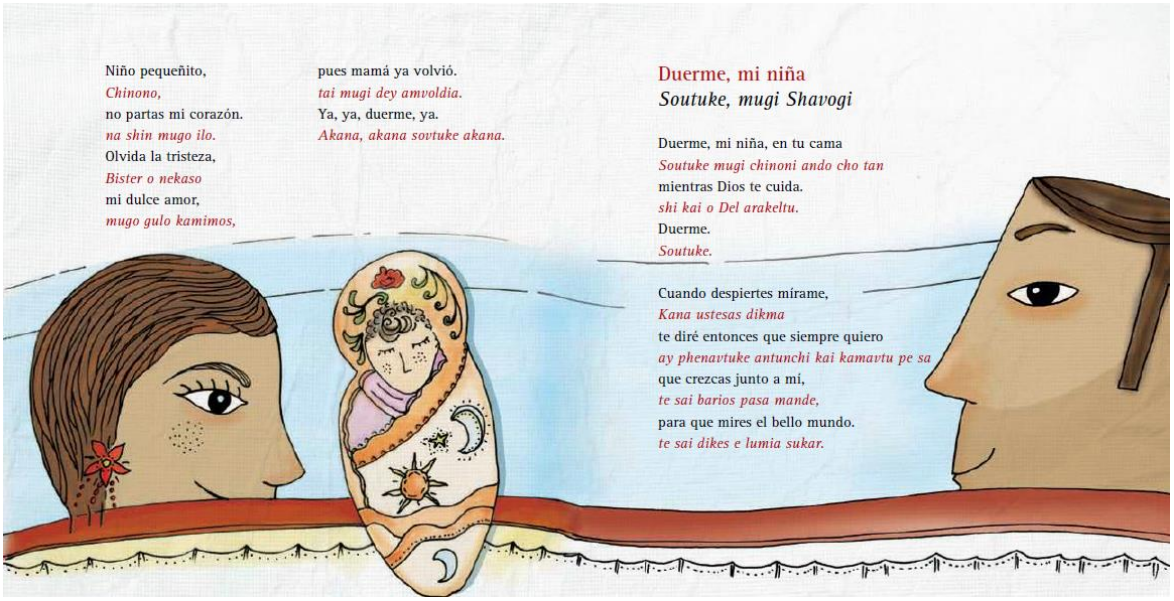

Ilustración 5. Imagen de doble página interior del libro *Tiki tiki tai*

En cambio, los libros álbum bilingües y multilingües suelen conservar la estructura de un libro álbum en cuanto a la relación imagen-texto, solo que sus páginas pueden contener

entre dos y cuatro idiomas. Existen también los *inter-lingual picturebooks* (libro álbum interlingües[13]) que combinan diversas lenguas y motivan al lector a saltar de una a otra. Tal es el caso de *Subway Sparrow* (*Gorrión en el metro*) de Leyla Torres (1997) o *Pamplinas. (Henry P.)* de Jon Sciezka y Lane Smith (2006). En el primero, cada personaje habla una lengua distinta, pero, incluso así, logran ayudar al gorrión atrapado en el metro; en el segundo, se narra una historia en una lengua, pero se introducen palabras en otras; la ayuda de la imagen y de un glosario son definitivas para entender el texto.

Ilustración 6. Doble página interior de *Pamplinas*

[13] Este término, apelado por Kümmerling-Meibauer en "Multilingualism and Children's Literature", no se ajusta a la definición de traducción interlingüe propuesta por Jakobson. Para este, existen tres tipos de traducción: "(1) La traducción intralingüística o reformulación es una interpretación de signos verbales mediante otros signos del mismo idioma. (2) La traducción interlingüística o traducción propiamente dicha es una interpretación de signos verbales mediante otro idioma. (3) La traducción intersemiótica o transmutación es una interpretación de signos verbales mediante signos de sistemas de signos no verbales" (Jakobson, 1987, pág. 429).

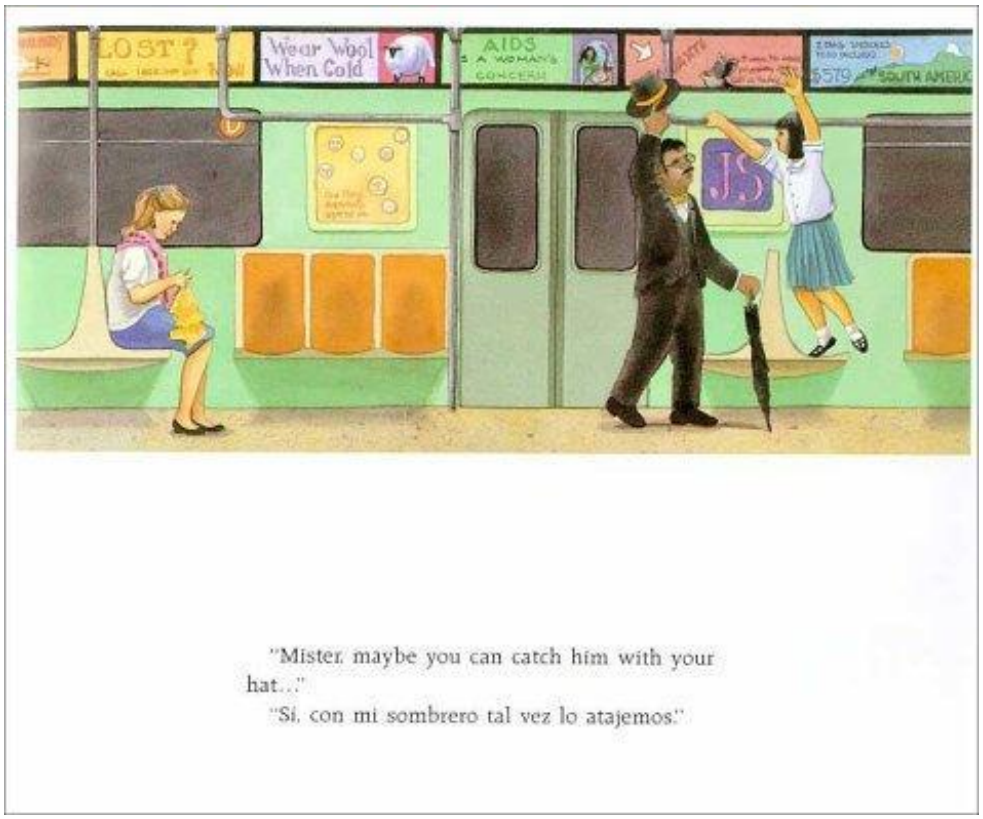

Ilustración 7. Página interior de *Subway Sparrow*

Otros libros álbum bilingües no ofrecen traducciones, de forma que el lector se ve obligado a llenar los vacíos de significado con ayuda de las ilustraciones y de los textos en la lengua que sí entiende.

> Interlingual picturebooks demand specific capacity, namely the ability to switch between different languages, on the one had, and to acknowledge the visual codes presented in the pictures, on the other. This multiple code-switching, a term introduced by scholars working in the realm of multilingual research, is a major distinction of multilingual picturebooks and children's books.

Bill Ascroft, Gareth Griffiths y Helen Tiffin (2001, págs. 59-82) resaltan que el uso de glosarios (como en *Jintulu wayuu. Guajirita*), de palabras sin traducir (como en *Pamplinas*), del interlingüismo (como en *terrible terrible*), de la fusión sintáctica, del *code-switching* (cambio de registro lingüístico) o de la transcripción de lenguas vernáculas son estrategias de apropiación de la escritura poscolonial, tema que se desarrolla en el capítulo 3 de este documento.

Para el presente estudio, el bilingüismo no será visto como solo como "la habilidad para hablar dos idiomas sino para ser conciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que el lenguaje y los hablantes están posicionados y de los múltiples significados que emergen de dichos contextos" (Bermúdez Jiménez & Fandiño Parra, 2012), es decir que más allá de verificar las traducciones, se propone entender cómo las lenguas se convierten en una extensión de la identidad cultural y cómo esta se manifiesta en el objeto de estudio y se vuelca en la idea de alteridad.

Así, la literatura infantil como fenómeno social y cultural, es también un vehículo de transmisión de ideas ante situaciones políticas y sociales. La propuesta de un diálogo intercultural como el que se encuentra en el objeto de estudio, además de ser una manifestación ante dichas situaciones, muestra también una postura política que unas veces es de falsa equidad y otras de consonancia, como se verá a continuación.

Capítulo 1. Y estos… ¿quiénes son?

"Los encuentros entre disciplinas, como los encuentros entre culturas, se rigen con frecuencia por los principios de congruencia y convergencia. Lo que atrae a la gente de una cultura hacia otra es a menudo una idea o una práctica análoga a la suya propia y, por ende, familiar y extraña a la par. Siguiendo esa atracción, las ideas o las prácticas de ambas culturas llegan a acentuar su parecido mutuo".

Peter Burke

1.1 La otra lectura y los otros lectores

El surgimiento del libro álbum ha dado un vuelco a la literatura infantil, y estudios como el de Arizpe y Styles (2004) o Nikolajeva y Scott (2001) le dan un lugar decisivo a la lectura de imágenes como parte de la adquisición de prácticas de lectura de libros impresos. De acuerdo con sus investigaciones, mientras que la preponderancia de la comunicación escrita y verbal de los adultos hace que estos pierdan habilidades de lectura de imágenes, los niños —que aún no descifran o dominan los códigos escritos— son mejores observadores de las imágenes y de sus significados, en otras palabras, son mejores lectores de imágenes. La idea de un niño que es mejor lector de imágenes evoca un punto relevante en el que se reiterará a lo largo de este escrito: este niño lector no solo es una forma de lector implícito[14] (una abstracción, un constructo), sino una forma de alteridad del adulto quien, como creador o mediador de la obra literaria dirigida a este tipo de público, le asigna ciertas particularidades o prejuicios.

Por lo general, se cree que los niños son sujetos en desarrollo, por tal razón, la literatura infantil suele tener determinadas características en cuanto a estructura, estilo,

[14] El lector implícito no posee una existencia real, pues encarna la totalidad de la preorientación que un texto de ficción ofrece a sus posibles lectores. […] El concepto de lector implícito describe una estructura del texto en la que el receptor siempre está ya pensado de antemano… (Iser, 1987, pág. 64)

narrador, personajes (Nodelman, *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, 2008). El libro álbum, que parte del mismo lector implícito de la literatura infantil, nace del supuesto de que los niños son buenos lectores de imágenes y, además, las prefieren. Así, la carga gráfica de los libros álbum es predominante, y las decisiones editoriales respecto a formato, ilustraciones, tipografía, recursos del lenguaje visual —como la línea, la forma, la composición, el color, la técnica, el estilo— y diseño gráfico son tomadas con una conciencia de ese receptor final, de forma que todos estos elementos se ponen al servicio del significado, de la expresión y de la narración en un libro álbum (Bosch Andreu, 2015, pág. 4). Es decir que, si de libros álbum se trata, los elementos editoriales que en otras formas literarias se toman por secundarios son determinantes en la construcción de significados.

Los elementos "secundarios" de un libro impreso, denominados paratextos, fueron estudiados por Gerard Genette en *Umbrales* (2001). Allí sostiene que los paratextos hacen parte tanto del libro impreso como de otros mensajes que circulan alrededor de determinada obra a través de soportes mediáticos, como las reseñas o las entrevistas al autor. Para este autor:

> Un elemento de paratexto, si es un mensaje materializado, tiene necesariamente un emplazamiento que podemos situar por referencia al texto mismo; alrededor del texto, en el espacio del volumen, como título o prefacio y a veces inserto en los intersticios del texto, como los títulos de capítulos o ciertas notas. Llamaré *peritexto* a esta primera categoría espacial. (2001, pág. 11)

Siguiendo a Genette, se utilizará la palabra *peritexto* para referirse a este tipo de elementos editoriales. Estudiosos del libro álbum como Lluch (2009), Díaz Armas (2006) y Consejo Pano (2014) coinciden en que en los libros álbum, las ilustraciones son textos, en lugar de un peritextos, pues el contenido narrativo recae también en ellas. Evidentemente, esta consideración no fue tomada en cuenta por Gerard Genette, quien sostiene que el estudio de los elementos gráficos excede los límites del campo literario: "el del paratexto es un estudio extraliterario" (2001, pág. 351). Para este autor, el estudio sobre la imagen sería responsabilidad de las artes plásticas, no de la literatura[15].

[15] El debate respecto al lugar de estudio de las imágenes es largo y claramente no es el objeto de este trabajo de grado, no obstante, no puede pasarse de largo pues es una de las piedras angulares de la investigación sobre libro ilustrado. Bien dice W. J. T. Mitchell en la introducción de *Teoría de la imagen*: "Los desarrollos

Aunque Genette haya definido el término *peritexto* en 1982, no contempló el lugar de este en la literatura infantil. Una revisión de los libros álbum —los ya mencionados *Little Blue and Little Yellow* (Leonni, 1959) o *Where the Wild Things Are* (Sendak, 1959)— o de obras como *Vida y opiniones del caballero Tristram Shandy* (Sterne, 2005) o los poemas ilustrados de William Blake le habrían dado una perspectiva distinta.

En palabras de Consejo:

> Genette afirmaba que el peritexto se halla alrededor del texto, por lo que se infería, si no una gran distancia, sí una frontera que separaba escrupulosamente el uno del otro. Hoy por hoy sostenemos que esa frontera se ha ido desdibujando y, en ocasiones, ha llegado a desaparecer. Todo esto nos conduce a pensar en un proceso de textualización de los peritextos cuando actúan claramente como una estrategia narratológica más que se incorpora al discurso literario, cuando los espacios peritextuales dejan de ser espacios marginales y pasan a un primer plano mimetizándose con el tradicional espacio interior del volumen. (2014, pág. 12)

A su vez, Mitchell sostiene:

> La lección más importante que aprendemos de obras compuestas como la de Blake (o de artes vernáculas mixtas como las tiras de cómic, los periódicos ilustrados y los manuscritos iluminados) es que la comparación en sí no es un procedimiento necesario para el estudio de las relaciones imagen-texto. Lo que sí resulta necesario es estudiar el conjunto de relaciones entre medios y las relaciones pueden consistir en muchas cosas más que la similitud, la semejanza o la analogía. La diferencia es tan importante como la similitud, el antagonismo tan crucial como la colaboración, la disonancia y la división del trabajo tan interesantes como la armonía y la fusión de las funciones. (…) A mi entender, lo importante es no dejar de investigar el problema de la imagen / texto por presuponer que se trata de un tipo de cosa que se da en cierto repertorio fijo de situaciones y que se ajusta a descripciones uniformes o protocolos interpretativos. (2009, pág. 84)

---

más recientes en la historia del arte, la teoría del cine y lo que podríamos llamar los ‘estudios culturales’ hacen que la idea de un alfabetismo puramente verbal parezca cada vez más problemática. Una respuesta burocrática este problema podría insistir en que los estudiantes cursaran una doble licenciatura en disciplinas textuales y visuales la separación clara de las ‘facultades’ (corporales y académicas) en base a una división sensorial y semiótica se está volviendo obsoleta y está siendo reemplazada por una idea de la educación humanística o liberal que se concentra sobre todo en el campo de las representaciones y la actividad representacional” (2009: 14). En Colombia, se han visto avances en este campo. Por ejemplo, en junio de 2018 la facultad de literatura y la facultad de artes de la Pontificia Universidad Javeriana se unieron para realizar “2º Encuentro Académico de Literatura Infantil y Juvenil: TRAZOS Y SENTIDOS. La ilustración de libros para niños y jóvenes: caminos y apuestas”. En la Universidad Nacional de Colombia la asignatura de libro álbum es dictada por un profesor de diseño, Carlos Riaño, y la profesora Alejandra Jaramillo, de literatura.

Así, el análisis del libro álbum no puede excluir a los elementos editoriales. Es decir que, en cuanto al objeto de estudio de este trabajo, hay diversas formas de analizar la obra, leerla, y también hay otros lectores en quiénes pensar.

1. 2 Entrar al libro

La carátula o cubierta, el lomo y la contracubierta de un libro álbum son fundamentales en la comunicación y venta del libro. Ofrecen información sobre lo que se encontrará en su interior y hacen una propuesta de lectura. Por ejemplo, dos de las obras estudiadas carecen de contracubierta y, en su lugar, tienen dos cubiertas: *El jardín de Babaï* y *Mirror*. Esta característica sugiere que la lectura puede empezar por cualquiera de las caras del libro, expresando coherencia con los contenidos bilingües de estos libros escritos en farsi y árabe respectivamente. En otras palabras, pone en el mismo nivel la lectura oriental y la occidental y de esta manera se permite entrar en mercados que hablan lenguas distintas.

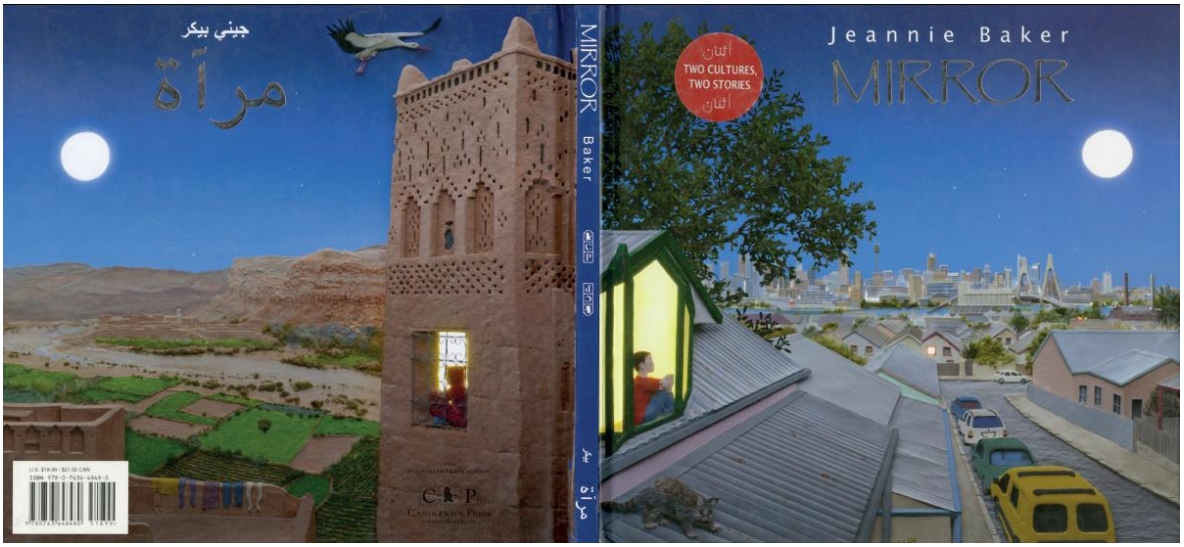

Ilustración 8. Cubiertas de *Mirror*

Sin embargo, el código de barras o el *sticker* promocional hacen que se pierda el sentido de poner en un mismo nivel las lecturas, pues la ubicación de este elemento sobre una de las cubiertas —la que está en árabe, en el caso de *Mirror*— muestra si no una jerarquía, al menos sí una pista sobre el origen de la edición y una propuesta sobre quién es el otro. En *El jardín de Babaï* el sello editorial es traducido al farsi, mientras que en *Mirror*

el sello editorial no se traduce y está al lado marroquí de la historia, obstruyendo así el equilibrio entre unos y otros.

Ahora bien, las imágenes en las cubiertas, así como el diseño de los títulos y la jerarquía de la información, son otras formas de detectar ciertos supuestos alrededor de las obras, sus contenidos o sus lectores. ¿Qué tiene en común el lector con los sujetos representados en las cubiertas? ¿Se parece a ellos? O son ellos son otros, extraños. Las ilustraciones de las cubiertas de los libros analizados resaltan a los personajes y sus características físicas (*Jintulu wayuu. Guajirita*, *Mirror* y *terrible terrible*), un conflicto (*terrible terrible*) o un espacio (*Mirror*). *El jardín de Babaï* es la excepción, pues no presenta ni al corderito ni la alfombra, sino a los seres que poblarán al jardín-alfombra: plantas, animales herbívoros y fieras. En esta imagen no hay jardín ni hay Babaï, por esa razón el contrapunteo con el título es un ejemplo de lo que sucede con los libros álbum: la imagen no redunda, complementa, y es una invitación para entrar en el libro y entender por qué esa imagen corresponde a las cubiertas del libro.

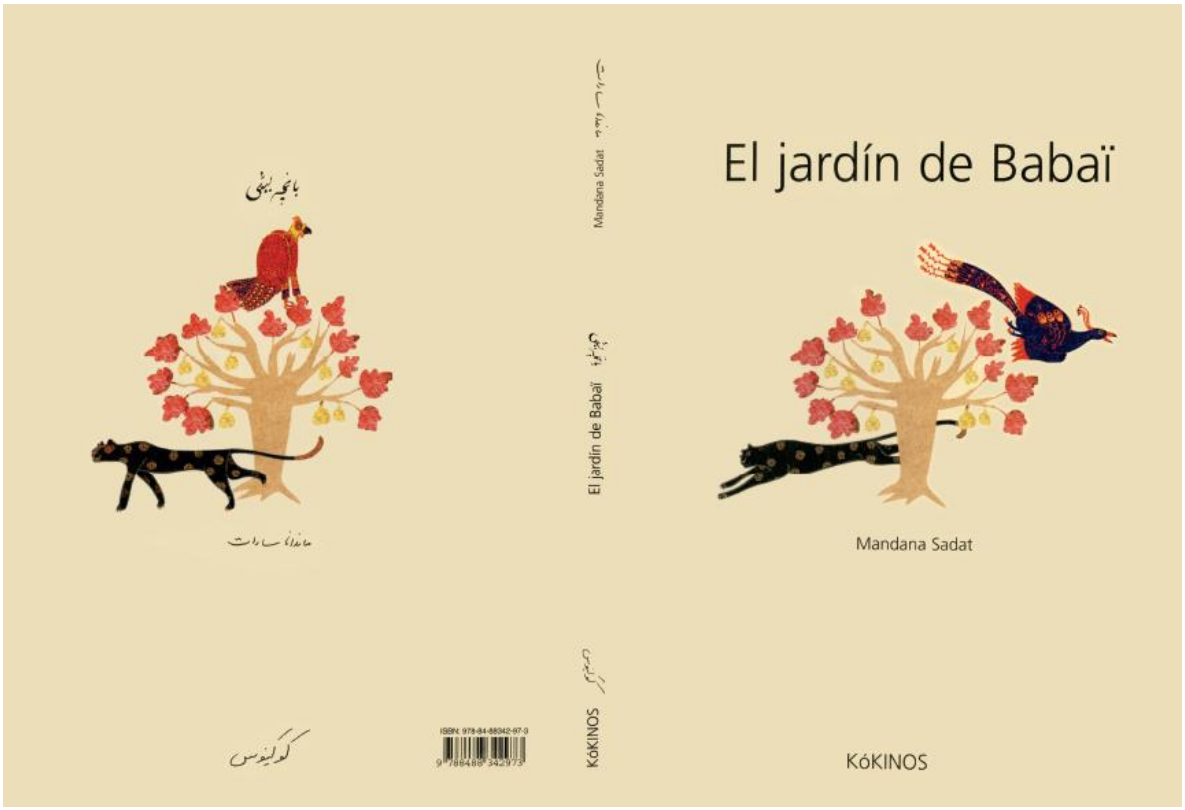

Ilustración 9. Cubiertas de *El jardín de Babaï*

En *Jintulu wayuu. Guajirita* (ver ilustración 3) la jerarquización en el título —en cuanto al tamaño y la ubicación en la página— haría suponer que el wayuunaiki tendrá un lugar especial en interiores, y una aclaración como "Aminta Peláez Wouliyuu, etnoeducadora wayuu" respalda la autoridad de que quien narra: la autora sabe de qué está hablando, pues no solo hace parte de la etnia wayuu, sino que también es etnoeducadora, asunto que resaltaría el interés pedagógico que el Ministerio de Educación (editor de este libro) tiene con la serie "Río de letras". Territorios narrados, Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento", una colección de libros bilingües en la que los pueblos originarios publican sus historias y saberes.

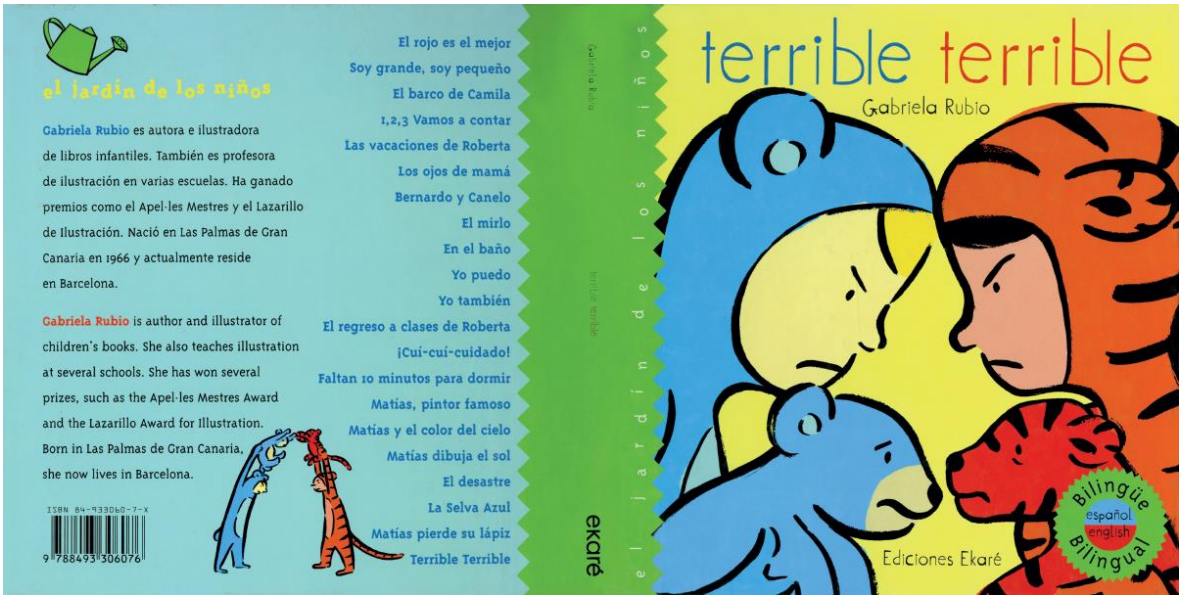

Ilustración 10. Contracubierta, lomo y cubierta de *terrible terrible*

En *terrible terrible* se destaca el título del libro sobre el nombre de la autora. Es relevante señalar cómo el juego de los colores azul y naranja es vital a lo largo del libro, pues cada color representa a un niño, a un idioma y, por esa vía, una manera de interpretar el mundo. El título no tiene mayúsculas, de forma que es idéntica su escritura: uno y otro se ubican en el mismo nivel. Ciertamente es ingenioso haber encontrado dos lenguas en las que la palabra *terrible* se escribe igual y se pronuncia distinto. Esa es una de las estrategias —como la de llamar a los niños Alexander y Alejandro— para equiparar uno con el otro.

Por otro lado, las contracubiertas de *Jintulu wayuu. Guajirita* y *terrible terrible* ofrecen textos orientativos dirigidos al adulto mediador, quien decide si un libro es o no

apropiado para la lectura del menor. Este tipo de textos son llamados por Genette "instancia prefacial" (2001, pág. 137) y su finalidad es "1. obtener una lectura, y 2. obtener que esta lectura sea buena" (2001, pág. 168). La primera función por lo general es resuelta por los textos de contracubierta o las introducciones y presentaciones, que en la literatura infantil suelen estar dirigidas al adulto mediador, pues se espera que este guie al niño en una lectura adecuada por medio de recomendaciones o informaciones "sobre la manera en que el autor desearía ser leído" (2001, pág. 179).

El caso de *Jintulu wayuu. Guajirita* llama la atención. Su texto de contracubierta enmarca la obra en un contexto institucional y educativo: El Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento" y el proyecto Territorios Narrados "como una iniciativa pedagógica que busca fomentar las competencias comunicativas de estudiantes de preescolar, básica y media en contextos de educación indígena propia y la etnoeducación" (2014). Más adelante sostiene que uno de los propósitos de esta colección es "a través de espacios de acompañamiento, de intercambio de saberes y de construcción colectiva" propiciar diálogos interculturales. A pesar de esto, la propuesta editorial de *Jintulu wayuu. Guajirita* es incompleta, pues el ejercicio de un poder institucional —representante del centro, de lo hegemónico— prevalece y, en lugar de adaptarse a la forma wayuu, se superpone a ella, dejando claro de quién es el poder y cuál es la lengua oficial de esa voz, la del colonizador. De esta manera hay dos discursos en este libro, el que representa la institucionalidad, el centro (en las instancias prefaciales); y el de la periferia, lo wayuu (en los textos e ilustraciones de Aminta Peláez). Cada uno de ellos va por un lado, sin dialogar.

En la contracubierta y en la presentación del libro el Ministerio de Educación Nacional muestra en la manera como desea ser leído: como una entidad que "fomenta las competencias comunicativas en estudiantes", "promueve prácticas de lectura y escritura", garantiza "que todas las instituciones educativas del país cuenten con libros de calidad (...) que reconocen e incorporan la diversidad étnica y lingüística presente en el país". Insiste en la importancia de la tradición oral de los ancestros wayuu, aunque dice que "*Guajirita* es un texto influido por la tradición, es un relato de estilo diferente, es una propuesta de escribir

la cultura, y para la cultura misma"[16]. Más adelante sugiere como propósito de esta obra "servir como material de lectura para que nuestros niños wayuu puedan contar con una mejor educación bilingüe wayuunaiki-español" (2014, pág. 11).

Es problemático afirmar que gracias a este libro los niños wayuu tendrán una mejor educación bilingüe; aunque puede que esta obra aporte al fin de revitalizar la lengua nativa, por sí misma no ofrecerá una mejor educación. ¿De qué manera los peritextos contradicen o reafirman el propósito de intercambio de saberes del libro? ¿Cómo se genera una mejor educación bilingüe en un libro en el que prevalece el discurso del colono y donde se le explica al colono la lengua del indígena y no al revés? Las respuestas a estas preguntas no estarán limitadas exclusivamente al libro, sino a las prácticas sociales que se generen alrededor de este, sin embargo, no es de pasar por alto el aporte que una obra literaria pueda hacer al respecto.

Los textos introductorios en *Mirror* y en *El jardín de Babaï* también dan una información que juzgan necesaria para la adecuada comprensión del libro. En el primero, se sugiere una lectura comparada y se resalta lo distinto y lo similar que hay entre los dos chicos y sus familias; en la página preliminar dice: "The Western and Moroccan stories in this book are designed to be read side by side", y el diagrama propone un orden de lectura de las imágenes.

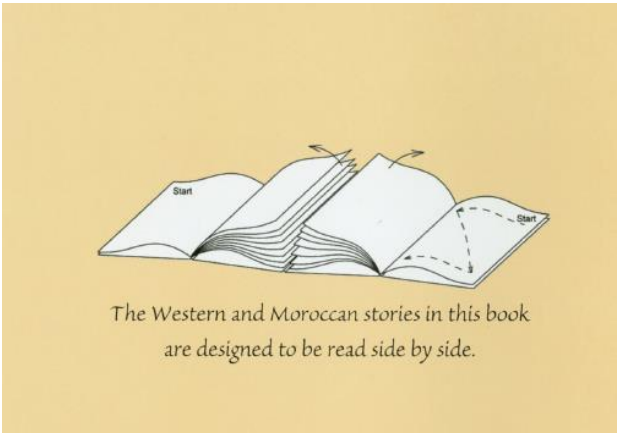

Ilustración 11. Diagrama con instrucciones de lectura de *Mirror*

[16] En este caso se refiere al libro con su título en español, no en wayunaikii como se hace a lo largo de este trabajo.

Con *El jardín de Babaï* pasa algo similar, en la portada, bajo el título, dice:

> Este libro propone una lectura en español y una lectura en persa en sentido inverso. Así, el comienzo del cuento en español se corresponde con el final del cuento en persa. La traducción de la versión española se encuentra en la página 1 y la traducción de la versión en persa se encuentra en la página 32. (Sadat, El jardín de Babaï, 2012)

La sugerencia acá no es de una lectura paralela sino circular: se termina por un lado y se inicia por el otro y viceversa.

1.3 Escribir con imágenes: el actor y su escenario

De acuerdo con Uri Shulevitz (1997, pág. 18), un libro álbum está compuesto por una unidad fundamental: la secuencia gráfica, esta se une a otras secuencias para crear acciones completas, es decir, una historia. La esencia de toda secuencia gráfica es la relación de un personaje con su entorno para desarrollar una acción. La suma de acciones debe ayudar a que el personaje alcance una meta o resuelva un conflicto. El ritmo, la legibilidad de la acción (en términos visuales), la consistencia y la claridad en las progresiones son fundamentales para que una secuencia gráfica sea lo suficientemente precisa, comprensible y, lo más importante, para que no pierda a su lector —pues se asume que los niños tienen periodos cortos de atención—. Una de las características del corpus es la interacción entre los personajes y sus escenarios para crear lo que Shulevitz denomina acciones completas. Los escenarios tienen un peso, pues muestran un paisaje, un entorno, una atmósfera.

Jintulu wayuu. Guajirita y *Mirror* (en la sección marroquí) se centran en mostrar espacios y costumbres: pueblos (la ranchería, el Valle de las rosas), vidas rurales, el uso de animales para el transporte cotidiano, despertarse en la madrugada para acceder al agua o recolectar el alimento, la importancia de los niños en labores indispensables para la familia (alimentar a los animales, conseguir el agua, cazar, cuidar del rebaño). La descripción visual y escrita muestra cómo viven las comunidades en ciertos lugares del mundo, cómo es la cotidianidad de esos niños y cómo esa cotidianidad contrasta con la del lector y dibuja una figura de alteridad o mismidad. Son libros que se narran desde la comparación y la identificación y que, sin embargo, corren el riesgo de caer en lo que Clare Bradford llama "una comparación binaria" (2007, pág. 48), aquella que se limita a señalar que las principales diferencias entre uno y otro —colonizador y colonizado— están en la comparación entre lo

primitivo y lo civilizado: en *terrible terrible* o en la sección australiana de *Mirror* se muestran niños urbanos, "desarrollados", niños que se dedican a jugar, niños cuyas obligaciones no son determinantes para la manutención familiar. Con todo, no hay juzgamientos en estos libros. No se le dice al lector que hay una manera correcta de ser en el mundo, sino que hay diversas maneras de vivir.

Aun así, se persiste en la idea de que los niños indígenas contemporáneos continúan viviendo de la manera como lo hacían sus antepasados, "treating indigenous cultures locked into ancient thought and behavior" (Bradford, 2007, pág. 48) como se ve en *Jintulu wayuu. Guajirita*, donde hay un afán por mostrar lo maravilloso que es ser una niña guajira, pues para la protagonista todo en su cultura es excepcional. No hay matices —no hay hambre ni violencia, no hay enfermedad—, todo es positivo, todo hace parte de una experiencia llena de una ingenua alegría. La imagen enfatiza en los detalles del entorno: las paredes de barro de las casas, el tejido de los chinchorros, las aves, el calor, el polvo y el piso de tierra, la vegetación y los animales, el cercado de madera, las hogueras.

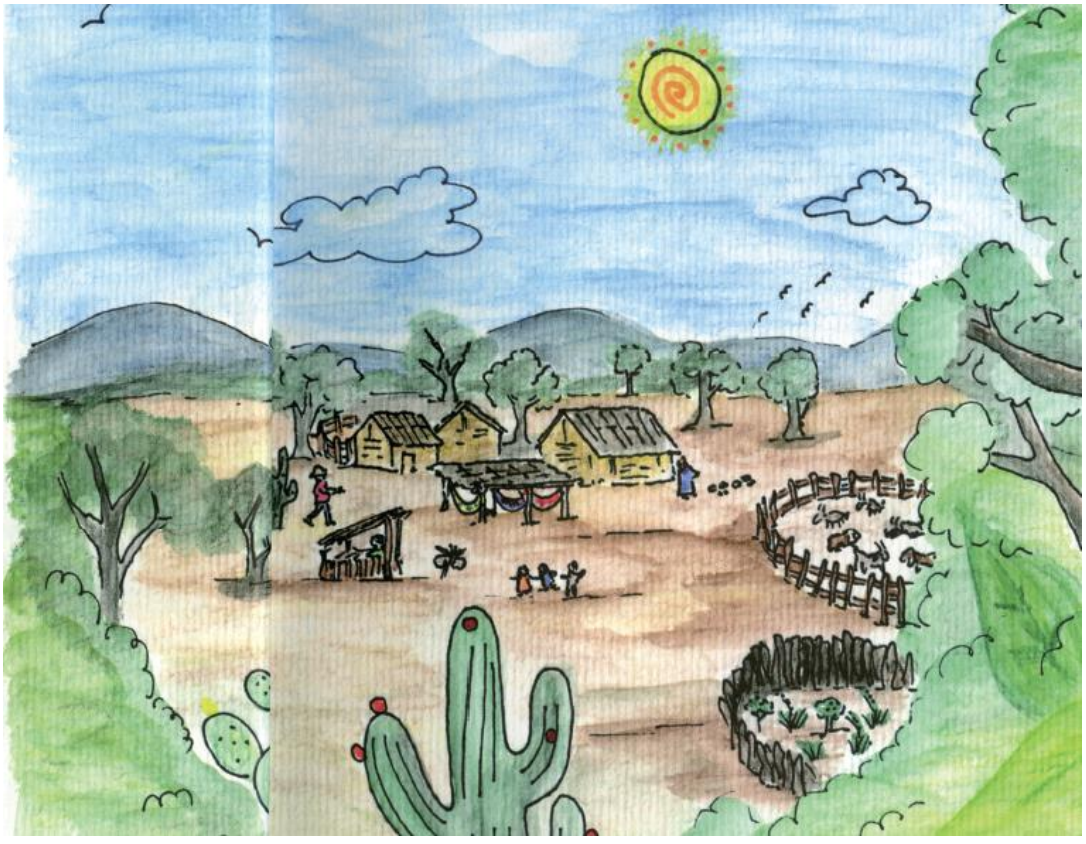

Ilustración 12. Página interior *Jintulu wayuu. Guajirita*

Mirror también muestra la cotidianidad construida desde el exterior de la casa. En la sección marroquí, el espacio privado familiar está restringido a los ojos del lector —no sabemos cómo ni dónde duermen los personajes, cuáles son los juguetes o libros del niño ni si tiene objetos personales, como sí de muestra en *terrible terrible* o en *Jintulu wayuu. Guajirita*—, la mayor parte de las escenas se desarrollan afuera: el recorrido de la casa al lugar de comercio es largo y se expone a través de planos abiertos que permiten abarcar más paisaje en menos espacio y, de esta manera, exponer cómo es el paso del tiempo, la magnitud de los recorridos, la temperatura. Este libro, contrario a *Jintulu wayuu. Guajirita*, no pretende exaltar un modo de vida o una cultura, sino contrastarlo y reflejarlo, por esa razón el título *Mirror* —espejo—. Urge equipararlo todo, sin querer decir que un país sea más rico que otro, sino que hay distintas maneras de hacer las cosas y que al final, y en esencia, somos iguales: familias que trabajan, que viven una cotidianidad, que se cuidan: "The lives of two boys and their families look very different from each other, and they are different. But some things connect them… just as some things are the same for all families no matter where they live*",* dice la autora en la introducción de este libro (Baker J. , Mirror, 2010).

En contraste, en *terrible terrible* no hay ningún apuro por mostrar exteriores o detalles del paisaje o de una cultura, tampoco relaciones familiares —se evita cualquier tipo de mediación de un adulto que les diga a los niños cómo resolver sus diferencias—, lo relevante en esta obra es la transformación en la relación de los personajes expresada no solo en los diálogos, también en el uso de los colores, de la tipografía y la composición. Los fondos en colores planos y el uso de una paleta de color limitada resaltan el lugar de Alexander y Alejandro, así como sus diálogos; en cuanto a la composición: el centro de la página o de la doble página es, al inicio, el espacio de encuentro o de conflicto. El uso de los disfraces, los muñecos y un color para cada personaje son vitales para el desarrollo de la trama pues mostrarán, en el cierre, cómo hay un intercambio.

En cuanto a *El jardín de Babaï* el escenario tiende a la neutralidad del color crema para destacar, por contraste, a los personajes que aparecen o desaparecen de acuerdo con la dirección de lectura. Para esto, la autora usa de fondos planos decorados con un mínimo de trazos, de manera que en algunas doble páginas se resalta la ilustración mientras que en otras no hay imágenes, solamente el texto en español y en farsi, cada uno enfrentándose en una

página[17]. En esta obra no se destaca la cotidianidad ni las relaciones entre unos y otros sino dos elementos importantes de la cultura persa: la alfombra y el jardín. La neutralidad del color de fondo y su contraste con la alfombra-jardín no se aleja de los paisajes iraníes o de sus jardines que parecen oasis, como el jardín de Bagh-e Shahzadeh en la provincia de Kerman, en Irán.

Como se ve, los escenarios hacen parte de la descripción de los protagonistas de estas obras ya que parte de su identidad es definida, entre otras cosas, por el espacio en el que se encuentran. En el libro álbum no hay necesidad de describir a los personajes con palabras, las ilustraciones se encargan de decir quiénes son, qué edad tienen, qué sienten o piensan y cómo se relacionan con él otro.

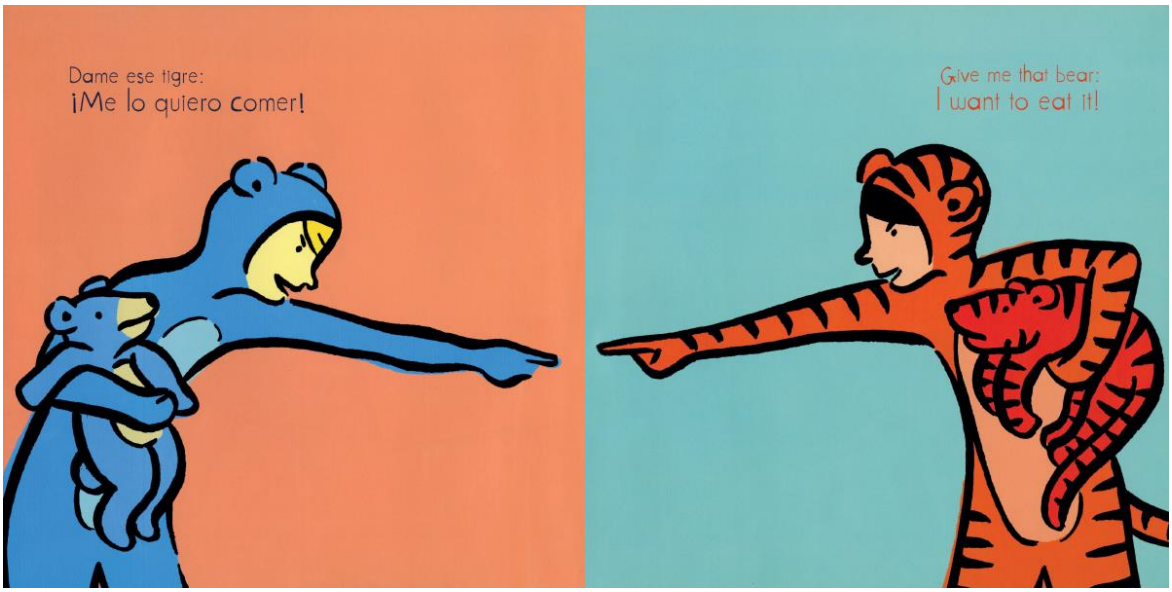

Ilustración 13. Doble página interior de *terrible terrible*

En *Mirror* y *terrible terrible* una de las estrategias de construcción de los personajes es lo que llamaré "la estrategia del espejo alterado", en la que la página par y la impar funcionan como un espejo y su reflejo, que no es idéntico al original. Esto es lo que señala Iuri Lotman en *La semiosfera* (1996) cuando relaciona aspectos de la semiótica de la cultura

[17] Este enfrentamiento entre lenguas es un juego interesante pues es allí donde está la clave de este libro. Para el lector habitual de libros bilingües para niños, el texto de la izquierda debe ser la traducción del de la derecha. En este libro no es así.

y de la biología molecular. Lotman habla de la simetría especular como la unión entre la identidad y la diferencia estructurales en el enantiomorfismo. En este

> … ambas partes son especularmente iguales, pero son desiguales cuando se pone una sobre otra, o sea, se relacionan entre sí como derecho e izquierdo. Tal relación crea esa diferencia correlacionable que se distingue tanto de la identidad que hace el diálogo, como de la diferencia no correlacionable que lo hace imposible (1996, pág. 21).

En *terrible terrible* también hay contraste entre dos niños que hablan dos lenguas distintas, la diferencia es que ellos se encuentran en el mismo espacio e intentan dialogar. Alexander y Alejandro se definen por su idioma (inglés y español), por su color (moreno y rubio), su atuendo (disfraz de tigre naranja, disfraz de oso azul) y sus intereses (tigres u osos). Más que un desarrollo individual del personaje en su unicidad, lo que expone *terrible terrible* es el desarrollo de una relación, el encuentro o desencuentro entre dos sujetos, una competencia, un juego y, al final, el intercambio.

Por su parte, la propuesta de *Mirror* es la de construir la idea de un sujeto a partir de un contraste paralelo con el otro, una simetría especular o estrategia del espejo alterado: las acciones del niño de la izquierda se reflejan en las del niño de la derecha o al revés. En el apuro por homologar todo, incluso los colores de la ropa que usan los niños y sus padres son similares (*jean* y camiseta roja el australiano, *jean* y *djellaba* roja el marroquí) y mientras en un lado viajan en carro, en el otro el burro es el vehículo.

Ilustración 14. Viñeta de página interior de *Mirror*

A diferencia de los ejemplos anteriores, *Jintulu wayuu. Guajirita* cuenta con mucho más texto para detenerse en descripciones. Guajirita conoce, valora y muestra su cultura: cómo se visten, qué comen, cuál es su lengua, a qué juegan, con qué comercian, qué valoran y a qué le temen las niñas wayuu. Así, la protagonista es consciente de que le cuenta su historia a alguien que desconoce a los wayuu. El personaje de Guajirita se construye por contraste con el lector, que se asume ajeno a esa cultura pues si perteneciera a ella, no habría

que explicarle nada. Acá no hay una estrategia de espejo, pues el reflejo estaría fuera del libro, en la experiencia del lector que contrastaría las acciones de la protagonista con las suyas.

En el caso de *El jardín de Babaï*, el protagonista es un cordero que, aunque habla, no tiene características humanas sino de ser mítico (del vacío del desierto construye un jardín-alfombra); además, tanto el narrador como el lector implícito adquieren un papel importante en la lectura occidental (de derecha a izquierda) dado que, por medio del ejercicio de preguntas y respuestas, ayudan a construir la trama en tercera persona. En la lectura oriental el narrador es también un personaje que está inmerso en la historia pues, a partir de un diálogo con Babaï, desenreda el hilo o narra en primera persona. En el sentido occidental, la historia es acumulativa; en la versión, Babaï la narra en retrospectiva. El corderito es el eje, el centro de la narración, y alrededor suyo está la naturaleza que brota gracias a su voluntad y a la buena disposición de la naturaleza.

Ilustración 15. Doble página de inicio oriental y de cierre occidental de *El jardín de Babaï*

Cabe destacar que una de las señales de ciertos textos sobre la representación de la alteridad se muestran a través de aspectos simbólicos que funcionan a manera de códigos cerrados dentro de determinadas culturas. Un ejemplo de esto es la incorporación de la iconografía wayuu en las ilustraciones de *Jintulu wayuu. Guajirita*. No hay textos que

expliquen qué comunican, eso marca un distanciamiento entre el lector que los comprende y el que no.

Ilustración 16. Página interior de *Jintulu wayuu. Guajirita*

1.4 Los narradores y la construcción de la alteridad

En el libro álbum, y en el objeto de estudio de este trabajo, hay que partir de un hecho: las voces narrativas abarcan tanto imágenes como textos, no se restringen únicamente a las del narrador y de los personajes, pues incluyen la mirada de las creadoras y editores con un discurso que propone a los lectores un acercamiento a los libros.

Como se ha dicho, cuando se habla de literatura infantil se parte del receptor de la misma para definir su contenido. Así, investigadores como Colomer sostienen que:

> …si la obra se dirige a los niños y las niñas, el narrador tendrá algunos problemas añadidos. Por ejemplo, deberá medir sus palabras, adaptándose a la capacidad de recepción lingüística de sus lectores, para no resultar incomprensible. O tendrá que calcular los conocimientos de estos sobre los temas aludidos para suministrar la información requerida sin que las constantes "acotaciones" estropeen el ritmo. (2002, pág. 63)

Sin embargo, como se ha expuesto, esta idea es refutable en las obras del corpus seleccionado que ofrecen a sus lectores —adultos o niños— información de culturas y lenguas lejanas o distintas. Buscan hablar del uno y del otro, entendiendo a ese otro como un sujeto foráneo o extraño. La construcción de las ideas, como se expuso, se da por el contexto o por contraste. No son obras que se adapten "a la capacidad de recepción

lingüística" porque su propósito es que parte del texto resulte incomprensible y se descifre ya sea por comparación (*Mirror* y *terrible terrible*), por traducción (*Jintulu wayuu. Guajirita* y *El jardín de Babaï*) y por referentes en la ilustración. Los vacíos de significado del texto se llenan con las ilustraciones y otros recursos ubicados en los peritextos. Es más, algunas obras no suponen que se llenen todos los vacíos, pues parte de su sentido está en no explicarlo todo.

Los narradores son de dos tipos: el narrador omnisciente (*terrible terrible*, la historia occidental de *El jardín de Babaï* y *Mirror*) y el narrador protagonista (*Jintulu wayuu. Guajirita* y la historia oriental de *El jardín de Babaï*). La voz narrativa propone una perspectiva para definir quién es el otro. Por ejemplo, en *Jintulu wayuu. Guajirita*, Guajirita nos cuenta cómo es un día para una niña wayuu y, a través de su relato en primera persona, resalta todos los componentes de lo que para ella —para la autora— significa pertenecer a esa comunidad. Es destacable que en el universo de la niña todos son wayuu, no hay *alijunas* (personas blancas), y el otro del texto (no de los peritextos) es el extranjero, el lector, pues hay varias aclaraciones que presuponen que este no está familiarizado con elementos de esta cultura: "De regreso a casa, un delicioso desayuno nos esperaba en la cocina, construida de *yotojolo*". La palabra resaltada es propia del wayuunaiki, no tiene traducción y por eso se encuentra en el glosario.

En *terrible terrible* el narrador es difuso, pues la trama se desarrolla a partir del intento de diálogo —cada personaje habla su idioma y casi siempre repite lo que el otro ha dicho— de los personajes y no hay nadie que indique qué está sucediendo, ni que ofrezca detalles sobre lo que no vemos, simplemente se exponen las situaciones a través del diálogo y de la imagen. Con *Mirror* ocurre algo similar solo que se carece de todo tipo de texto, no hay diálogos, de manera que se seleccionan ciertas escenas para ilustrarlas y a partir de ellas se ofrece una perspectiva de la historia.

En *El jardín de Babaï* el narrador cambia de acuerdo con la dirección en la que se lea el libro. En la primera, la occidental, el narrador en tercera persona cuenta la historia de Babaï a partir de preguntas que le hace a su lector: "Pero, para plantar un jardín, ¿qué era lo que tenía que buscar primero?" (Sadat, 2012, pág. 6) o "Y después, ¿qué más necesitaba para que su jardín creciese?" (Sadat, 2012, pág. 10). El juego de preguntas y respuestas es

común en la literatura para la primera infancia[18], pues va muy ligado a la oralidad, a invitar a la participación de quien escucha, del otro, del lector. En esta versión de Babaï la trama transcurre del punto A (un vacío, la nada) al 1 (el tapiz, la obra finalizada). En el otro lado de la historia, el oriental, el diálogo es entre Babaï y el narrador, quien entrevista al corderito y le pregunta cómo construyó ese jardín. Aquí la trama empieza en el punto 1, cuando Babaï la termina su jardín-tapiz, y lleva al lector al punto A través de la narración del corderito, que le explica al narrador cómo obtuvo todos los elementos para construir su alfombra. Esta estructura es muy similar a la del palíndromo que sugiere Lotman (1996, pág. 22), y que será desarrollada en el capítulo 3.

Los elementos expuestos a lo largo de este capítulo son las bases para la construcción de la idea del otro en los cuatro libros elegidos, pues es a partir de los elementos textuales y paratextuales que se consolida una propuesta literaria y editorial, con una mirada particular sobre el mundo.

[18] Niños de 0 a 5 años.

.

Capítulo 2. Fronteras entre unos y otros

"Mucho me temo, señor, que no sepa explicarme a *mí misma*", respondió Alicia con severidad, "pues no soy la que era, ¿ve usted?".

Lewis Caroll

El análisis crítico multicultural propuesto por Botelho y Kabakow (2009) fue la primera herramienta de estudio del corpus. Para estas autoras, lo multicultural tiene sus raíces en lo racial: "All literature is a product of culture. Multicultural children's literature has been defined as literature by and about people of color" (2009, pág. 73) y señalan que la definición de literatura infantil multicultural aceptada en el ámbito educativo, y extendida al editorial, es la de Sims Bishop y Cai en la que se sostiene que la literatura infantil multicultural está compuesta por "literary works that focus on African Americans, Native Americans, Latino Americans, and Asian Americans" (Botelho & Kabakow, 2009, pág. 77). Aunque autores como Yokota (1993) insisten en que enfocarse en la etnicidad permite considerar aspectos sociopolíticos, económicos y culturales; Shannon (1994) afirma que ese tipo de definiciones caen en el esencialismo racial y hacen que estudiantes y docentes se hagan a un lado del multiculturalismo, pues consideran que lo multicultural se refiere a lo *otro* y no a sí mismos. Ser multicultural es estar fuera del centro.

Una cosa es cierta y es que en muchos de los catálogos de literatura infantil y juvenil lo multicultural se entiende como lo interracial —incluso en la Colección Semilla del Plan Nacional de Lectura y Escritura, en donde se publicó *Jintulu wayuu. Guajirita* es así[19] (Ministerio de Educación Nacional, 2014)—, en contraste, Botelho y Kabakow sostienen que lo multicultural incorpora también asuntos como el género, la clase social, la orientación

[19] Es llamativo que en dicho catálogo hay un índice de títulos por categorías: una es "etnia y multiculturalidad", pero no se diferencia lo étnico de lo cultural, otra es "afrocolombianos y afrodescendientes", pero lo afro está también en la categoría anterior; otra más es "la mujer"; y otra "áreas obligatorias y fundamentales", que se refiere a materias. Una obra puede hacer parte de varias categorías, no todas las categorías están incluidas unas en otras.

sexual, la edad, la religión y la ubicación geográfica (2009, pág. 82). Uno de los problemas de restringir lo multicultural a lo multirracial está en la construcción de la noción de alteridad a partir de rasgos físicos. Por ejemplo, si para Sims Bishop la literatura multicultural habla de los latinoamericanos como *los otros*, para los latinoamericanos *los otros* serán los afrodescendientes de Estados Unidos como Sims Bishop. Esta definición pasaría por alto los elementos culturales y se centraría exclusivamente en el aspecto físico. Esto se relaciona con lo que dice Iuri Lotman:

> Tanto la historia de la autodefinición cultural, la nominación y el trazado de las fronteras del sujeto de la comunicación, como el proceso de construcción de su contraparte —del *otro*—, son uno de los problemas fundamentales de la semiótica de la cultura. Sin embargo, es necesario subrayar lo principal: el dinamismo de la conciencia en cualquier nivel cultural de ésta exige la presencia de otra conciencia que, autonegándose, deja de ser *otra* en la misma medida en que el sujeto cultural, al crear nuevos textos en el proceso del choque con el *otro*, deja de ser él mismo. (1996, pág. 49)

Es decir que la representación de la alteridad depende en gran medida del lugar de enunciación; este lugar es móvil, lo cual sugiere un descentramiento del yo para definir a un *otro*. Las obras abordadas en el presente estudio pueden ser entendidas desde una perspectiva multicultural —en el sentido de Botelho y Kabakow (2009)— y tienen su origen o representan culturas periféricas, por esta razón los estudios poscoloniales [Ashcroft (2001), Bhabha (2002), Alonso Soroa (2012), Khorana y McGillis (1997), Harper (1997), Xie (2000)] dan una perspectiva para entender la caracterización del objeto de estudio y las particularidades asignadas a su lector implícito. En este orden de ideas, es importante tomar en cuenta la hipótesis de algunos académicos [(Harper, 1997) y (McGillis, 2000)] que sostienen que el niño —lector implícito— es un sujeto colonizado. Teniendo en cuenta esto, y a la luz de la semiótica de la cultura (Lotman, 1996), revisaré cómo las nociones de centro, periferia y frontera determinan ciertas características en los cuatro títulos seleccionados.

La relación entre centro y periferia ha sido estudiada en la literatura comparada por la teoría de los polisistemas[20] y por los estudios poscoloniales; estos últimos —considerados

[20] El desarrollo de este tópico va más allá de los límites de este trabajo, sin embargo, vale la pena mencionar que para estos autores en la teoría de los polisistemas "… la LITERATURA, con mayúsculas, es una entidad que sólo puede existir como movimiento integrado en otros sistemas literarios y culturales. Los elementos de los sistemas literarios se organizan jerárquicamente según una relación entre centro y periferia y

una actividad crítica más que un método— enfocan su análisis en las culturas afectadas por procesos de colonización (Ashcroft, Griffiths, & Tiffin, 2001, pág. 2) y destacan la tensión entre los colonizados y el poder del imperio colonizador. Las dicotomías en esta área de investigación son constantes: colonizador-colonizado, centro-periferia, opresor-oprimido, amo-esclavo, uno mismo-el otro, sin embargo, es en los intersticios de estas ambivalencias donde el poder creador del intercambio da lugar a fenómenos de hibridación que reformulan la forma de ver y hacer las cosas.

Un componente importante de los estudios poscoloniales se centra en el análisis de los discursos de poder, es decir, de esos espacios donde el conocimiento y el poder se vinculan y la única verdad admisible es la oficial, institucional, la del centro o el imperio. Los discursos hegemónicos, dice Botelho, son ideológicos; están socialmente aceptados por la lengua, la cultura y la identidad; se oponen a la autocrítica, definen posturas, se identifican con ciertos aspectos y rechazan otros y se relacionan con la distribución del poder (2009, pág. 108).

2.1 Poscolonialismo en la literatura infantil: ¿quién es el *otro* colonizado?

El análisis del discurso poscolonial también ha tenido cabida en la crítica de la literatura infantil. Aunque algunos académicos como Bradford (2007) y Botelho (2009) sostengan que el poscolonialismo en los libros para niños se evidencia a través de los filtros de clase, raza y género; otros autores como McGillis (2000), Harper (1997) y Nodelman (1992) afirman que hay, además, otro filtro no solo en el contenido sino alrededor de este: el niño como sujeto colonizado. Esta idea establece un vínculo entre el subalterno de Spivak (2003) y Said (2004) y la infancia, y asume que el discurso del adulto es la verdad que se le impone al discurso del niño, puesto que los infantes —se piensa— carecen de herramientas suficientes para elaborar un discurso válido o para entenderlo [(Colomer, 2002) y (Shavit, 1999)]. Desde luego, los adultos —a través de su discurso— definen cuáles son los

su dinamismo produce una competencia entre modelos y su continua transferencia del centro a la periferia y viceversa" (Carbonell & Vega, 1998, pág. 142)

comportamientos ideales en los niños, definen qué productos consumen y a qué servicios acceden. No obstante, ¿es esa una razón suficiente para tildar al niño de sujeto colonizado? ¿Es necesario contar siempre con un sujeto que asuma un papel de mediador entre el mundo adulto y el mundo infantil? Puede que, como dice Escobar (2018), resulte "problemática la transposición de conceptos de la teoría de la cultura a la categoría niño, la cual tiene una serie de implicaciones tanto culturales, como psicológicas y cognitivas".

Ahora bien, en el caso de la literatura infantil, el adulto mediador tiene un papel protagónico pues, por lo general, los niños no escriben los libros que leen, no los publican y no es común que redacten comentarios críticos sobre estos de manera espontánea (McGillis, 2000, pág. xxviii), incluso muchas veces ni siquiera eligen lo que van a leer. El niño es ajeno al proceso de creación de ficciones para él, como lo dice Jackeline Rose: "Children's fiction sets up the child as an outsider to its own process, and then aims, unashamely, to take the child in" (1992, pág. 2). Desde luego, los niños aún no cuentan con las habilidades requeridas para ser autores de creaciones literarias, están aprendiendo el lenguaje escrito y estético del arte, razón por la cual su escritura y sus imágenes tienen una calidad distinta a las que podría elaborar un adulto.

Por otro lado, los libros son uno de los mecanismos para incorporar a los sujetos en determinado sistema de valores, por esta razón, la literatura infantil es un vehículo del poder institucional para iniciar el acceso a la representación de la realidad, desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas y capacidades literarias, y ofrecer una representación articulada del mundo. Para que estas funciones (Colomer, Kümmerling-Meibauer, & Silva-Díaz, 2010, pág. 9) otorgadas a la literatura infantil se cumplan, se requiere de un mediador adulto que escriba, ilustre, edite, publique, compre, prescriba[21] o lea la literatura infantil y se la dé a un lector —o potencial lector— infantil. Pero, lo que es más importante, el adulto mediador necesariamente impartirá una visión, una ideología y unas prácticas de comportamiento transmitidas en los textos que crea o que da a leer. Este es uno de los temas del libro *The case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction* (Rose, 1992), una

[21] El término prescripción es usado ampliamente en el ámbito editorial de la literatura infantil colombiana para referirse a los libros que los docentes escolares incluyen en el plan de lecturas anual y que deben ser leídos obligatoriamente por los estudiantes.

de las obras más discutidas en el ámbito de la crítica de literatura infantil. Allí, la autora argumenta que todas las ficciones para niños se sustentan en la relación de poder niño-adulto, una relación en la que la imagen de la infancia se idealiza ya sea a través de una regresión —el niño que el autor fue— o de una proyección —el niño en quien debería convertirse el lector—. Las ficciones dirigidas a los niños, dice, son las únicas que se sostienen en la inestable brecha entre el escritor y su difuso lector final; allí la tensión entre lo que el niño *quiere* y el adulto *desea* enmarca el discurso literario. Un asunto nada lejano al planteado por Michel Foucault en *El orden del discurso*, donde manifiesta que en el discurso "las prohibiciones que recaen sobre él [el discurso] revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder" (1987, pág. 12). De esta forma, en la literatura infantil se suele usar la imagen de lo que se espera del niño para exaltar las dificultades y preocupaciones del mundo adulto —en los casos que nos atañen estas preocupaciones serían la construcción de la otredad, la migración, la hospitalidad, la multiculturalidad, el diálogo en medio de la dificultad para entendernos entre lenguas y caligrafías distintas, etc.—. De acuerdo con el profesor Babel (2018):

> Los libros para niños reproducen los discursos del mundo adulto y, a través de estos discursos, se implementan los dispositivos del poder en los niños, quienes no están libres de crear sus propias opiniones/verdades porque desde las disciplinas/instituciones/discursos de kínder/colegio/literatura se les obliga a ver el mundo a través de los discursos establecidos por los adultos/el poder.

Rose argumenta que los adultos buscan que las ficciones infantiles sean lugares seguros para los niños, libres de violencia, de sexo: "If children's fiction build an image of the child inside the book, it does so in order *to secure* the child who is outside the book" (1992, pág. 2), como en los libros del corpus, donde los niños están protegidos, en espacios de intercambio no violento, donde las tensiones se han minimizado y hay armonía[22]. Entonces, el universo representado en la literatura infantil es, por tanto, un universo limitado cuyas fronteras están definidas, por supuesto, por un punto de vista adulto que enuncia un

[22] Un ejemplo de una obra opuesta a estos preceptos de armonía en el intercambio cultural es *La isla*, de Armin Greder (2003). En este libro álbum no hay intercambio ni diálogo intercultural: hay violencia, exclusión y rechazo. Las ilustraciones rayan con lo grotesco, manifestando así el carácter oscuro de la exclusión.

discurso de poder[23] donde se define qué pueden saber los niños y qué les está vetado (Nodelman, 2001), cuáles son los valores que deben ser resaltados —en el caso de los libros del corpus podríamos hablar de diálogo, equilibrio, respeto y valoración al otro— y cuáles repudiados, incluso definen qué nivel de comprensión tienen alrededor de situaciones y temas.

En esta línea, Roderick McGillis argumenta que: "Children and their literature are always postcolonial, if by postcolonial we mean that which stands outside and in opposition to tradition and power" (2000, pág. xxxviii). Complementando este punto de vista, para Harper, la literatura infantil es a la vez una literatura de emancipación y de sumisión (*enfrachisement* y *disenfrachisement*). Primero, de emancipación adulta, pues se utiliza la literatura infantil como vehículo de transmisión de ideas con el fin de invitar a los niños y a los adultos mediadores a construir una sociedad equitativa, libre de sometimientos. Segundo, de sumisión infantil, pues se espera de los niños que se comporten de acuerdo a las normas establecidas por el discurso adulto. Es decir que en la literatura infantil poscolonial se mantiene una tensión entre los discursos adultos —que evocan la libertad e igualdad— y los receptores (niños) sometidos de estos discursos.

Con todo, hay varias razones para cuestionar la idea de niño como sujeto colonizado. Por un lado, si se sigue esta idea entonces toda literatura infantil sería un vehículo de colonización de la cultura adulta sobre la del niño, y esto nos llevaría a reflexionar sobre si la infancia es por sí misma una cultura y en qué medida se vincularía con otras culturas. Además, no hay una única ni estática noción de infancia, de manera que las relaciones entre niños y adultos varían de acuerdo a prácticas sociales, económicas e históricas, variando también el grado de "colonización" de una cultura a otra. Por otro lado, la violencia discursiva que implica un sometimiento ideológico del adulto al infante es distinta de la violencia del colonizador. Por último, citando a Escobar (2018), "el niño no se puede tomar como un sujeto por fuera de categorías culturales y sociales", e incorporar a un niño a una

[23] Rose se cuestiona, además, los límites de la literatura infantil. ¿Quién los define? ¿Acaso este tipo de literatura debe estar circunscrita por el moralismo, el didactismo, el adoctrinamiento y la pedagogía? ¿Cómo contrasta un lenguaje refinado con uno aniñado? ¿Cómo debe ser su escritura? Preguntas que hacen eco en *The Hidden Adult* de Perry Nodelman (2008), donde este autor elabora una disertación alrededor de la pregunta: ¿Qué define la literatura infantil como género?

sociedad por medio de un ejercicio educativo no necesariamente implica la colonización de la infancia. Aun así, es innegable la relación que se ha hecho entre la infancia y el salvajismo, al punto que en la filosofía occidental lo civilizado siempre se opone a lo natural, primitivo o salvaje —los niños, los pueblos nativos—; "culture refers to norm, canon, and modernity; nature designates whatever is unwholesome, irrational, coarse, uncultivated, remote, anthropologically unfamiliar (…). Just as culture is to conquer nature, so Enlightenment Reason to conquer barbarity" (Xie, 2000, pág. 5).

Entonces, en primer lugar, tenemos un lector implícito, un niño, que es sometido a las formas discursivas del adulto, pero cuyo sometimiento no necesariamente es una forma de colonización. Esta es la primera forma de alteridad que se encuentra en los libros seleccionados. En segundo lugar, están las formas de alteridad representadas en los textos y peritextos y que pueden referirse tanto a sujetos cuyo ámbito social y cultural es el centro, como a otros cuyo ámbito es la periferia. De cualquier forma, son narraciones que surgen del intercambio cultural y del descentramiento.

Así, una mirada desde los estudios poscoloniales permite destacar en el enorme poder creativo del "espacio de intervención que emerge en los intersticios culturales" (Bhabha, 2002, pág. 51) y en su capacidad de "interrogar y subvertir las formaciones culturales derivadas del imperialismo" (Ashcroft, Griffiths, & Tiffin, 2001, pág. 5) que yace precisamente en su carácter híbrido (Alonso Soroa, 2012, pág. 81). De esta manera, la negociación de narrativas y las diferencias culturales se resignifican a través de la traducción cultural, a pesar de que ese cruce de fronteras simbólicas genere la tensión entre la liberación del yo y la conservación de la identidad propia, entre la identificación con una forma de vida y el enfrentamiento con otra. Homi Bhabha se refiere ampliamente a esto en el capítulo "Cómo entra lo nuevo al mundo" en *El lugar de la cultura* (2002). Allí, partir de las nociones de tiempo (poscolonial), espacio (posmoderno) y sujetos (culturas) descentrados, Bhabha desarrolla la idea de un tercer espacio o intersticio (un espacio de transición cultural e hibridación); la del quiebre de los sujetos en los desplazamientos, las migraciones y las comunidades minoritarias, y enfatiza en el problema de generar representaciones y traducciones culturales.

Esta reflexión traspasa la bipolaridad y permite pensar en varios asuntos que atañen al objeto de estudio de este trabajo: en primer lugar, el individuo quebrantado, un

cuestionamiento sobre la referencia y la representación, lo cual implicaría reforzar una identidad a través del contraste con la identidad del otro. Frente a esto, en segundo lugar, ese otro que es un reflejo distorsionado de mí mismo; y, en el medio, la imagen del espejo que distorsiona, ese que podría ser llamado el tercer espacio, el intersticio, el lugar de la cultura de Bhabha. Allí surge la hibridez con todo su potencial creativo y de subversión.

2.2 La frontera y el no-lugar: espacios de intercambio y creación de la alteridad

A partir de la lectura de Bhabha (2002) —y posteriormente de Lotman (1996)—, la idea de frontera adquirió relevancia para el presente estudio. Hubo una revaloración de los bordes como centros de creación, de intercambio, de surgimiento de propuestas literarias que responden a las necesidades de quienes que se mueven entre fronteras. De acuerdo con Lotman (1996), la frontera tiene como tarea permitir el intercambio entre lo interno y lo externo, separar lo propio de lo ajeno, filtrar los mensajes y traducirlos, definir qué se queda en el borde y qué entra al centro. La frontera une y separa, genera conciencia sobre el otro y sobre sí mismo. "La frontera semiótica es la suma de los traductores-'filtros' bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada" (Lotman, 1996, pág. 12). La frontera es el intersticio de Bhabha.

Un libro como *Jintulu wayuu. Guajirita* está escrito en el marco de la hibridación cultural, que —como se mostró en el capítulo 1— incorpora y a la vez excluye al lector *alijuna*: lo wayuu constituye una esfera cultural privada y legítima, que a través de las imágenes y de la lengua hace un guiño exclusivo al lector wayuu, dándole un lugar privilegiado en el entendimiento de la obra. Lo wayuu es centro, porque establece un tipo de comunicación que excluye al *alijuna* de la comprensión de la iconografía, pero lo wayuu es periferia también, pues la voz oficial del Ministerio de Educación —eje del discurso hegemónico y de lo oficial— emite un discurso frente a lo que este considera wayuu y frente al escrito de Aminta Peláez: lo afirma y a la vez lo somete. Por un lado, le da un lugar, pues financia su edición, publicación y distribución nacional a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento". Resalta —por medio de peritextos— la importancia de la cultura wayuu, sus tradiciones y sus historias. Hay afirmaciones sobre cuál es su lugar

simbólico y físico, lo cual lleva a la pregunta que evoca a Bhabha: ¿Cuál es el lugar de esta cultura? El riesgo de que el Ministerio la ubique solo en la Guajira es el de confinarla, alejarla, negar el intercambio; pero es también una forma de destacar cuál ha sido, por siglos, el territorio que han defendido. Caso distinto es el de *terrible terrible*, en el que la incorporación y fusión cultural es tal que no hay forma de saber cuál es el lugar de los personajes —en qué país se desarrolla la acción— ni cuál de ellos es local y cuál es extranjero. Las fronteras entre los niños son, sobre todo, simbólicas —colores, animales, color de piel—, la lengua figura también como frontera, al inicio, y como espacio de hibridación al final. No sabemos cuál es el centro, pues sus límites se vuelven borrosos, se amplían, engullen y son engullidos.

En *El jardín de Babaï* y *Mirror* la materialidad de los libros y su propuesta de lectura en dos direcciones promueve un descentramiento: moverse para leer, pero también ponerse en el lugar de, así no se descifre el código de la otra lengua. Aquello que podría separar —la caligrafía, la forma de leer de derecha a izquierda o de izquierda a derecha, la lengua— invitan al juego del espejo distorsionado en *Mirror*, o en el ir y venir de la historia de Babaï, que se narra de forma progresiva o regresiva según la lengua en la que se lea. Los recursos de diseño editorial marcan un aporte definitivo en estas dos obras, porque su propuesta define una intención de traducción cultural, y una invitación a traspasar las fronteras entre uno y otro. Así las cosas, el joven lector establece relaciones por comparación, diferenciación e identificación. Su introducción al mundo literario, con obras como estas, va más allá del desciframiento de uno o dos códigos lingüísticos, sino que es además una motivación para vivir experiencias de lecturas distintas, que rompan ya sea el orden de lectura o la idea de traducción, como se verá en el capítulo 3.

2.3 Somos iguales porque somos diferentes: tú, yo, el otro

Una categoría que está presente en todos los libros de este corpus y que contribuye en la configuración de alteridad es la del contraste entre igualdad y diferencia. El escritor australiano Graeme Harper en su artículo sobre creación de literatura infantil poscolonial sostiene al respecto:

> The composition and decomposition of cultural events, the deletion and supplementation of accepted truths and historical facts, the weighting and ordering of narrative and stylistic forms —it is through these that postcolonial societies, though disparate, acknowledge their role in a shared world of critically ordered sensory experience. These are methods of passing on to others knowledge gained about the natural and social worlds of postcolonial life. Such classifications of *similarity* and, most important, of *difference* can be seen in a number of contemporary works of children's literature (Harper, 1997, pág. 43).

Las similitudes y diferencias se pueden encontrar en distintos niveles en los libros del corpus. Por ejemplo, (a) entre los lectores y los personajes, (b) entre los personajes, (c) entre las autoras y sus lectores o (d) las autoras y sus personajes. También entre las prácticas de lectura propias del lector y las que propone el libro, como se expuso antes al reflexionar sobre *El jardín de Babaï*.

La relación (a) entre los lectores y los personajes —tomando en cuenta la idea de lector implícito— se da en la creación literaria, cuando se elige un tipo de personaje para cierto tipo de lector; así, las autoras tienen una idea de un lector implícito [(c), diferencia entre autoras y lectores] que supone un lugar de enunciación desde donde se asumen ciertas habilidades y conocimientos por parte de ese lector. "La manera de prever el correspondiente Lector Modelo no significa solo «esperar» que este exista, sino también mover el texto para construirlo" (Eco, 1993, pág. 81), es decir, ofrecerle ciertas herramientas que le permitan entender de manera adecuada el libro. Para esto se han previsto estrategias en dos direcciones. La primera, editorial, a través de algunos peritextos: un glosario en *Jintulu wayuu. Guajirita*, una introducción bilingüe en *Mirror*, y una propuesta de lectura en dos direcciones con la guía de traducción página a página en *El jardín de Babaï*. El niño (pero también cualquier otro lector) requiere de la orientación adulta para poder entender adecuadamente (no libremente) los libros[24]. La segunda, a través del contenido creado por las autoras, quienes hacen una propuesta de lectura: somos iguales porque somos diferentes.

Aunque en el próximo capítulo se discutirá con más detalle cuál es la idea de lector modelo en relación con el bilingüismo, es preciso mencionar que en un libro como *Jintulu wayuu. Guajirita* el lector modelo es ambivalente porque hay dos voces discursivas, lo cual

[24] Se habló de esto en el capítulo 1, cuando se desarrolló la idea de instancia prefacial de Genette.

implica una contradicción que no sorprende, dado que el libro en sí mismo refleja la confrontación entre el centro —que se manifiesta a través del Ministerio de Educación— y la periferia —que se manifiesta en el texto wayuu—. Uno trata de superponerse al otro: el lenguaje simbólico de la iconografía se convierte en el lenguaje secreto que el centro desconoce, ese pedazo de texto-imagen intraducible que envía un mensaje en código a unos lectores selectos. Un mensaje que excluye. Por su parte, el centro arma un discurso alrededor de la periferia con el ánimo de "incorporarla", valorarla y de darla a conocer. Intenciones que no se cumplen cabalmente dado que su discurso también excluye al wayuparlante, pues solo una parte del libro está traducida. No obstante, la voz del subalterno[25] en este libro, de la periferia, adquiere autoridad narrativa y asume que su lector es extranjero: nosotros —lectores— somos su otredad, y como somos ajenos a su día a día y a su cultura, somos susceptibles de conocerla a través de su mirada, que sí es auténtica pues Guajirita (y la autora) son wayuu. Aminta Peláez empieza la narración asumiendo que sus lectores son distintos a ella.

La relación entre personajes (b) es un aspecto interesante de abordar, pues es precisamente uno de los ejes fundamentales de estos libros. Los personajes, como se dijo en el capítulo 1, se construyen por contraste y son sus diferencias las que los unen, pues la motivación de estos libros es la de establecer relaciones cordiales con el otro, con el que es distinto a mí. Esta postura, aunque plausible, puede llegar a ser violenta y excluyente, pues con ella uno de los bandos adopta un carácter de exotismo por su apariencia, por sus costumbres, por su lengua. Motiva también a la identificación: ¿cuál de ellos se parece más a mí? ¿Cuáles de sus costumbres seguimos en mi casa? La construcción del yo, su descentramiento, autoidentificación, autoimagen y construcción de una identidad se dan en medio de un no-lugar: ¿Cómo construyo mi mirada frente a la mirada del otro? ¿Cómo me identifico a mí misma? La pregunta entonces no sería por *uno* u *otro*, sino por el intermedio, por la frontera. Estos libros también pueden llevar a que el lector tenga conciencia de sí mismo en la hibridación: puede que en su cotidianidad se mezclen costumbres o características de diversas culturas.

[25] Tres veces subalterno: indígena, mujer y niña.

Por último, la relación (d) entre las autoras y sus personajes (y también con la obra) permite reconocer desde qué punto de vista se abordan ciertos temas, cuál es su autoridad o conocimientos respecto a las culturas, cómo ciertas experiencias de migración motivan a los artistas a hacer propuestas de creación híbridas que expresen cuestionamientos alrededor del diálogo entre lenguas, la traducción cultural o el encuentro de personas de diferentes orígenes. La escritura de la diáspora, que no se propone preservar una identidad cultural sino negociarla, está marcada por algún tipo de familiaridad y conexión intercultural. En algunos casos formas de identificación o un vínculo entre la infancia de la autora y la obra (*Jintulu wayuu. Guajirita* y *El jardín de Babaï*), en otros casos se relaciona con experiencias de la vida adulta que se quieren transmitir a los niños a través de la literatura, pero en todos los casos las culturas representadas tienen una mezcla de familiaridad y extrañeza para sus creadoras, ellas encarnan a uno y otro, su trabajo creativo tiene mucho que ver con la hibridez.

Por ejemplo, Jeannie Baker creó *Mirror* a partir de una experiencia de inmersión en la cultura berebere marroquí, en donde fue acogida. Señala en su diario: "At this time in Australia, there was much political poisoning of attitudes towards foreigners and foreignness. But travelling alone in remote Morocco, a woman 'stranger' myself, I was met with much friendliness and generosity from 'strangers'" (Baker J. , Mirror: Extracts from my Journey, s.f.). Resalta la idea de extrañeza, se identifica a sí misma como extraña para esos a quien ella también considera extraños. Es a partir de esta premisa que se construye *Mirror*. Aminta Peláez también construye a Guajirita desde la extrañeza, pero en otra medida: ella, wayuu, es extraña para los otros y por esa razón debe describir, explicar y traducir su cultura a quien está fuera. La autora, nativa bilingüe (wayunaiki-español), nació y creció en una ranchería wayuu y sus estudios universitarios los realizó en la universidad de Córdoba. Mandana Sadat —de madre belga y padre iraní— vivió hasta los cuatro años en Irán, posteriormente se trasladó con su familia a París. En una entrevista, Sadat hace dos comentarios que, aunque no los relaciona directamente con Babaï, resultan esclarecedores:

> Yo fui a la universidad en Estrasburgo […], pero quería tener un jardín. Me gustan los árboles y los pájaros. Me gusta ver cómo cambian las estaciones. Quería vivir en un lugar verde. […] Creo que el animal es el Otro: no es un monstruo, pero es un tipo de criatura misteriosa. Y [a los niños] les produce curiosidad porque no tienen filtro, se mantienen muy abiertos al mundo animal y al mundo en general (2009).

De acuerdo con esto, la autora construye el universo de Babaï desde la geografía y el paisaje —tal como el corderito, Sadat pasa de lo árido al verdor—, y en este entorno expresa una relación de extrañeza monstruosa y grandiosa con el mundo animal, tan presente en este libro. La idea de la otredad y el animal está también representada en *terrible terrible*, reflejada en los muñecos y los disfraces de los niños. Gabriela Rubio, española, desde niña se ha visto obligada a viajar a distintos países y relacionarse con múltiples lenguas, aspecto que resalta en la biografía de su sitio web (Rubio, s.f.).

2.4 Las voces del descentramiento

Si se pasaran por alto los matices culturales del objeto de estudio —y con el riesgo de caer en una postura reduccionista—, se podría decir que el lugar de la creación es el de una frontera que es móvil, pero el de la publicación y difusión es el del centro (Bogotá, Australia, España, Estados Unidos), es decir, el de la institucionalidad editorial y comercial. Las prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas consolidan y legitiman sus discursos. Por esto en un libro como *Jintulu wayuu. Guajirita* el discurso institucional domina y ejerce un poder sobre el discurso en wayuunaiki, y no se puede pasar por alto que las editoriales que publicaron *Mirror* y *El jardín de Babaï* son empresas transnacionales que operan en lo que anteriormente eran las colonias y hoy son los lugares de recepción de migrantes: Walker Books en Inglaterra, y Kókinos en España. Ekaré, que publicó *terrible terrible*, es una editorial venezolana que, con la crisis de Venezuela, ha radicado su sede en España; sus libros circulan en Estados Unidos, España y América Latina. Es decir que en estos tres casos hay varios factores que convienen para que estos libros no se queden en la periferia: su posibilidad de venta en una coyuntura sociocultural en la que lo multicultural, las migraciones, el bilingüismo adquieren mayor valor, entornos escolares en donde las políticas estatales obligan a que en el currículo escolar se aborde la inclusión, entornos familiares compuestos por sujetos de diversas culturas y lenguas. Escuela, familia y Estado promoverían la circulación de estos títulos en el ámbito comercial. *Jintulu wayuu. Guajirita*, en cambio, es una obra que nace en la periferia, con el espaldarazo del centro. Al tratarse de un libro financiado con recursos públicos del Ministerio de Educación Nacional

de Colombia, no puede tener fines comerciales, por lo que solo se le encuentra en las bibliotecas públicas y escolares que cuentan con la "Colección semilla" del Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento". Con una circulación limitada, estrictamente institucional, restringida a las políticas de un gobierno, *Jintulu wayuu. Guajirita* depende de la voluntad política de ser reimpresa o redistribuida por otros canales. Es probable que no tenga la misma cantidad de reimpresiones que una obra comercial, ni el impacto, ni la promoción. Es probable que no llegue a difundirse más allá de las bibliotecas escolares.

Ahora bien, ¿cuál es el lugar de la lengua en esta relación entre centro y periferia? ¿Cómo se relaciona la lengua con la identidad? ¿A quién le pertenece la lengua? Jacques Derrida reflexiona sobre este asunto en su libro *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen* (1996). Este filósofo vivió, durante su infancia y juventud en Argelia, la imposición del francés como lengua única. De padres judíos, no llegó a aprender el hebreo (olvidado por sus padres) ni tampoco podía hablar en árabe, que no era considerada la lengua oficial. Es decir, "el francés no es su lengua propia, porque le ha sido dada; tampoco su lengua materna, que debería haber sido el hebreo; ni siquiera su lengua natural, ya que los lugareños hablan árabe. Habla francés, ciertamente, pero con un acento" (Manuel-Reyes, 2016). La conferencia "Echoes from Elsewhere /Reinvois d'ailleurs" ofrecida en 1992 —que fue la semilla de *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*— intenta responder a la pregunta de si el francés es su lengua. Esta obra inicia con dos ideas: "la lengua que hablamos no es la que poseemos. No hay una lengua propia". Y "nunca se habla más de una lengua, nunca se habla una sola lengua" (1996, pág. 6). En este juego de contradicciones, continúa Derrida, puede también afirmarse que no hay plurilingüismo ni bilingüismo, pero, a la vez, solamente hay plurilingüismo (Derrida, 1996, pág. 14). De acuerdo con este autor, no existe cosa tal como *la* lengua y, en ese orden de ideas, no se puede hablar de un monolingüismo puro, pues toda lengua tiene algo de otras lenguas. Nadie puede poseer una lengua, ni siquiera el amo, el colonizador. "La experiencia de solipsismo monolingüe nunca es de pertenencia, de propiedad, de facultad de control, de pura 'ipseidad' (hospitalidad u hostilidad), cualquiera sea su tipo" (Derrida, 1996, pág. 14). En otras palabras, la lengua del otro no es su lengua, así como mi lengua tampoco es de mi propiedad. De hecho, la lengua del amo no es suya y la propiedad de su lengua, como instrumento de colonización, es una falsedad:

> Puesto que contrariamente a lo que la mayor parte de las veces uno se siente tentado a creer, el amo no es nada. Y no tiene nada que le sea propio. Porque no es propia del amo, no posee como propio, naturalmente, lo que no obstante llama su lengua; porque, no importa qué quiera o haga, no puede mantener con ella relaciones de propiedad o identidad naturales, nacionales, congénitas, ontológicas; porque sólo puede acreditar y decir esta apropiación en el curso de un proceso no natural de construcciones político-fantasmáticas; porque la lengua no es su bien natural, por eso mismo, históricamente puede, a través de la violación de una usurpación cultural -vale decir, siempre de esencia colonial-, fingir que se apropia de ella para imponerla como "la suya". Ésa es su creencia, y él quiere hacerla compartir por la fuerza o la astucia, quiere hacer que crean en ella, como en el milagro, por la retórica, la escuela o el ejército (1996, pág. 15)

Sin embargo, la lengua es también un instrumento de colonización. Toda cultura es originalmente colonial y

> se instituye por la imposición unilateral de ciertas políticas de la lengua. La dominación, es sabido, comienza por el poder de nombrar, de imponer y de legitimar los apelativos [...]. Esta intimación soberana puede ser abierta, legal, armada o bien solapada, disimulada tras coartadas del humanismo 'universal', y a veces de la hospitalidad más generosa. Siempre sigue o precede la cultura, como su sombra. (1996, págs. 23-24)

Dice Derrida, mientras que Claire Bradford sostiene que "el lenguaje es el primer medio a través del cual el colonizador y el colonizado se encuentran, y es en sus significados donde las relaciones de poder son desafiadas y alteradas" (2007, pág. 6). Esto da pie para introducir el siguiente capítulo, en el que se abordará la relación entre la lengua y la representación del *otro*.

Capítulo 3: El lugar de la lengua en la representación del otro

> Cualquiera debe poder declarar bajo juramento, entonces: no tengo más que una lengua y no es la mía, mi lengua "propia" es una lengua inasimilable para mí. Mi lengua, la única que me escucho hablar y me las arreglo para hablar, es la lengua del otro.
>
> Jacques Derrida

Si la que se llama lengua propia realmente no es propia sino es del otro, ha sido impuesta, es ajena, ¿qué queda? Palabras propias en la lengua del otro —que ya no es extraña—; aunque esa voz es de un sujeto, está construida con fragmentos de aquí y allá. Esto es el diálogo entre identidades que no son estáticas, culturas que se desplazan y se mezclan, distintas lenguas que se unen para crear nuevas palabras. La hibridación da lugar a formas de expresión que proponen maneras de leer desde la frontera y desde espacios en los que el centro y la periferia son móviles. Los libros álbum como los elegidos para este estudio reflejan este descentramiento y vinculan a los lectores ajenos a estos intersticios culturales.

Siguiendo las reflexiones del capítulo anterior, la alteridad es abordada en dos direcciones: el *otro* entendido como un lector infantil, es decir, un sujeto que no es un par del adulto de manera que la concepción de sus capacidades cognitivas influye al momento de hacer una propuesta literaria y editorial. Y el *otro* en la ficción, como personaje o narrador. Recordemos que la primera forma de alteridad, es decir, la del niño como un *otro* parte de la ambivalencia de la literatura infantil (Shavit, 1999, págs. 147-183) que es, en esencia, la presunción de que esta literatura tiene un doble destinatario: el adulto y el niño. De esta manera, el lector implícito-niño creado por el autor-adulto no es un par, sino un sujeto en formación cuyas experiencias y formas de comprender el mundo distan de las suyas: "No se pretende nunca que el lector implícito asumido como tal, el niño, pueda entender tal texto, pues la sociedad da por supuesta la incapacidad de éste para hacerlo" (Shavit, 1999, pág. 156). Si en el proceso de creación se asume que el lector implícito es incapaz de comprender una obra literaria, o que debe comprenderla de una forma y no de otra, entonces esa obra contará con determinadas estrategias de comunicación para lograr

alcanzar a su lector de la forma como el adulto mediador o escritor lo desea, como se ve en el apartado que se refiere a la traducción cultural[26].

3.1 Bilingüismo y alteridad

Aunque recientemente el bilingüismo se ha visto como una ventaja, persiste la persecución a las lenguas nativas y a la lengua madre, particularmente en el caso de los grupos migrantes. La psicolingüista Ranka Bijeljac-Babić destaca que en 2004 uno de los informes franceses de seguridad interior recomendaba que las madres inmigrantes que hablaban lenguas distintas al francés debían "obligarse a hablar francés en el hogar para habituar a los niños a utilizar sólo este idioma para expresarse" (2008, pág. 8). Esta medida sólo puede tener repercusiones negativas:

> Privar al niño inmigrante de su lengua materna es crear una situación conflictiva entre el modelo familiar y el modelo social, es decir, menoscabarle su identidad. Si el sistema escolar respetara su lengua y su cultura, los hijos de emigrantes desarrollarían una mayor estima de sí y de los otros. (Bijeljac-Babic, 2008, pág. 18)

Las restricciones frente a la lengua madre generan un conflicto entre el sujeto y su entorno, en la construcción de su identidad y en la manera como este se ve a sí mismo en relación con los otros. En *El lugar de la cultura* (2002), Homi Bhabha sostiene que los sujetos poscoloniales, en condiciones fronterizas, llevan vidas dobles en un constante intento por negociar narrativas: la significación que surge de esa negociación se da en el "inter-medio" [*in-between*] o en la frontera, que se mencionó en el capítulo anterior. "Es sólo a través de una estructura de escisión y desplazamiento ('el descentramiento fragmentado y esquizofrénico del yo') donde emerge la arquitectura del nuevo sujeto histórico, en los límites de la representación misma" (2002, pág. 262). De acuerdo con este autor, la base de las identificaciones culturales está en las hibridaciones:

> Lo que está en juego es la naturaleza performativa de las identidades diferenciales. [...] Esas asignaciones de diferencias sociales (donde la diferencia no es ni Uno ni Otro *sino algo*

[26] No se pretende asumir que los escritores de literatura infantil escriban *para* niños. Muchas obras que se consideran de literatura infantil no fueron escritas para niños, sin embargo, hoy se consideran infantiles o juveniles.

> *más, inter-medio*) encuentran su agencia en una forma de "futuro" donde el pasado no es originario, donde el presente no es simplemente transitorio. (2002, pág. 264)

Es decir que la definición del yo, de la identidad, va más allá del uno o el otro, de una lengua o de otra, sino que surge del punto medio o un punto de encuentro. Bhabha parece hacer eco a lo que Jacques Derrida dice sobre la construcción del yo en relación con el otro:

> Ese yo [*je*] se habría formado, entonces, en el sitio de una situación inhallable, que siempre remite a otra parte, a otra cosa, a otra lengua, al otro en general. Se habría *situado* en una experiencia insituable de la *lengua*, de la lengua en el sentido amplio, por ende, de esta palabra.
>
> Esta experiencia no fue ni monolingüe, ni bilingüe, ni plurilingüe. No fue ni una, ni dos, ni dos + n. En todo caso, no había *yo* [*je*] pensable o pensante antes de esta situación extrañamente familiar y propiamente impropia (*uncanny, unheimlich*) de una lengua innumerable. (Derrida, 1996, pág. 18)

La lengua constituye parte de la esencia de un sujeto, se vincula con sus raíces (no en vano hablamos de lengua *madre*) y con su cultura, es, además, parte de su identidad, una identidad que, como dice Derrida, no es dada, sino que es alcanzada, muta y se transforma por medio del proceso de identificación; la "modalidad identificadora: segura de la lengua y en la lengua" (1996, pág. 18). De esta manera, la lengua y el lugar desde donde ese *yo* se enuncia o se piensa aluden a un "estatuto identificatorio, tal como lo esculpen las figuras culturales, simbólicas, socioculturales" (1996, pág. 18). Esta idea no es lejana a la propuesta de este mismo autor sobre cómo una lengua no puede por sí misma más que hablar de sí misma, pero para referirse a sí, necesita también llegar al otro: "de todas maneras se habla solamente una lengua y esta, al volver siempre al *otro* es, disimétricamente, del otro, el otro la guarda. Venida del otro, permanece en el otro, vuelve al otro" (1996, pág. 24). Walter Benjamin también dirige sus reflexiones en esa dirección, solo que sostiene que "la esencia lingüística del hombre es su lengua" (1999, pág. 91) y afirma que esa esencia espiritual es comunicada a través de las palabras:

> La lengua comunica la esencia espiritual que le corresponde. Es fundamental saber que esta esencia espiritual se comunica en la lengua y no a través de la lengua [...]. La lengua comunica por lo tanto el ser lingüístico de las cosas, pero comunica su ser solo en la medida en que está directamente encerrado en el lingüístico, sólo en la medida en que es comunicable. [...] La respuesta a la pregunta: ¿qué comunica la lengua? es, por lo tanto: cada lengua se comunica a sí misma. (1999, pág. 90)

Lo interesante de llevar esta reflexión al análisis de ciertos libros álbum bilingües es que la noción de lengua necesariamente se amplía y no se recluye al ámbito de lo oral o lo escrito, sino que abarca también los códigos visuales culturales a los que se refiere Kümmerling-Meibauer (2013, págs. 13-14) y que fueron mencionados en la introducción de este escrito: los códigos visuales universales y códigos visuales condicionados culturalmente como la dirección de desplazamiento de los personajes, el uso de ciertos colores o los referentes. La lengua habla de sí a través de sí, pero la lengua habla de sí en relación con un otro, como en *Mirror, Jintulu wayuu. Guajirita* o en *terrible terrible*. Estos libros álbum bilingües se proponen mostrar que hay un otro que solo existe si hay un uno, un yo: sin el otro no hay una noción de mí mismo[27], pero, a la vez, yo soy el otro del otro, mi lengua es extraña para el otro, yo soy lo ajeno, lo extraño, lo exótico (Babel, 2018).

La lengua, sin embargo, no le pertenece a nadie —dice Derrida (1996, pág. 17)—, ni siquiera al amo, pues la lengua no se posee, sino que se habita. Entonces, la definición de un estatuto identificatorio, de un yo y de un otro, es, necesariamente, variable, pues la lengua nunca es estática, es más, como dice Daniel Goldin, "el lenguaje[28] está lleno de historia, impregnado de afectos, de resonancias, de recuerdos. Cada idioma es una corriente infinita y perpetuamente cambiante, sujeta a múltiples tensiones" (2001, pág. 3). A esto hay que sumarle que el intersticio, como lugar de enunciación, genera unos productos culturales igualmente descentrados en los que, por su naturaleza híbrida, es difícil determinar quién es el otro, tampoco es fácil definir quién es ese yo ni con qué se identifica. La lengua, desde luego, podría ser una importante herramienta diferenciadora de un lugar particular de enunciación, no obstante, en libros álbum bilingües como los pertenecientes al presente estudio es necesario recurrir a pistas (textos y peritextos, como se expuso en el capítulo 1) para detectar desde dónde se narran, quién es ese yo frente a un otro —particularmente en *Mirror, terrible terrible* y *El jardín de Babaï*—, pues los distintos elementos compositivos de estos libros intentan equiparar las voces, ponerlas en el intersticio cultural, motivar a sus

[27] De hecho, Derrida, antes de cuestionar el asunto de la identidad, se pregunta por la ipseidad: "What is identity, this concept of which the transparent identity to itself is always dogmatically presupposed by so many debates on monoculturalism, nationality, citizenship, and, in general, belonging? And before identity of the subject, what is *ipseity*?" (1996, pág. 14)

[28] Acá Goldin parece no hacer diferenciación entre lenguaje e idioma, o lengua.

lectores para que establezcan una relación de diálogo con el libro y cuestionen, de esa manera, el uno con quienes estos se identifican.

3.2 Diálogo y traducción

Como se dijo en la introducción, la finalidad de este trabajo no es la de hacer un análisis de las traducciones de los cuatro libros ni la de revisar si hay precisión o fidelidad respecto a los originales —entre otras razones, porque no en todos los casos se puede saber con exactitud cuál es el texto original ni cuál su traducción—, tampoco se trata de analizar si hay omisiones o adaptaciones, sino estudiar cómo es representada la alteridad en los diversos elementos que componen estas obras. En este aparte se revisa el diálogo y la traducción teniendo en cuenta dos elementos: el lector implícito y la noción de diálogo como vínculo entre lenguas y culturas.

Se ha insistido en el modelo asimétrico en la comunicación de la literatura infantil y se ha resaltado su ambivalencia, siendo esta una forma de literatura que se ajusta a los requerimientos y capacidades. De este modo, una de las preguntas de este trabajo es: ¿Cuál es el lector implícito del corpus? Por un lado, está la ambivalencia más evidente en unos casos que en otros (*Jintulu wayuu. Guajirita*). También hay elementos de su forma composicional que, aunque no definen a la literatura infantil como género, suelen ser comunes en los libros para niños: las características de los protagonistas (suelen ser niños o animales humanizados), la forma como se muestran y desarrollan las acciones, la sencillez en el uso del lenguaje o el uso de imágenes (Nodelman, 2008, págs. 76-81). Sin embargo, para centrarse en el corpus de trabajo, había que preguntarse también: ¿El lector implícito es un lector bilingüe? Uno de los aspectos que pueden ser considerados para responder a esta pregunta es el de la traducción. La existencia de elementos de comunicación que son incomprensibles para un lector monolingüe y que no son explicados por medio del lenguaje escrito o visual daría lugar a un vacío de sentido que un lector bilingüe ―que lea y comprenda las dos lenguas en las que está escrito el libro― entendería.

Un ejemplo de esto es *Jintulu wayuu. Guajirita* donde, como se demostró, hay un conflicto en la definición de su destinatario. En *El jardín de Babaï* y *Mirror* no hace falta saber leer farsi ni árabe, pues todo está traducido, incluso los peritextos. *Terrible terrible* es

un caso de libro álbum interlingüe en el que las distintas lenguas dialogan y no hay traducciones que subordinan una a la otra. Para entender el libro no hace falta recurrir a un diccionario, pues las ilustraciones complementan lo que no se entiende en una segunda lengua. Lo que afirman Ghiso y Campano respecto a *Subway Sparrow* bien puede aplicarse a *terrible terrible*:

> The various languages are in dialogue, but there are no translations that subordinate one language to another. The accompanying illustrations provide cues to the content of the conversation [...]. The physical movements and concrete objects are aids for the characters in developing joint understandings, rendering the authentic texture of intercultural communication. (2013, pág. 53)

El diálogo como un proceso de intercambio cultural ha sido estudiado por distintos académicos (Bajtin, Todorov, Bhabha, Lotman, etc.). Incluso Homi Bhabha sostiene que:

> El sujeto del discurso de la diferencia cultural es dialógico o transferencial al modo del psicoanálisis. Está constituido mediante el *locus* del Otro que sugiere a la vez que el objeto de identificación es ambivalente, y, más significativamente, que la agencia de la identificación nunca es pura u holística, sino que siempre está constituida en un proceso de sustitución, desplazamiento o proyección. (2002, pág. 199)

En *terrible terrible* el objeto de identificación es la lengua, pero como una especie de metáfora sobre la raza y la cultura, cada niño se identifica con su animal de peluche, con un disfraz y un color. Los límites entre uno y otro están marcados, sin embargo, al final del día, tras el juego y la disputa, tras el diálogo y el intercambio de diferencias/muñecos —si se quiere culturales— cada niño se descentra: esto se ve en la última doble página donde hay una sustitución de muñecos y cada niño descansa en una cama de dos colores, sin su disfraz y dando un "buenas noches" bilingüe: "Buenas noches, *terrible tiger*. *Good night*, oso terrible" (Rubio, 2005):

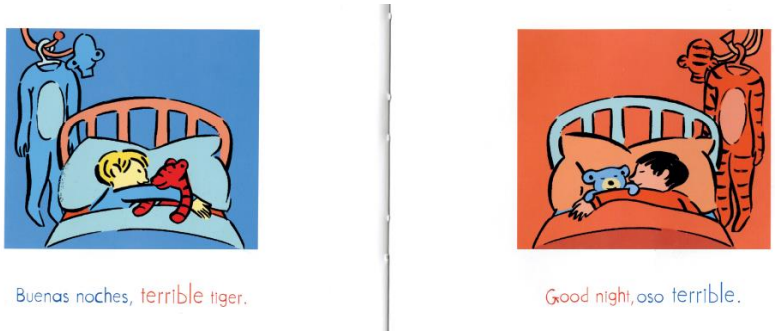

Ilustración 17. Doble página final de *terrible terrible*

Iuri Lotman también le da un valor al diálogo en los procesos de intercambio cultural de la semiosfera; según afirma, este intercambio da lugar a un texto único —suma de las intervenciones en el diálogo— que "no sólo representa un texto aparte, sino que también tiende a ser un texto en otra lengua; el texto transmitido debe, adelantándose a la respuesta, contener elementos de transición a la lengua ajena, de lo contrario el diálogo es imposible" (1996, pág. 19). Esta afirmación se puede aplicar a *terrible terrible* sin ninguna dificultad, pero en *El jardín de Babaï* o en *Mirror* la forma de diálogo en cada historia es monolingüe, aunque tenga traducciones. Este ir y venir de la significación es muy cercano a la idea de palíndromo, que surge del concepto de simetría especular propuesto por Lotman:

> La simetría especular crea las necesarias relaciones de diversidad estructural y semejanza estructural que permiten construir relaciones dialógicas. Por una parte, los sistemas no son idénticos y emiten textos diferentes, y, por otra, se transforman fácilmente uno en otro, lo cual les garantiza a los textos una traducibilidad mutua. […]Una demostración de que la simple simetría especular cambia radicalmente el funcionamiento del mecanismo semiótico, es el palíndromo. […]A nosotros, aquí, no nos interesa la propiedad que tiene el palíndromo de conservar el sentido de la palabra o grupo de palabras cuando son leídas tanto en una dirección como en la contraria, sino cómo cambian en ese caso los mecanismos de formación del texto y, por consiguiente, de la conciencia. (1996, pág. 22)

Un palíndromo es una expresión que es igual si se lee de derecha a izquierda o de izquierda a derecha. La edición, el diseño y la propuesta de lectura de *Mirror* y *El jardín de Babaï* son como el palíndromo de Lotman. En *El jardín de Babaï* las ilustraciones son el elemento que se mantiene "estático" en la lectura en las dos direcciones, pero esas imágenes adquieren distintos sentidos —dinámicos— y se refieren a tiempos diferentes de acuerdo al texto que las acompaña: en una dirección "Babaï, el corderito, vivía en las montañas desiertas de Irán" (2012, pág. 4/1), mientras que en la otra esa imagen que en una lectura es de inicio, corresponde a la del final de la otra lectura: "Antes de marcharme, ofrecí un té a Babaï y lo degustamos juntos entre la fragancia de las flores y el frescor de su fabuloso jardín" (2012, pág. 4/32). El contrapunteo imagen-texto es mucho más drástico en la versión en la que se habla de flores y jardín mientras que en la imagen se ven unas montañas desérticas:

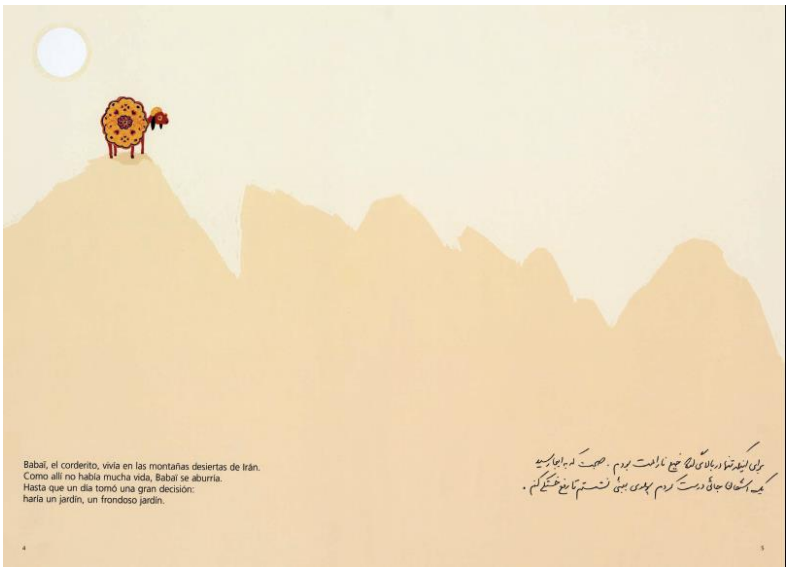

Ilustración 18. Doble página interior de *El jardín de Babaï*.

En *Mirror* la figura del palíndromo no es tan obvia. Las imágenes se oponen como en un espejo, e intentan reflejar las mismas situaciones en distintos contextos. Lo que subyace tras imágenes diferentes, son situaciones idénticas:

Ilustración 19. Doble página interior de *Mirror*. Enfrentada a la ilustración 20.

Ilustración 20. Doble página interior de *Mirror*. Enfrentada a la ilustración 19.

Por medio de estos libros álbum-palíndromos se hace una propuesta de lectura y de representación de la otredad; de esta manera la brecha entre *uno* y *otro* se atenúa, se le da un lugar semejante a la lectura de oriente y a la de occidente, y se dota de coherencia a la propuesta literaria, gráfica y editorial. No interesa dar sentido palabra a palabra, sino generar conciencia sobre los mecanismos de formación del texto.

Otro asunto que es necesario retomar es el del ideal de la alteridad: no solo se asume que existe un lector implícito con determinadas características, se supone, además, que las formas de la alteridad representadas en el contenido de los libros deben cumplir con ciertas particularidades que, por lo general, son prejuiciosas. Como se mencionó en el capítulo 2, se atribuye a la otredad la propiedad de ser distinto, ese otro tiene que ser extraño a mí: debe hablar raro, vestir raro, comer raro, actuar raro. La rareza, mezclada con exotismo, apunta a la idea de *foraneidad* —que se desarrollará en el próximo aparte—, la cual muestra que, en términos de la representación de la alteridad en la literatura infantil, lo que el adulto piensa que el niño verá como "extraño" es, en últimas, tan extraño como lo que es "normal" para el adulto. Es algo similar a lo que expone Peter Hunt:

> There are large (and complex) differences between experienced (adult) readers and inexperienced (child) readers; this is not merely the difference between *all* readers, so politely ignored in peer-criticism: it is a difference that necessarily pervades the conception and production of children's books. (2015, págs. 25-26).

Entonces, una de las características de la representación de la alteridad podría ser la de la foraneidad, particularmente en *Jintulu wayuu. Guajirita* y *Mirror*. En estos libros se

vincula al otro con estados de desarrollo económico y tecnológico distintos. No hay matices: ese otro vive en el campo y, aunque puede que no sean familias pobres —ni Guajirita ni el chico marroquí viven en la carencia, no pasan hambre, es más, comparten sus alimentos y sus monedas—, una mirada prejuiciosa desde un centro de poder urbano hace que parezcan pobres.

Por otro lado, el lector implícito de la literatura infantil es determinante no solo en su creación sino en su traducción y, aunque en el presente estudio no se analicen las traducciones de estos libros bilingües, hay una propuesta de traducción cultural que debe verse a la luz de ese lector implícito. En este punto resulta pertinente citar "La tarea del traductor" (1999), de Walter Benjamin, quien abre con una frase que difiere de lo que ocurre en la traducción de literatura infantil: "Cuando nos hallamos en presencia de una obra de arte o de una forma artística nunca advertimos que se haya tenido en cuenta al destinatario para facilitarle la interpretación"; y continúa: "incluso el concepto de destinatario 'ideal' es nocivo para todas las explicaciones sobre el arte" (1999, pág. 109).

El debate sobre la subordinación de la función estética en la literatura infantil —en términos de Mukařovský (2000, págs. 127-145)— a la función pedagógica es un asunto que no puede pasarse por alto y que llama aún más la atención cuando se contempla al niño como potencial receptor de una traducción. Riitta Oittinen y Emer O'Sullivan han desarrollado varios estudios alrededor de la traducción de la literatura infantil y particularmente del libro álbum. Oittinen considera que uno de los asuntos prioritarios de la traducción de la literatura infantil es considerar para quién se traduce —una perspectiva opuesta a la de Benjamin—. Para esta autora, la traducción es "una comunicación intercultural que incluye la cultura del adulto y la infantil, especialmente desde el punto de vista de diferentes lectores" (Oittinen, 2004, pág. 24). La única manera para hacer una buena traducción de literatura infantil, dice, es escuchar a los niños y acercarse a la esencia de la infancia. Más allá de querer transmitir el mensaje "completo" del original y buscar una "verdad", "la traducción necesita funcionar junto a las ilustraciones y a la lectura en voz alta" (Oittinen, 2004, pág. 23). Emer O'Sullivan también resalta la omnipresente intervención del adulto tanto en la selección de las obras que deben ser traducidas, como en el uso léxico y la gramática, y resalta las asunciones que editores y traductores hacen sobre lo que creen que el niño puede entender y puede disfrutar, sobre lo que es adecuado y lo que es aceptable, lo que es educativo y lo que puede ser mal

ejemplo. Normas y suposiciones funcionan en los niveles socioculturales, ideológicos, estéticos y pedagógicos y terminan por volverse una forma de censura. Para Zohar Shavit la traducción de literatura infantil "no se trata solo de una traducción de un texto de un idioma a otro sino de un sistema a otro, por ejemplo, la traducción del sistema de los adultos al de los niños" (1981). Según Shavit, la traducción de la literatura infantil se ve influenciada por la posición de dicha literatura en el polisistema literario: "Because of the marginal situation of texts for children, translations can be very free with them, unhesitatingly adapting them to the models already present in the target system" (O'Sullivan, 2005, pág. 77). Los ajustes en las traducciones de literatura infantil se encargan de hacer que la obra se vuelva mucho más "apropiada y útil" para el niño de la lengua receptora, esto de acuerdo a lo que cada sociedad receptora considera "adecuado para los niños". En muchos casos se hacen cambios en la trama, en la caracterización de los personajes o en su lenguaje para "adecuarlo" al nivel de comprensión del niño y a sus habilidades lectoras (Shavit, 1999, pág. 172).

Así las cosas, la representación de la alteridad reflejada en la suposición de un lector ideal —un lector en formación, un niño— da lugar a que la traducción de literatura infantil esté sujeta a ciertas condiciones ideológicas alrededor de, por un lado, la función pedagógica de este tipo de libros como medio de apropiación de la cultura escrita —de acá la necesidad por adecuar el lenguaje y adaptar elementos gráficos que puedan ser incomprensibles o inadmisibles—, y, por el otro, la forma de representar el mundo y de exponer elementos ajenos a la cultura que recibe la traducción.

3.3 La traducción cultural y lo intraducible

La traducción cultural se relaciona no solo con la traducción de lenguas sino con la interpretación de divergencias culturales que pueden surgir incluso dentro de una misma lengua. Un ejemplo de esto es señalado por Shavit y Oittinen respecto a la traducción de la cultura —el sistema— del adulto y el del niño. La traducción cultural es tan habitual en la literatura infantil, que prácticas como la domesticación (en la que se buscan las equivalencias culturales) y la neutralización (eliminación todos los referentes culturales que sean posibles) son frecuentes (O'Sullivan, 2005, pág. 98). Emer O'Sullivan señala que la foraneidad (*foreignness*) de las traducciones —la preservación de los elementos que puedan

ser considerados ajenos a la cultura receptora— es una práctica poco común, lo cual no deja de resultar alarmante y pone en evidencia un doble discurso: por un lado, se ensalza el intercambio cultural en la literatura infantil pero, por otro, se neutraliza y domestica lo que pueda resultar ajeno a la cultura de recepción.

La diferencia cultural, dice Bhabha, "no debe ser entendida como el libre juego de polaridades y pluralidades en el tiempo vacío homogéneo. [...] La diferencia cultural nos enfrenta con una disposición de conocimientos o una distribución de las prácticas que existen una junto a otra" (2002, págs. 198-199), prácticas que deben ser negociadas y resignificadas, más que negadas. Esas diferencias "interpelan formas de identidad que, en razón de su continua implicación en otros sistemas simbólicos, son siempre 'incompletas' o abiertas a la traducción cultural" (Bhabha, 2002, pág. 199). La traducción cultural está ligada, según Bhabha, a la idea de Benjamin sobre "la extranjeridad" del lenguaje como núcleo de lo intraducible. "La transferencia de sentido nunca puede ser total", sostiene Bhabha (2002, pág. 200), confirmando lo dicho por Benjamin: "La misión del traductor es rescatar ese lenguaje puro confinado en el idioma extranjero para el idioma propio, y liberar el lenguaje preso en la obra al nacer la adaptación" (1999, pág. 123). En otras palabras, el núcleo esencial de la lengua, la relación de un autor con la palabra en el original, es lo intraducible de una obra.

Esta idea de lo extranjero, lo *otro*, tiene diferencias y puntos en común con la idea de *foreigness* o foraneidad de O'Sullivan. Para esta autora, la foraneidad no solo se refiere a lo extranjero, es más, para ella la foraneidad no tiene que ver únicamente con diferencias culturales sino con todo lo que no es familiar para un niño. En este punto vale la pena detenerse, pues hay muchas más situaciones extrañas o foráneas para un niño que las que podría creerse. Ya Octavio Paz se había referido a esta forma de extrañeza en relación con el niño, con la apropiación del lenguaje y con la traducción. Dice Paz:

> Aprender a hablar es aprender a traducir; cuando el niño pregunta a su madre por el significado de esta o aquella palabra, lo que realmente pide es que traduzca a su lenguaje el término desconocido. La traducción dentro de una lengua no es, en este sentido, esencialmente distinta a la traducción entre dos lenguas, y la historia de todos los pueblos repite la experiencia infantil: incluso la tribu más aislada tiene que enfrentarse, en un momento o en otro, al lenguaje de un pueblo extraño. El asombro, la cólera, el horror o la divertida perplejidad que sentimos

> ante los sonidos de una lengua que ignoramos, no tarda en transformarse en una duda sobre la que hablamos. (Paz, 1971)

Son precisamente ese asombro, esa cólera, ese horror o una divertida perplejidad los que —de acuerdo con O'Sullivan— se intentan neutralizar en algunas traducciones de literatura infantil. No obstante, esas cualidades se pueden resaltar en los libros que se eligieron para este estudio, donde la extrañeza es parte esencial del juego entre lo parecido y lo diferente, el juego de la simetría especular o del palíndromo.

En las obras elegidas, la traducción cultural se contempla desde esa amplitud. En *Jintulu wayuu. Guajirita* la intraducibilidad es manifiesta en las imágenes, con lo que se confirma lo dicho por Derrida: "Nada es intraducible excepto la poética del idioma" (1996, pág. 57), la esencia del lenguaje de Benjamin, el intersticio de Bhabha.

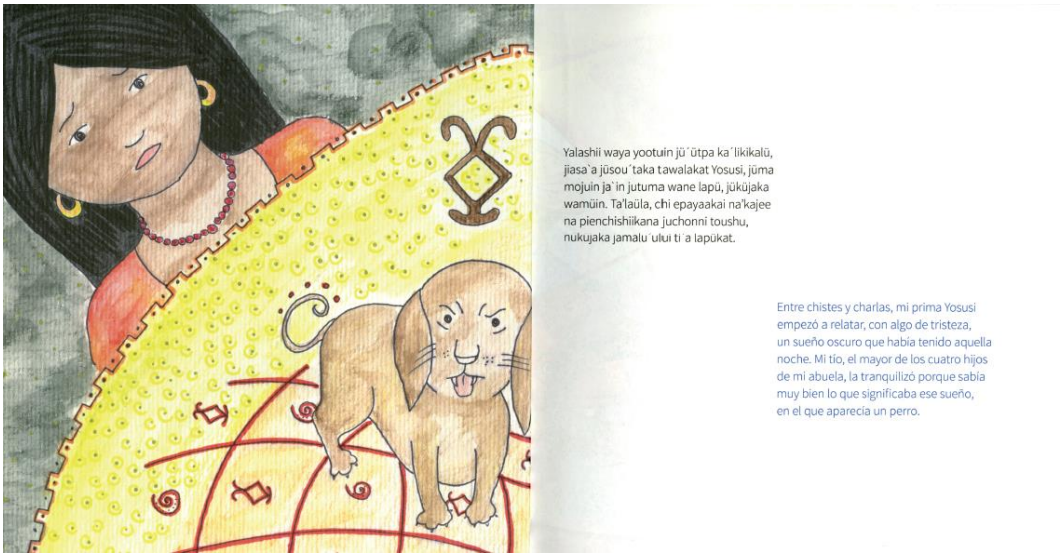

Ilustración 21. Doble página interior de *Jintulu wayuu. Guajirita*. El sueño de la prima Yosusi.

Terrible terrible tampoco se propone a traducir una lengua o una cultura a la otra porque, aunque lo que ocurre en este libro podría ocurrir en el ámbito de lo real, muchos de sus elementos tienen un carácter simbólico que busca neutralizar los referentes culturales: no sabemos si Alejandro es peruano o nicaragüense, como no sabemos si Alexander es estadounidense o sanandresano. Buscar referentes en el color de piel solo daría lugar al uso de estereotipos. En cambio, en *Mirror* la intención de la traducción cultural es clara.

Ilustración 22. Páginas de cierre de *Mirror*

En este libro el punto medio de Bhabha no es tal, aunque sí hay una frontera clara entre "lo australiano" y "lo marroquí" y se quiere mostrar que, en esencia, en un continente u otro las personas tienen algunas experiencias en común, no es claro hasta qué punto ciertos aspectos son intraducibles o son omitidos. Mientras que en *Jintulu wayuu. Guajirita* la narración va más allá del formato "un día en la vida de...", de manera que es posible conocer un poco sobre ciertas creencias, sobre la organización social, incluso sobre ciertas carencias; en *Mirror* se pone al lector frente a la vitrina de lo distinto y lo semejante, reduciendo las complejidades culturales a una cuestión de polaridades y convirtiendo la traducción en una puesta en escena de la diferencia cultural que ya Homi Bhabha ha mencionado al referirse a la performatividad de la traducción (2002, pág. 273); cuando los modos de significación discursivos y culturales están en conflicto entre sí, y luchan por excluirse el uno al otro. En *Mirror* la alteridad juega un papel definitivo y llama la atención esa exclusión entre uno y otro a pesar de que se busque representar escenas equivalentes en las dos culturas. No se presenta ninguna forma de hibridez, y el objeto de intercambio, lo foráneo, es lo ligado al mundo "moderno" (el computador, la tecnología) o al "primitivo" (la alfombra).

Para cerrar, es importante resaltar cómo en estos libros bilingües se puede recurrir a diversas metáforas para exponer cómo se representa el concepto de alteridad: el diálogo, el espejo, el palíndromo. Conceptos que dan lugar a la creación de un tercer espacio que está en el punto medio entre un emisor y un receptor, y que ponen las lenguas, las culturas y la literatura misma como elementos en constante transformación.

Conclusiones y recomendaciones

Los libros seleccionados para este análisis buscan familiarizar a sus lectores con distintas formas de vivir una cotidianidad, o con una manera diferente de narrar historias. No obstante, al estar inmersos en ciertas ideologías, conciente o inconscientemente terminan por establecer parámetros o posturas respecto a situaciones sociales, culturales o políticas. Una de estas es que los conflictos entre sujetos distintos se matizan; el adulto —como figura de autoridad— busca la forma de mostrarle al lector infantil que, aunque existan diferencias, lo que nos une es lo esencial: las relaciones humanas. Así, se busca proteger al niño y mostrarle no solo el aspecto positivo de una situación de intercambio cultural, sino el 'deber ser' de una actitud ante el otro, ese que es distinto a mí. En este orden de ideas, la tendencia moral y pedagógica a la que siempre ha tendido la literatura infantil se hace evidente en estos libros que, además de ser piezas con un valor literario y artístico, en últimas terminan enseñándole al lector cómo viven "los otros, por allá" (*Jintulu wayuu. Guajirita* y *Mirror*), cómo animales exóticos tras una vitrina. En este aspecto *El jardín de Babaï* y *terrible terrible* marcan una diferencia. El primero, no es pretencioso, pero tampoco cae en la simpleza. La idea de otredad no se expresa necesariamente en el contenido del libro, sino en la relación entre el lector y el libro: cómo se lee en Oriente, cómo se lee en Occidente. Cuenta una historia sencilla que comparte un acontecimiento: la fundación del jardín-alfombra; como se dijo, su principal recurso narrativo son las estrategias de la tradición oral para la primera infancia: por un lado, propone una estructura acumulativa en la que el modo pregunta-respuesta de un narrador a un lector modelo invita a participar y a anticipar acciones a partir de vivencias y conocimientos propios. Por otro lado, narra una situación en primera persona, a la manera de anécdota, y establece un diálogo con el protagonista que cuenta el origen de su suntuoso jardín.

En *terrible terrible* no hay ningún tipo de exotismo ni enaltecimiento de la alteridad, y las buenas maneras están ausentes pues —no casualmente— cualquier figura de adulto también está ausente: no hay madres ni padres, no hay docentes ni mediadores, nadie que les diga a los niños que deben aceptar la diferencia, portarse bien, ser amables y hospitalarios

con el otro, así ese otro hable distinto, tenga mal gusto, un desagradable color o un animal espantoso por mascota de peluche. El libro inicia en el conflicto, en la autodeterminación del yo, en el establecimiento de fronteras, en la competencia, incluso en la violencia, y sutilmente —y a través del juego como lenguaje común— deviene en intercambio auténtico y espontáneo. En un libro como este, a pesar de que resulta inevitable la intervención adulta en la creación, hay mayor autenticidad y quizá honestidad en cuanto a la forma en la que los niños reaccionan ante la diferencia: sin filtros, evidenciando su extrañeza, a veces preguntando, pero también rechazando, negándose a aceptar lo distinto, lo nuevo, lo ajeno.

Si el objetivo de estas obras es el de poner en un mismo nivel a personajes de distintas culturas, *terrible terrible* es la propuesta mejor lograda: parece simple, pero es muy elaborada —y por eso un poco artificial— en cuanto al intercambio y el diálogo equivalente entre culturas, lenguas, colores, puntos de vista, animales, niños, personajes. En *Jintulu wayuu. Guajirita* y *El jardín de Babaï* el universo de los personajes es cerrado, la contraposición se da con el lector, no con otros personajes de ficción que expongan la otredad. En *Mirror* el contraste es tan obvio como en *terrible terrible*, pero allí podría caerse fácilmente en una comparación binaria en términos de progreso económico, tecnología y desarrollo urbano contra un mundo rural no colonizado, precario, periférico.

La noción de centro y periferia se ve en estas obras de dos maneras: primero, de acuerdo con el lugar de desde donde se emite el discurso, con una mirada histórica propia y general, y con una mirada particular sobre sí mismo y sobre el *otro* —personaje o acción representados en el libro—. Segundo, en relación con un lector que puede considerarse propio —que viene del mismo lado que el autor— o ajeno —como en *Jintulu wayuu. Guajirita*—. Como se vio, el niño figura como una forma de alteridad para el mundo adulto y, aunque no pueda decirse que se trate de un sujeto colonizado, su formación será acorde a la de la cultura en la que está inmerso y a lo que se espera que sea él cuando adulto. Aunque haya diversas maneras de entender la infancia, solo en pocas culturas el niño se considera un interlocutor válido.

Por otro lado, en estas obras existe una claridad —y una postura política— respecto a la traducción cultural y a lo intraducible, por esa razón difieren de muchos otros libros álbum bilingües, que se limitan a mantener las mismas imágenes con dos textos en dos

lenguas, pasando por alto elementos culturales, sociales e históricos que podrían manifestarse a través de las ilustraciones, del formato, de la edición.

El cuestionamiento central de esta reflexión se dirigió a la representación de la alteridad en cuatro libros álbum bilingües, y sus resultados apuntaron a dos formas de manifestación de *lo otro* en estos: el otro niño y el otro extranjero. Se confirmó, además, que los elementos peritextuales influyen en la creación de sentido y son parte constitutiva de estos libros álbum, y que el bilingüismo y la traducción cultural son ejes fundamentales en la construcción de la idea de alteridad.

La hipótesis respecto a la imposibilidad de la traducción cultural y la exaltación del diálogo multicultural fueron confirmadas: las estrategias narrativas y editoriales logran acercar al lector a la experiencia de la alteridad (yo soy el otro de ellos, ellos son mi alteridad, ¿quién soy yo?), sin embargo, en todos los casos hay algo que no se puede mostrar/traducir al otro y es precisamente ese elemento del intersticio cultural el que, considero, es más valioso.

Para concluir, quiero señalar un par de recomendaciones. En primer lugar, considero necesario y urgente establecer diálogos interdisciplinares, respetuosos y rigurosos entre la teoría de la literatura infantil y la teoría literaria. Es mucho lo que pierden ambos campos al ignorarse mutuamente. Considero que uno de los riesgos al elegir este tema de investigación fue, precisamente, investigar sobre esta *otra* literatura, la literatura infantil que generalmente es abordada desde los prejuicios del lector adulto, del académico ortodoxo, sin embargo, siendo la literatura infantil la puerta al mundo de las letras, no debe ser tomada a la ligera.

Ahora, en cuanto al campo específico de estudio —los libros álbum bilingües— hace falta seguir ahondando en ellos desde los estudios literarios y artísticos, pues la mayor parte de las reflexiones han tenido una perspectiva pedagógica. También habría que continuar impulsando estrategias de creación y publicación local, de revitalización de las lenguas nativas y diálogo entre culturas, diálogo que no necesariamente vincula lenguas sino formas de ver el mundo, esto sin perder de vista el valor de las fronteras con sitios privilegiados de creación. En lo que respecta a mi propósito de editar y publicar obras bilingües, ahora comprendo que la responsabilidad es grande. No se trata simplemente de traer las otras narraciones a mi mundo, sino comprender cómo funcionan y buscar la mejor manera, la más respetuosa y la más coherente, para representar la alteridad.

No basta con hacer una traducción de una lengua ajena para permear a los lectores de una cultura ajena. Es necesario concebir el libro como un todo, trascender la mera textualidad y buscar elementos que permitan —en palabras de Bhabha— hacer que entre "lo nuevo al mundo".

Anexo 1: Preguntas de análisis

Como se mencionó, las preguntas a continuación guiaron el primer análisis comparativo de las cuatro obras. Con estas preguntas se establecieron unas categorías generales de análisis, se encontraron puntos comunes en los cuatro libros y se designaron unas categorías mayores, que se mencionan en la introducción. Las preguntas de Wooldridge (Wooldridge, 2001, pág. 261) son:

- What (or whose) view of the world, or kinds of behaviors are presented as normal in the text? Why is the text written in that way? How else could it have been written?
- What assumptions does the text make about age, gender, [class], and culture (including the age, gender, and culture of its readers)? Who is silenced (heard) here? Whose interests might best be served by the text?
- What moral or political position does a Reading support? How do particular cultural and social contexts make particular readings available?

Las preguntas de Ross Johnson (2011, págs. 86-87) como base para el análisis de libros álbum son:

- ¿Cómo son los códigos de tiempo, estaciones, geografía, clima?
- ¿Cuáles son los códigos de clase social, cultura, nacionalidad? ¿Cambian a lo largo de la secuencia visual? de hacerlo, ¿por qué?
- ¿Cómo es el principio organizador de la composición?, ¿es el espacio?, ¿el tiempo?, ¿son las acciones y movimientos de un personaje o el impacto de un personaje externo?
- ¿Qué es lo que nos invita a mirar? ¿Hay un agente focalizador?, ¿cambia a lo largo de la narración?, ¿cómo?, ¿con qué efecto?
- ¿De qué lado nos ponen como lectores?, ¿mirando desde afuera, o desde adentro?
- ¿Nos motivan a generar conexión con determinada acción o personaje a partir de lo que vemos o leemos?

- ¿Qué pasa con mi implicación con aquello que no se lee ni se muestra?
- ¿Las imágenes están enmarcadas?, ¿sangradas?, ¿hay elementos que se salgan del marco?, ¿cuáles son?
- ¿Qué tipo de relaciones son representadas?, ¿cómo son retratadas?
- ¿Cómo es que la imagen representa, implícita o explícitamente, el mundo más allá de sí?, ¿cuánto de ese mundo se proyecta en una ilustración?, ¿cómo es que esa proyección afecta (cambia, exagera, resta importancia) a la imagen?, ¿cuál es el efecto que eso alcanza?
- ¿Cuál es la intención de las imágenes?, ¿expanden el texto?, ¿lo contradicen?, ¿lo problematiza?

Anexo 2: DVD con el objeto de estudio

Se anexa DVD con las obras digitalizadas. No sobra mencionar que la experiencia del libro álbum tiene su esencia en el libro material, en su formato y su propuesta editorial, de manera que el anexo digital tiene un propósito limitado e ilustrativo.

Bibliografía

Alonso Soroa, M. (Feb-Mar de 2012). Estado de la cuestión sobre la perspectiva poscolonial: Subversión de conceptos en literatura infantil y juvenil actual. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 5*(1), 79-89.

Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales.* México: FCE.

Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2001). *The Empire Writes Back.* New York: Routledge.

Babel, R. (7 de octubre de 2018). Comentarios al trabajo: Y tú... ¿quién eres? Bogotá, Cundinamarca, Colombia: N/A.

Baker, J. (2010). *Mirror.* Summerville: Candlewick Press.

Baker, J. (s.f.). *Jeannie Baker*. Obtenido de Mirror: https://www.jeanniebaker.com/book/mirror/

Baker, J. (s.f.). *Mirror: Extracts from my Journey*. Obtenido de https://www.jeanniebaker.com/focus/mirror-extracts-from-my-journey/

Benjamin, W. (1999). La tarea del traductor. En W. Benjamin, *Ensayos escogidos* (págs. 109-125). México: Ediciones Coyoacán.

Benjamin, W. (1999). Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres. En W. Benjamin, *Ensayos escogidos* (págs. 89-107). México: Ediciones Coyoacán.

Bermúdez Jiménez, J. R., & Fandiño Parra, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*(59), 99-124.

Bermúdez, J. R., Fandiño-Parra, Y. J., & Lugo-Vásquez, V. E. (s.f.). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. (U. d. Sabana, Ed.) *Educación y Educadores, 15*(3), 363-381. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2172/2951

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura.* Buenos Aires: Manantial.

Bijeljac-Babic, R. (2008). Lenguas e inmigración: el bilingüismo es una ventaja. *El Correo de la UNESCO*, 8-10.

Bosch Andreu, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Revista Ocnos*(8), 75-88. doi:http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07

Bosch Andreu, E. (marzo de 2015). Tesis doctoral: Estudio del álbum sin palabras (No publicada). Barcelona, Catalunya, España: Universidad de Barcelona.

Botelho, M. J., & Kabakow, M. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature. Mirrors, Windows, and Doors.* New York-Abington: Routledge.

Brader, B. (1976). *American Picture Books from Noah's Ark to the Beast Within.* New York: MacMillan .

Bradford, C. (2007). *Unsettling Narratives, Postcolonial Readings of Children`s Literature.* Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.

Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.

Carbonell, N., & Vega, M. J. (1998). *Literatura comparada. Principios y Métodos.* Madrid: Editorial Gredos S.A.

Colomer, T. (2002). *Introducción a la literatura infantil y juvenil.* Síntesis.

Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B., & Silva-Díaz, C. (2010). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum.* Caracas: Banco del Libro de Venezuela.

Consejo Pano, E. (diciembre de 2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe*(10). doi:10.15645/Alabe.2014.10.6

Derrida, J. (1996). *Monolinguism of the Other or, The Protesis of Origin.* Standford: Stanford University Press.

Diaz Armas, J. (2006). El contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo. *Revista de literatura*(222), 33-40.

Díaz, F. H. (2015). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.

Eagleton, T. (2013). *El acontecimiento de la literatura.* Barcelona: Ediciones Península.

Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el acto narrativo.* Barcelona: Lúmen.

Escobar Chacón, J. D. (octubre de 2018). Comentarios al documento: Y tú, ¿quién eres? Bogotá, Cundinamarca, Colombia.

Escobar Chacón, J. D., Becerra González, F., Caviedes, A. V., Duarte, D. M., Mendoza Romero, L. J., & Villamizar, C. E. (2018). *El aura juguetona: Antología ilustrada*

de literatura infantil de la prensa colombiana de los siglos XIX y XX. Bogotá: Filomena Edita / Ministerio de Cultura / Biblioteca Nacional de Colombia.

Foucault, M. (1987). *El orden del discurso.* Barcelona: Tusquets.

Genette, G. (2001). *Umbrales.* México: Siglo XXI.

Ghiso, M. P., & Campano, G. (2013). Ideologies of Language and Identity in U.S. Children's Literature. *Bookbird*, 47-55.

Goldin, D. (2001). La invención del niño. Digresiones alrededor de la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura, 22*(4), 2-15.

Gómez Baos, Ana Dalila. - Proceso Organizativo del pueblo Rrom -Gitano- de Colombia - Prorrom. (2011). *Tiki tiki tai. Arrullos, secretos y relatos de los Rom colombianos.* Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Fundalectura.

Greder, A. (2003). *La isla.* Salamanca: Lóguez.

Grenby , M. O., & Reynolds , K. (2011). *Children's literature studies: a research handbook.* New York: Palgrave Macmillan.

Hadaway, N., & Young, T. (2013). Celebrating and Revitalizing Language: Indigenous Bilingual Children's Books. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature, 51*(3), 56-68. doi:10.1353/bkb.2013.0062

Harper, G. (1997). As If By Magic: World Creation in Postcolonial Children's Literature. *ARIEL: A Review of International English Literature, 28*(1), 39-52.

Hunt, P. (2001). *Children's Literature.* Oxford: Blackwell .

Hunt, P. (2015). En M. S. Cecire, H. Field, & R. Malini, *Space and Place in Children's Literature, 1789 to the Present* (págs. 23-38). New York: Routledge.

Iser, W. (1987). *El acto de leer teoria del efecto estetico.* Madrid: Taurus.

Jakobson, R. (1987). *Language in Literature.* (S. Campagne, Trad.) Cambridge (Massachusetts): Belknap Press. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de http://courses.logos.it/plscourses/linguistic_resources.cap_1_13_es?lang=es

Khorana, M., & McGillis, R. (January de 1997). Postcolonialism, Children, and their Literature. *ARIEL: A Review of International English Literature, 28*(1), 7-20.

Kümmerling-Meibauer, B. (2013). Code-Switching in Multicultural Picturebooks. *Bookbird, 5*(3), 12-21.

Leonni, L. (1959). *Little Blue and Little Yellow.* New York: McDowell, Obolensky.

Lluch, G. (2009). *Textos y paratextos en los libros infantiles.* Recuperado el 4 de marzo de 2019, de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/textos-y-paratextos-en-los-libros-infantiles--0/html/361ad18e-783d-4c44-be20-83a92e797681_2.html

Lotman, I. (1996). *La semiosfera.* Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.

Manuel-Reyes, M. (16 de abril de 2016). *El lenguaje y la literatura. El monolingüismo del otro*. Recuperado el 26 de febrero de 2019, de elPeriódico: https://www.elperiodico.com/es/opinion/20160416/el-monolinguismo-del-otro-5058597

McGillis, R. (2000). Introduction. En R. McGillis, *Rethinking the Identity of Cultural Otherness: The Discourse of Difference as an Unfinished Project* (págs. xix-xxii). New York: Routledge.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (18 de octubre de 2017). *Micrositios Preescolar, Básica y Media / Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) / Proyectos transversales.* Recuperado el 3 de marzo de 2019, de Territorios Narrados: https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Proyectos-transversales/325414:Territorios-Narrados

Ministerio de Educación Nacional. (SR de junio de 2014). Colección semilla:. *Libros para sembrar y cosechar bibliotecas escolares*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Serie Río de Letras.

Mitchell, W. J. (2009). *Teoría de la imagen.* Madrid: Ediciones Akal S.A.S.

Mukařovský, J. (2000). *Signo, Función y Valor. Estética y semiótica del arte.* Bogotá : Plaza & Janes Editores Colombia S.A.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How Picture Books Work.* Londres: Garland.

Nodelman, P. (1992). The Other: Orientalism, Colonialism, and Children's Literature. *Children s Literature Association Quarterly, 317*(1), 29-35.

Nodelman, P. (2001). Todos somos censores. En B. Bellorín, & M. F. Paz-Castillo, *Un encuentro con la crítica y los libros para niños* (págs. 155-168). Caracas: Banco del Libro de Venezuela.

Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Novak, B. (2014). *The Book With No Pictures.* New York: Penguin USA.

Oittinen, R. (2004). *Traducir para niños.* Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018.* Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf

O'Sullivan, E. (2005). *Comparative Children's Literature.* New York: Routledge.

Paz, O. (1971). *Traducción: literatura y literalidad.* Barcelona: Tusquets.

Peláez Wouliyuu, A. (2014). *Jintulu wayuu. Guajirita. Guajirita.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Rose, J. (1992). *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ross Johnston, R. (2011). Analysing visual texts - tools and terminologies. En M. O. Grenby, & K. Reynolds, *Children's Literature Studies* (págs. 82-92). New York: Palgrave Macmillan.

Rubio, G. (2005). *terrible, terrible.* Caracas: Ekaré.

Rubio, G. (s.f.). *Sitio web de Gabriela Rubio*. Recuperado el 26 de febrero de 2019, de Perfil: https://gabrielarubio.com/perfil/

Sadat, M. (14 de julio de 2009). Cosecharás tu siembra. *El libro en la pizarra.* (C. Levin, Entrevistador) Eternacadencia. Recuperado el 26 de febrero de 2019, de https://www.eternacadencia.com.ar/blog/libreria/el-libro-en-la-pizarra/item/cosecharas-tu-siembra.html

Sadat, M. (2012). *El jardín de Babaï.* Madrid: Kókinos.

Said, E. W. (2004). *Orientalismo.* Barcelona: Debolsillo.

Sciezka , J., & Smith, L. (2006). *Pamplinas. (Henry P.).* Bogotá: Norma.

Sendak, M. (1959). *Where the Wild Things Are.* New York: Harper & Row.

Sepúlveda, E. L. (2011). La literatura infantil, el niño y el canon: problemas de historización de la literatura infantil en América Latina. En C. E. Acosta Peñalosa, *Pensar la*

literatura infantil, interpretación a varias voces (págs. 13-30). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Shavit, Z. (1999). La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños. En M. I. Santos, *Teoría de los polisistemas* (págs. 147-181). Madrid: Arco Libros.

Shulevitz, U. (1997). *Writing with Pictures. How to Write and Illustrate Children`s Books.* New York: Crown Publishing Group-Random House.

Spivak, G. C. (SD de junio-diciembre de 2003). *¿Puede el subalterno hablar?* Recuperado el 25 de febrero de 2019, de Revista Colombiana de Antropología: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252003000100010

Sterne, L. (2005). *Vida y opiniones del caballero Tristram Shandy.* Madrid: Cátedra.

Torres, L. (1997). *Subway Sparrow.* Melbourne: Square Fish.

Wooldridge, N. (2001). Tensions ans Ambiguities in Critial Literacy. En B. Comber, *Negotiating Critical Literacies in Classrooms* (págs. 287-300). New York : Routledge.

Xie, S. (2000). Rethinking the Identity of Cultural Otherness: The Discourse of Difference as an Unfinished Project. En R. McGillis, *Voices of the Other. Children`s Literature and the Postcolonial Context* (págs. 1-16). New York: Routledge.