

Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural.*

*Literary education. Children and young adults' literature.
A multicultural proposal.*

BLANCA-ANA ROIG RECHOU**



RESUMEN – Se aborda la importancia de conocer las Historias de la Literatura Infantil y Juvenil de cada país, las obras canonizadas de la Literatura Universal, estudios sectoriales y repertoriales que forman al mediador para realizar los cánones adecuados para la animación lectora. Se comentan dos obras de la Literatura Infantil y Juvenil gallega dirigidas a la educación multicultural.

Palabras clave – educación literaria; lectura; historia de la literatura; multiculturalismo

ABSTRACT – It is addresses the consideration of literary education and its objectives; the importance of knowing each own country's Children and Young Adults' Histories, the canonized works from Universal Literature, repertoire and sectorial studies which educate mediators in order to create the convenient canons to promote reading. They are offered the commentaries on two Galician Children and Young Adults' Literature works aimed towards multicultural education.

Keywords – literary education; reading; history of literature; thematic research network (LIJMI); multiculturalism

Antes de centrarme en el análisis de dos obras de la Literatura Infanto-Juvenil Gallega (literatura emergente) que pueden servir para reflexionar sobre un tema tan actual como antiguo, el de la “multiculturalidad” (Miquel Nicolás, 2006), quiero recordar qué se entiende por “educación literaria”. Es una metodología con la que se pretende dotar al mediador de un conjunto de saberes culturales, literarios y sociales proporcionados por las enciclopedias y los intertextos individuales, que le permita capacitar a los lectores para descubrir en las obras literarias, modelos, pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimientos históricos... reacción individual ante la lectura. Las obras de ficción, con frecuencia, se basan en dichos modelos, pautas y convencionalismos compartidos y reelaborados del mismo corpus que componen el conjunto denominado Literatura.”

Por todo ello es necesario saber activar los intertextos y enciclopedias individuales para poder interpretar en las

obras, además de cómo, por qué y en qué momento se gestaron, también las menciones intertextuales que en cada una de ellas existen, y que, en las dirigidas a los más jóvenes, hacen referencia a: experiencias provenientes de las manifestaciones de transmisión oral que fueron creando su imaginario; obras que se escribieron pensando en la niñez y juventud como receptoras empíricas e ideales; y a las adaptaciones, que de obras canonizadas de la Literatura institucionalizada o de adultos, se han hecho para los mismos, así como aquellas otras creaciones literarias de las que los más jóvenes se adueñaron, aunque no siempre fuesen dirigidas a ellos.

Creo con Antonio Mendoza (2005, p. 33), estudioso de este tema, que uno de los objetivos de la Educación literaria es activar los intertextos y las enciclopedias individuales para poder interpretar no solamente los textos literariamente y las menciones intertextuales que en cada obra existen, sino también saber cómo ellos se

*El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación “La guerra civil española en la narrativa infantil y juvenil (1975-2008) en las lenguas de España”/“A guerra Civil española en la narrativa infantil e xuvenil (1975-2008) nas linguas de España”, financiado por la Xunta de Galicia (PGIDIT-INCITE09 214 089 PR).

**Doutora em filologías galega e portuguesa e professora-catedrática de Língua e Literatura Galegas na Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade de Santiago de Compostela (Santiago de Compostela, Espanha). E-mail: <blanca.roig@usc.es>.

Artigo recebido em julho 2012 e aprovado em setembro de 2012.

gestaron, cuál es el significado de los paratextos y de los condicionantes socio-político-culturales en los que se crearon, dado que muchas obras rompen los límites de su época y nos informan de tiempos pasados y futuros. Fueron muchos los escritores que se implicaron, a través de sus obras, en el desarrollo de la vida social y cultural del momento que les tocó vivir y de las naciones que observaron para transmitir su ideología, por eso es importante que el mediador maneje modelos de análisis ideológicos, como, por ejemplo, el propuesto por Mari Jose Olaziregi (2010). Como expresó Even-Zohar, uno de los recursos básicos en la configuración de las naciones se halla en los textos literarios debido a su alta capacidad para propiciar cohesión sociocultural en un territorio determinado, por la carga ideológica que pueden transmitir y porque cualquier poder político que se precie como tal debe contar con un sistema literario que le proporcione prestigio y poder simbólico (Even-Zohar, 1990, 1994:357-377).

Para educar literariamente de forma planificada, los mediadores (Lluch, 2003) entre el libro y el lector, tienen como función fomentar hábitos lectores estables, orientar la lectura tanto escolar como extraescolar, coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades y preparar, desarrollar y evaluar la animación lectora. Para poder escoger obras dirigidas a la educación literaria colectiva e individual, han tenido como fuentes primarias las Historias de la literatura, tipo de manuales de la disciplina "Historia literaria" que se ocupa de la investigación de las fuentes y relaciones mutuas de los textos literarios, del análisis y elucidación de su génesis, tanto desde el punto de vista de la trayectoria biográfica y creativa de los autores como del contexto estético y cultural pertinente. Se llegó a esa concepción después de muchas revisiones, controversias y negaciones de las primeras concepciones historicistas.

Estas obras ponen a disposición del mediador los cánones potenciales y accesibles para poder seleccionar, como también lo hacen las Antologías, Selecciones o Recopilaciones subjetivas de fragmentos y obras literarias que dan a conocer lo que el seleccionador considera mejor de uno o varios autores, períodos y siglos, siguiendo un criterio autorial, temático, cronológico o formal. A ellas hay añadir las Antologías consultadas que en la actualidad intentan limitar la subjetividad del antólogo por medio de consultas a un colectivo de autores, críticos o lectores. En estas obras se selecciona entre todo lo escrito y entre los materiales literarios de transmisión oral, desde el canon potencial, lo que merece destacarse, preservarse y enseñarse, es decir, el canon selectivo. Este acto es similar al del historiador literario que necesita tener en cuenta el canon potencial e indicar el accesible para que el antólogo, el seleccionador, el mediador y el educador,

puedan establecer, con la ayuda de obras sectoriales¹ y repertoriales², tanto impresas como virtuales, cánones selectivos como el oficial, el personal, el crítico, el diacrónico, el bíblico, el pedagógico, o el del día, por citar algunos de los ya calificados por Alastair Fowler (1988); el filológico, el escolar, el de aula, como los llama Antonio Mendoza (2002). Existen muchos que se podrían denominar de manera diferente según el agente más implicado, e incluso según la ideología.

Hoy en día se cuenta con un amplio repertorio de obras de creación en todas las Literaturas Infantiles y Juveniles que contribuyen con la formación literaria, pero a pesar de ello el hábito lector literario sigue preocupando, sobre todo, a instituciones educativas y familiares, debido a que hay países con índices bajos de lectura, como ocurre en España. Esta realidad ha sido evaluada por muchos estudiosos en distintos medios, con mayor énfasis en los momentos actuales debido a la diversidad de medios de lectura.

Consideramos posible que este fracaso resida en el hecho de que no se hacen buenas selecciones para cada etapa de la formación del ser humano, pues se observa con demasiada frecuencia, la falta de adecuación de las obras escogidas a los niveles de desarrollo y capacidad cognitiva de los más jóvenes, así como poca vinculación con los intereses y motivaciones personales de los lectores en formación. Se guían excesivamente por las ofertas editoriales y la mercadotecnia y no tanto por los comentarios críticos de los estudiosos, lo que provoca que sean pocos los mediadores suficientemente capaces de interpretar, juzgar y dotar de sentido la información para evitar que los cánones de aula descuiden la creación del imaginario y el reconocimiento de los hipotextos, llevando a frustraciones lectoras por falta de comprensión.

Para mostrar cómo se puede llevar a cabo la educación literaria que este artículo propone, analizaré obras de dos autores de la Literatura Infantil y Juvenil gallega que plasman el agitado horizonte cultural contemporáneo, tema antiguo, pero de amplio alcance en la actualidad. Así lo analizó Miquel Nicolás (2006) al recordar antecedentes, bases conceptuales y bibliográficas para comprender uno de los fenómenos de la sociedad actual en la que se impone la globalización y la uniformidad, y en la que cada vez son más habituales los desplazamientos migratorios de quienes viajan llevando consigo su propia cultura, sus propios sistemas de creencias y valores. Esto hace con que la educación intercultural se presente como una imperiosa necesidad.

En el análisis de estas obras, siguiendo a Villanueva (2004), voy a conjugar paradigmas **teórico-metodológicos**, ya que la interdependencia entre las cuatro disciplinas en las que se articulan los Estudios literarios: Teoría, Crítica, Historia y Literatura Comparada

propicia que los enfoques adoptados por ellas no sólo combinen un tratamiento analítico, valorativo, sincrónico, diacrónico y comparativo, sino que también integren la perspectiva de la recepción. Este tipo de análisis permite abordar aspectos imprescindibles de las obras. Dichas obras, al igual que las propuestas, responden unas a la llamada “Interculturalidad” por presentar contactos entre culturas, recrear situaciones de convivencia armónica o de conflictos, reflejar respeto o no a las diferencias, mostrar las transformaciones que se provocan en la vida cotidiana: tolerancia, paz, etc. Otras, encuadradas en el epígrafe de “Otras culturas”, se caracterizan por reflexionar sobre culturas ajenas mostrándolas a la sociedad de la que se parte con el fin de proporcionar al lector una posible convivencia, acercarlo a mitos y símbolos de otras culturas, y ayudarlo a comprender al “posible vecino”, al “otro”.

CARA A UN LUGAR SEN NOME³, DE ANTONIO GARCÍA TEIJEIRO (VIGO, 1952)⁴

Con esta obra Antonio García Teijeiro propone, desde el tratamiento de la diversidad, un posible acercamiento a una nueva sociedad caracterizada por el mestizaje. Apuesta de forma decidida por un nuevo espacio, un “lugar sen nome”, un guiño hacia la potenciación del encuentro y del diálogo entre las distintas culturas desde la infancia, paraíso de inocencia y libertad.

Inicia la obra con un peritexto titulado “Preguntas ao vento” donde presenta una serie de preguntas que considera que se harán los protagonistas de las historias. Preguntas que, tomando prestado el título de una canción de Bob Dylan “A resposta, meu amigo, está soprando no vento”, se le pueden hacer al viento pero “¿entenderemos o seu bruar?”. Le siguen cuatro relatos: “A cidade escura”, “O Señor do Violín”, “Un rapaz diferente” y “O lugar sen nome”.

En el primero de ellos, “A cidade escura”, se describe la ciudad de Tralaponte, castigada a vivir sin colores y poblada de seres fantasmagóricos, sombras de un pasado luminoso, por haber expulsado de la vecindad a un grupo de africanos, simplemente por tener un color de piel diferente. Román, un niño blanco, conseguirá que la ciudad recupere su colorido y belleza con la ayuda de su amigo magrebí Ahmed, con el que había entablado una gran amistad a partir de cartas que llevaban escribiéndose durante tres años. Estos dos niños, uno negro y otro blanco, consiguieron salvar las imposiciones sociales a través de su amistad, situada por encima de los conflictos étnicos y de la aceptación de valores diferentes, y crear de nuevo una ciudad luminosa capaz de aceptar la diversidad, la pluralidad intercultural.

En este relato, como en otros, se hace un ingenioso uso de la simbología del color como código alternativo

de representación para caracterizar realidades y expresar actitudes, reacciones y emociones, estableciendo un sistema binario de tonalidades donde los tonos oscuros y apagados contrastan fuertemente con los tonos claros y vivos. Por eso el color no se intercala en los relatos por azar sino que se convierte en un elemento estructurante que da unidad al relato y a la temática, reforzando también el nudo narrativo de la obra. Este uso del color marca el estilo poético-narrativo de García Teijeiro construido a través de motivos recurrentes, metáforas evocadoras, referencias simbólicas, ritmo, precisión, lucidez estructural, vivacidad y energía artística.

En el segundo relato, “O señor do Violín”, se condena una vez más la homogeneidad en favor de una diversidad no solo de etnias, razas o condiciones sociales sino también de identidades pluri e interculturales. El señor, que todos los días toca el violín a la misma hora al lado de la puerta de la protagonista, procede del Este de Europa, causa de su condena al ostracismo social por no encajar en una sociedad con imposiciones racistas guiada por complejos de superioridad étnica y social. De nuevo es el color oscuro el que evoca la tristeza en la que el violinista se ve envuelto pues viene de una realidad marcada por los tonos grises de la guerra, un “tempo gris, moi gris, no que os homes non se entendían. Un tempo no que houbo algo moi triste que se chamou guerra e que todos perderon” (p. 36). Los habitantes de la ciudad sólo sienten la incómoda presencia del diferente/el otro y no son capaces de percibir la potencialidad artística que hay en él. Solo Mariña, la protagonista, que demuestra una gran sensibilidad por el arte, la música y el color, entiende la naturaleza de este violinista y siente “no corazón o feitizo daquela música excitante” (p. 29), que los unirá para siempre en un diálogo intercultural de aceptación mutua. Ahora la música se une a la simbología del color para hacer ver la posibilidad de que puede darse una verdadera amistad entre culturas si se mira más allá de restricciones sociales y prejuicios étnicos.

En “Un rapaz diferente” de nuevo se presenta una historia de marginación. Montoyita, un niño de color, será discriminado en el aula por pertenecer a una raza diferente y por tener un color distinto al de sus compañeros. De nuevo, se explota el simbolismo del color para expresar la temática de la historia, actuando a modo de *leitmotiv* que se repite a lo largo de la obra como vehículo de caracterización, lenguaje intensamente alusivo que da equilibrio y unidad narrativa a las distintas historias del volumen.

Montoyita, “un rapaz diferente” (p. 41), es considerado como un niño que no encaja en la realidad de la escuela a la que asiste, un elemento desestabilizador. Su presencia produce en los niños un cierto recelo “até noxo” (p. 41), simplemente en base a estereotipadas consideraciones acerca del color de su piel, su vestimenta y su olor,

provocando reacciones que no hacen más que incidir en la personalidad del niño que se convierte en un niño tímido, aislado, solo, con una actitud temerosa “diante dos desprecios evidentes... dos outros” (p. 42) que se burlaban y se separaban de él y que provocaron que el propio niño no quisiera ni salir al patio, lugar de socialización en la escuela, quedando “na clase debuxando nuns folios que non deixaba ver a niguén” (p. 42-43).

Solo Brais es capaz de superar los prejuicios, mirar más allá de la superficie para contemplar un auténtico mundo de color a través de las historias y debuxos del niño. Los demás compañeros nunca podrán percibir esa enriquecedora diversidad por estar cegados por actitudes racistas: “os xitanos o único que saben facer é roubar” (p. 44), y clasistas “se aínda fôra Michael Jordan” (p. 41).

Los dibujos y las historias que describe Montoyita ofrecen una nueva realidad a esta pareja de amigos, una realidad donde pueden ser libres allí en el Campo del Gato, que se constituye en un espacio que posibilita, fuera de las normas sociales, su verdadera amistad. Estos dibujos reproducen una vez más un pasado gris, oscuro que llevan a los niños a una realidad pasada, a la realidad del pueblo indio, pueblo colonizado, condenado a la marginalidad, pero un pueblo fuerte, como lo son Brais y Montoyita, que contrataca, que desmantela concepciones preconcebidas a través de figuras poderosas de la tribu como Cabalo Mouro, “neno desprecado na súa infancia que foi gañando forza e astucia e chegou a converterse nun dos máis importantes guerreiros síux” (p. 48).

Se reivindica así la cultura y las raíces anteriores al pasado colonial con claras resonancias al mundo ancestral del legado cultural que transmite Montoyita. Cabalo Mouro se convierte en un icono de representación, verdadero vehículo de resistencia a la colonización imperial occidental, actitudes que los dos niños deben reproducir para lograr desmantelar las obsoletas estructuras aún presentes en la sociedad en la que les toca vivir para crear una nueva sociedad democrática, dialogante en la que la relación intercultural pueda ser posible.

En la última historia con la que se cierra el volumen, García Teijeiro dibuja un nuevo mundo, “un lugar sen nome”, donde cabe toda la heterogeneidad olvidada en las distintas villas, posiblemente gallegas, que pueblan las historias de esta obra, un mundo donde los personajes marginados en una sociedad que condena la diferencia en base a categorías reduccionistas sobre etnias y razas, encuentran una nueva realidad, diversa y plural, un espacio que posibilita el encuentro entre las distintas culturas que deben ser consideradas en pie de igualdad con la propia. En ese lugar sin nombre brilla con fuerza la luz y el color frente a la oscuridad de otras ciudades. Se dibuja ahora un nuevo lienzo, un mosaico brillante con todos los colores vivos, intensos, frescos, una gama de

tonos claros que pintan una nueva atmósfera que facilita la construcción satisfactoria de relaciones interculturales.

Música, “vellos tocando melodías”, “vellas cantando cancións”, alegría, “nenos e nenas pintando cadros” en las calles, hombres y mujeres de distintas razas compartiendo sueños para construir una nueva ciudadanía democrática, una nueva sociedad que supere el reduccionismo del etnocentrismo social en favor de una multiplicidad de distintas razas, etnias y culturas, un mundo heterogéneo que se convierta en una realidad y no en una mera utopía, en la nueva sociedad del mestizaje. Color y música marcan puntos de encuentro, eco y evocación de verdaderas posibilidades de convivencia. La música ayuda a colorear de sonidos la textura de esta nueva ciudad de la interculturalidad donde el tren es el medio de transporte a través del cual se desplazan los niños con sus maletas de colores a distintos lugares del planeta en su decidida lucha por crear un nuevo mundo de diálogo entre las diferentes culturas. Nuevos destinos como Sarajevo, Belgrado, Čepin, todos ellos espacios aún definidos en base a gamas oscuras de color, demandan su ayuda para teñirlas de una nueva multiplicidad de colores, brillantes y vivos, donde los sórdidos tonos oscuros ya no tengan cabida.

Se termina el relato, y el conjunto de relatos, con una invitación a este lugar sin nombre para que el lector lo pueda conocer. El autor pretende fomentar, mediante una narración que no tiene nada de ingenuo o *naïve*, una apertura cultural que posibilita la construcción de un espíritu democrático, que apueste por la pluralidad, superando visiones unidimensionales y reduccionistas sobre la diversidad. Una narración en favor de nuevas posibilidades de representación a través de códigos alternativos llenos de simbología que reflejan, en definitiva, el gran potencial narrativo y simbólico de su prosa. Con la semiótica del color, la obra se convierte en un lienzo de amarillos, rojos, verdes y azules, imágenes sugestivamente entrelazadas para proyectar nuevas posibilidades de representación y apostar por una nueva realidad intercultural. La narrativa despliega un mundo de simbolismo donde las imágenes de color actúan como metáforas poéticas con profundo significado.

La sociedad en la que viven los protagonistas presenta una realidad problemática entre el “yo” y el “diferente/otro”, una dicotomía que construye lo diferente en base a prejuicios que reproducen en cierta manera la violencia epistémica del imperialismo, basada en la no aceptación de la diversidad. El discurso narrativo dibuja un mundo gris con un pasado gris, dominado por el conflicto y la guerra, poniendo de manifiesto ideas preconcebidas, estereotipadas, que niegan al “otro” la posibilidad de desarrollar una identidad positiva, estable y satisfactoria.

A través de la infancia y de los niños protagonistas de la narración, seres activos que reaccionan para superar las

diferencias, se podrán destruir jerarquías y fantasmas del pasado para construir nuevas nociones de identidad. De este modo, se crea un concepto de cultura más positivo que rompe con la obsoleta jerarquía de la “Cultura” (la cultura universal, situada en un *status* superior) y “cultura” con minúscula, referida a la cultura en Occidente, a la del “otro”, el no-igual⁵.

Relatadas por un narrador omnisciente que conoce los hechos y pensamientos de los personajes, cada una de las historias está inscrita en contextos sociales que reproducen, consciente o inconscientemente, actitudes y valores etnocéntricos en contra de personas pertenecientes a otras culturas, siendo estos metamorfoseados en estereotipadas caracterizaciones, pintados como seres extraños, exóticos e inferiores, deshumanizados, marginalizados y condenados al ostracismo social, hecho que incidirá de forma significativa en la identidad personal del sujeto. Por eso, García Teijeiro critica las visiones unidimensionales, reduccionistas, limitadas, miopes, clara consecuencia de filtros socioculturales que no permiten considerar las distintas culturas en su verdadera dimensión, para luchar por una multiplicidad de etnias y crear una nueva Babel de la diversidad que supere la limitada codificación occidental que restringe la experiencia a un único punto de vista.

Es esta obra una buena muestra de la poética del autor y de sus gustos, manifestados con habilidad en obras anteriores y posteriores, tanto formales como temáticos, en la narrativa y en la poesía. Siempre transmite valores de convivencia y paz, de espíritu democrático, de comprensión y mejora de la sociedad, de aceptación de la diferencia, de solidaridad, etc... apoyándose, entre otros muchos recursos, en imágenes sensoriales, en la música, en el color, en referentes muy próximos a los jóvenes lectores a los que se dirige. En este último caso es un buen ejemplo la cita del jugador de basket de la NBA Michael Jordan, e incluso la del músico Bob Dylan, pero también recurre a los clásicos de la literatura y de la música, a los gallegos como a los de otras culturas. Se pueden encontrar huellas de Celso Emilio Ferreiro, de Álvaro Cunqueiro o de Antonio Machado con los que intertextualiza, y también parte de ellos para componer alguna de sus creaciones. Un juego intertextual que caracteriza las obras de este autor ya reconocido en la literatura gallega, en la castellana y en otras a las que ha sido traducido.

OTRAS CULTURAS

La colección “As aventuras de Nunavut”,⁶ de Xoán Abeleira (Maracay-Venezuela, 1963)⁷

Está formada por *O nacemento de Nunavut* (2003), *Un día de caza* (2003), *O caribú namorado* (2004) y

Sedna, a deusa do mar (2005)⁸. Se trata de la primera y única serie literaria que se aproxima a otra cultura en el sistema literario infantil y juvenil gallego. Estas obras fueron publicadas a finales de los años noventa en lengua castellana, pero posteriormente el autor las autotradujo.

En ellas, por medio de un lenguaje sencillo y cuidado, muy apropiado para el lectorado recomendado, se ofrecen las características e identidad de la población esquimal, sus costumbres, leyendas y mitos, muchos de ellos universales. Una cultura, la inuit, que, después de un aislamiento extremo, ha alterado sus modos de vida a causa del contacto con la civilización occidental, pero que ha mantenido en parte sus pilares y que atrae al autor por su permanencia. Son ellas un canto a los otros, al diferente, en definitiva a un pueblo quizás exótico, dependiendo de la óptica de donde se mire y al mismo tiempo solidario, pacífico y hospitalario.

Xoán Abeleira ofrece una visión amplia de la cultura esquimal, de sus conquistas y características. Entre ellas es de destacar la elección de la protagonista, Nunavut, una niña perteneciente a una tribu esquimal y a la que significativamente el autor bautizó con el mismo nombre del territorio autónomo recuperado por los inuit tras años de reivindicación de sus derechos, luchas y negociaciones con las autoridades de Canadá. Un nombre que significa en español “Nuestra Tierra”.

En la primera entrega de la colección se cuenta cómo Nunavut, recién nacida, es abandonada por su padre Ukapi en medio de la nieve a causa de su sexo, pues, ante la escasez de comida, el compromiso adoptado entre todas las familias de la aldea lo obliga a matar a su primogénita. No obstante, rompiendo en parte lo acordado, Ukapi abandona a su suerte a la niña, acto del que pronto se arrepiente y que intentará remediar. Para recuperar a Nunavut, Ukapi tendrá que aceptar el reto que los “ingnersuit”, duendes que viven bajo tierra, le proponen: luchar con su sombra.

Se le presenta pues al lector esperado una discriminación por razón de sexo, existente, como es bien sabido, en otras culturas (la china, por ejemplo) pero en este caso, no es porque sea negativo que la mujer sea fuente de vida, sino porque la niña protagonista es considerada “un estorbo, una boca más que alimentar” (p. 20). Supone entonces una carga, que es mejor dejar a un lado.

Sin embargo, en esta ficción de Abeleira, gracias a la intervención del chamán de la tribu, se salva a la protagonista, pues es “Unha nena que, co tempo, será o orgullo dos inuit” (p. 45). Abeleira revaloriza, de esta forma, el papel de la mujer en la cultura inuit y, en las entregas siguientes de la serie, presenta una actitud en Nunavut “diferente” a la de las demás mujeres de su tribu, un cambio necesario.

La protagonista sueña con poder ayudar a su pueblo consiguiendo comida y siendo una buena cazadora como su padre, pero, a pesar de sus deseos, choca con la oposición de sus progenitores. Nunavut vive en una sociedad patriarcal en la que “¡Ningunha muller inuk cazaba, e aínda menos una nena!” (p. 14), pues éstas esperan el regreso de los hombres “almacenando comida, fabricando trebellos, remendando roupa” (p. 9).

Se muestra en reiteradas ocasiones el contraste entre el papel pasivo otorgado a la mujer en la cultura inuit, por el cual, por ejemplo, Nunavut se ve en la obligación de decir que los peces y focas que consiguió para su aldea han sido resultado de la caza de su padre y el rol activo que Nunavut trata de desempeñar, más cercano a la cultura occidental que a la suya propia. De esta forma, a pesar de las normas sociales, Nunavut simboliza la defensa de la igualdad de sexos en su sociedad.

Además de mostrar a Nunavut como una niña activa, despierta, inteligente, etc., la mujer es también representada a través del personaje de Mamá Helga, una de las ancianas de la tribu, como la transmisora de la tradición, de las leyendas, de la sabiduría, del conocimiento del pasado. En este sentido, este personaje recuerda a Sensatanai, la abuela de Lazo, la protagonista de doce años de la obra que se considera la primera claramente feminista de la literatura infantil y juvenil gallega (Roig, 2002), *O segredo da Pedra Figueira* (1985), de María Xosé Queizán (Vigo, 1939), autora reconocida por sus trabajos sobre el feminismo en literatura en Galicia.

Otra de las características de este pueblo que se destaca es el respeto y la convivencia entre personas de diferentes rasgos físicos, medios o culturas. Así, se presenta a una pequeña inuit que nadie desprecia a pesar de que “semellaba máis ben una nena europea” (p. 28) y que, aún con rasgos esquimales, tenía un cuerpo “tan branco coma o cairo dunha morsa, tan branco como a cría dunha foca, tan branco que nin sequera o mellor explorador podería enxergalo no medio dunha nevada” (p. 18).

El autor también se vale del personaje de Mamá Helga para mostrar al posible lector o lectora un caso de integración total en otra comunidad y cultura. Así, Mamá Helga, a pesar de no ser inuk de nacimiento, “tampouco podía negarse que o fora, pois, na práctica, pasara toda a súa vida en medio dos inuit” (p. 15).

El respeto por los animales, símbolos de la cultura inuit, es otro tema al que Abeleira se acerca con gran acierto, como se puede deducir del primer episodio de las aventuras de Nunavut, cuando Ukapi es ayudado por un pájaro colimbo, que se muestra con más claridad en los otros títulos de la colección. Uno de los ritos más importantes de la cultura inuit está relacionado con la caza y las representaciones de sus protectores, la Tierra y el

Mar. Ese rito constituye el tema de la segunda entrega de la serie, *Un día de caza* (2003) que narra cómo Nunavut, escondida, sigue una partida de cazadores que resulta un desastre por la aparición de un ballenero de los *gabrunats*, hombres blancos, que ahuyentan las presas y hieren a una ballena. Nunavut, con la ayuda, nuevamente de un ave, ocultará el animal herido hasta que el peligro desaparezca.

Con relación al mundo animal, es significativo el fragmento de la narración en el que se describe la técnica empleada en la caza de focas por los varones de la aldea y el ritual que la niña observa desde una cierta distancia una vez que se consigue sacar al animal del agua. Así, “sobre o xeo, rematábano finalmente co coitelo, para despois darlle as grazas, pedirlle perdón en silencio e verter un pouco de auga na súa boca, a fin de que o seu espírito puidese renacer nalgún outro corpo” (p. 28).

Se describe aquí la breve ceremonia que los inuit realizan para asegurar que el alma, que según sus creencias todo animal posee, regrese al mundo no terrenal y se reúna con la sociedad animal, dispuesto a volver como presa, pues los animales no son cazados por los inuit, sino que se dejan cazar. Frente a este respeto que la cultura inuit manifiesta por la fauna, se encuentra la caza indiscriminada y abusiva de los hombres blancos que, en el pesquero “abrindo paso entre o mar xeadado co seu poderoso casco de aceiro” (p. 30) y con enormes arpones, ahuyentan la caza de los inuit y tratan de dar captura a un narval.

Una vez más el aspecto didáctico, que acompaña a estas obras sin ensombrecer los aspectos literarios, está presente cuando el narrador se refiere al poder abusivo de los occidentales sobre la naturaleza y el medio ambiente frente a la actitud de los esquimales que cazan para subsistir.

El respeto por los sentimientos ajenos y la amistad son otras de las características que Xoán Abeleira destaca y lo hace sobre todo en *O caribú namorado* (2004) a través de un mensaje claro que insiste en que no todo lo que se quiere, se puede conseguir, y menos aún empleando la fuerza.

En esta obra, Nunavut durante la cacería de caribús del período estival conoce a uno de estos animales que, en lugar de huir, parece pedir la muerte. Ante esta situación, Nunavut decide hablar con él y conocer su historia, pues es característico de los inuit poder comunicarse con los animales. La protagonista descubre que el caribú está enamorado de una hembra que no sabe si le corresponde, pues, como detesta la violencia, renunció a luchar por ella en la primavera pasada durante la época de celo.

Aunque Nunavut al principio no entiende este comportamiento, decide ayudarlo y lo adiestra para la lucha. Una vez preparado, se enfrenta al macho dominante de su manada, pero en el momento de vencerlo observa en

los ojos de su adorada hembra que no es correspondido, por lo que el amigo de Nunavut huye a esconderse en el bosque. Nunavut permanece varios días muy angustiada y triste por desconocer la ventura de su amigo hasta que lo encuentra y este le explica que decidió marcharse en busca de otra compañera, al comprender que no puede forzarse el amor sino que tiene que nacer de forma natural.

Las conversaciones de la niña y el animal constituyen una buena lección para los adultos que están empeñados en tratar de imponer su voluntad sólo porque son los que están mejor situados socialmente. Abeleira muestra a un caribú que opta por la no violencia, por el respeto hacia los demás, actitud que se intenta fomentar en la sociedad actual en la que cada vez son más las víctimas de la violencia de género y más los casos de abusos y peleas en los centros escolares, como se puede leer cada día en los medios de comunicación. Por su parte, Nunavut representa la compañera, la amiga en el sentido pleno de la palabra, que sabe dar ánimos al caribú y entender como se siente. Una actitud que muestra que el individualismo, en el que se quiere refugiarse en un inicio el caribú, no es una ayuda.

La mezcla de lo real con lo suprarreal y con lo onírico, íntimamente relacionada con la cultura de los *inuit* y otras muchas culturas, está presente en todos los títulos de la colección, principalmente representado por la figura del “angakoak” o chamán que Abeleira presenta desde el primer título con gran acierto. Así, muestra a Ainuk, el “angakoak”, como un hombre con poderes mágicos y de gran sabiduría que ayuda a Ukapi. Un hombre respetado por su pueblo que responde a sus consejos y acepta su anuncio en relación con la protagonista, les dice con el tiempo él será el orgullo de los *inuit*. Finalmente, un hombre que conoce el lugar en el que pastarán los caribús, o sea, el lugar en el que habrá comida para pasar el invierno.

No obstante, la mezcla entre lo real y lo onírico se observa más claramente en la que hasta el momento constituye la última entrega de la serie donde el autor nos acerca al mito de una diosa legendaria del pueblo *inuit*, Sedna. El lector o lectora al que se dirige la obra descubrirá, gracias al relato que Mamá Helga cuenta a su nieto Sailik y a Nunavut, como Sedna, una hermosa joven casadera, fue arrojada al mar y mutilada por su padre en el regreso a casa después de que la había rescatado del extraño ser, ave o demonio, que la había secuestrado y ocultado en la “Illa dos Paxaros”. Se conoce cómo Sedna se transforma en una especie de sirena marina a quien los *inuit* consideran la diosa de cuyos dedos surgieron las focas y las ballenas.

Después de esta historia Nunavut queda dormida y tiene un sueño, tal vez real, en el que se enfrenta a Sedna, la protegida de los animales marinos, para rescatar

a su padre Ukapi de la muerte. La mezcla de lo real y lo onírico hace más interesante la lectura y recuerda el modo de narrar del autor gallego Ánxel Fole (Lugo, 1903-1986), cuyos cuentos se caracterizan por el humor pero principalmente por el tratamiento de temas esotéricos y misteriosos a la manera de la narrativa oral tradicional gallega.

Además de los temas tratados por este autor que pueden servir al mediador para educar literariamente, consideramos importante señalar en esta colección algunos de los elementos peritextuales que presenta, pues en ellos el aspecto didáctico es aún más evidente. Así, en el primer título que constituye la serie destaca la dedicatoria “A NUNA, sol real desta paisaxe abraida” y el peritexto epistolar, una “Carta do autor ós lectores”. La dedicatoria es significativa porque con ella el autor ya nos introduce en la mitología y simbología *inuit*. Por su parte, la “Carta do autor ós lectores”, supone la inmersión total del receptor en esa cultura. Xoán Abeleira anuncia en este peritexto que la protagonista de las diferentes aventuras pertenece a uno de los pueblos más legendarios de la tierra, el pueblo *inuit*, y explica su procedencia.

Abeleira señala que los esquimales tienen su origen en la cultura Thulé, que existió a orillas del mar de Bering, al norte del Océano Pacífico, alrededor del año 900 de nuestra era, y que están emparentados con los mongoles. Informa sobre su emigración al Círculo Polar Ártico, donde vivieron aislados del resto del mundo hasta que a mediados del siglo XIX entraron en contacto con los “glabunat” (hombres blancos) y comenzó la explotación de su territorio y la defensa de su cultura y de su lengua. Recuerda Abeleira que en el siglo XX el pueblo *inuit* trató de adaptarse a una cultura que realmente se le impuso y manifiesta el deseo de que la niñez, “o futuro do noso planeta” (p. 11), aprenda a convivir con todas las razas que habitan el mundo y con todas las culturas y a comprender que si alguien piensa de una manera distinta, no es inferior. Quiere que algún día desaparezca “de tódolos dicionarios esa palabra funesta, o odio, que tanto nos fai sufrir” (p. 12).

Para finalizar esta “Carta do autor ós lectores”, Xoan Abeleira, a modo de “Post scriptum”, informa que al final de cada entrega de la serie hay un “glosario” de términos para facilitar la lectura, explica el concepto y trata de acercar la definición al lectorado esperado para que le sea fácil identificarla en su contexto, con sus referentes.

CONCLUSIÓN

Quiero concluir insistiendo en que una buena “educación literaria” es la mejor ayuda para la formación lectora y para la fijación del hábito lector. Para ello es imprescindible que los mediadores puedan analizar

las obras literarias desde los paradigmas teóricos más adecuados en cada situación para realizar la práctica correspondiente. No es el caso de describirlos en este trabajo, pues es el mediador quien debe reconocerlos y elegirlos a través de las referencias, definiciones y análisis que se le presentan. Por eso, en este trabajo además de proponer una definición de educación literaria y de cómo lograrla, analizamos algunas obras con base en teorías que tratan esta temática, tan significativa en la sociedad actual caracterizada por un conjunto de intercambios, mezclas y conexiones

que impregnan toda actividad y da forma a nuestro pensamiento, marcando las pautas de nuestro ser y actuar en esta, para bien o para mal, aldea global. (Sotomayor, ver Lluch, 2005, p. 217)

Una “aldea global” que, desde el punto de vista literario, existió desde los tiempos más remotos. Hecho que se puede constatar a través de las manifestaciones de transmisión oral, base de la reescritura literaria, y de las manifestaciones de cada época, en las que, junto a los rasgos generales del tema elegido y comentados, se encuentran los identitarios de cada nación.

REFERÊNCIAS

ABELAIRA, Xoan. *O nacemento de Nunavut* (2003), *Un día de caza* (2003), *O caribú namorado* (2004) y *Sedna, a deusa do mar* (2005), ilustrado por Jacobo Fernández Serrano, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. As aventuras de Nunavut, n. 1-3, [lectorado autónomo], 2003, 57 p.

EAGLETON, Terry. “Culture Wars” en *Seminario Internacional “Terry Eagleton ou cara a una crítica revolucionaria”* Universidade de Santiago de Compostela, 1999.

_____. *The Idea of Culture*, Oxford: Blackwell, 2000.

EVEN-ZOHAR, Itamar. “The ‘Literary System’”, *Poetics Today*. v. saz11, n. 1, p. 27-44. 1990.

_____. “La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa”, en Darío Villanueva (ed.), *Avances en Teoría de la Literatura: Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1994. p. 357-377.

FOWLER, Alastair. “Género y canon literario”, en M.A. Garrido Gallardo (ed.), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid: Arco/ Libros, p. 95-127, trad. de “Genre and the literary canon”, en *New Literary History*, 11, 1979, p. 97-119.

GARCÍA TEIJEIRO, Antonio. *Cara a un lugar sen nome*, ilustrado por Enjamio, Santiago de Compostela: Sotelo Blanco Edicións, col. infantil, n. 35, serie A máquinade escribir (dos 8 anos en diante), 1998, 72 p.

LLUCH, Gemma. *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, col. Arcadia, 2003.

LLUCH, Gemma y Blanca-Ana Roig Rechou. *Para entenderte mellor. As Literaturas infantís e xuvenís do marco ibérico. Cinema e Literatura*, Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 2005.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. “La Renovación del canon escolar. La integración de la Literatura infantil y juvenil en la formación literaria”, en M^a del Carmen Hoyos Ragel et alii, *El reto de la lectura en el siglo XXI*, Granada: Grupo editorial Universitario, Universidad de Granada, CD-ROM, 2002.

_____. “La educación literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil”, en M^a Carmen Utanda Higuera, Pedro C. Cerrillo Torremocha, Jaime García Padrino, *Literatura infantil y educación literaria*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, col. Estudios, 2005. p. 35-65.

NICOLÁS, Miquel, “Para una crítica de la multiculturalidad en la aldea planetaria: Argumentos de síntesis y recursos bibliográficos”, en Roig Rechou, Blanca-Ana, Isabel Soto López e Pedro Lucas Domínguez (coord). *Multiculturalismo e identidades permeáveis en la Literatura Infantil e Xuvenil*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2006, p. 13-48.

OLAZIREGI ALUSTIZA, Mari Jose. “Literatura infantil e ideología: propuesta de análisis”, en *Caplletra 46* (Primavera 2009), p. 207-218.

QUEIZAN, María Xosé. *O segredo da pedra figueira*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2009.

ROIG RECHOU, Blanca-Ana. *Informes de Literatura*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. 1995-2004.

_____. “La literatura infantil y juvenil en Galicia” / “A literatura infantil e xuvenil en Galicia”, en *La Literatura desde 1936 hasta principios del siglo XXI: Narrativa y traducción / A Literatura desde 1936 ata principios do século XXI: Narrativa e traducción*, cap. 8, A Coruña: Hércules Ediciones, 2002. p. 382-501. Disponible em: webspersoais.usc.es/persoais/blanca.roig.

ROIG RECHOU, Blanca-Ana; LÓPEZ, Isabel Soto; DOMÍNGUEZ, Pedro Lucas (coord). *Multiculturalismo e identidades permeáveis en la Literatura Infantil e Xuvenil*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2006.

ROIG RECHOU, Blanca-Ana; DOMÍNGUEZ, Pedro Lucas; LÓPEZ, Isabel Soto (coord). *Teatro infantil. Do texto á representación*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia, 2007.

_____. (coord). *A guerra civil española en la narrativa infantil e xuvenil*. José María Mesías Lema. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia, 2008.

ROIG RECHOU, Blanca-Ana; LÓPEZ, Isabel Soto; RODRÍGUEZ, Marta Neira (coord.). *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)*, ilustrado por Carmen Franco Vázquez, Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia, 2009.

_____. (coord.). *Reescrituras do conto popular 2000-2009*, ilustrado por María Jesús Agra Pardiñas, Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia, 2010.

_____. (coord.). *O álbum en la literatura infantil e xuvenil (2000-2010)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/ Novacaixagalicia, 2011.

VILLANUEVA, Darío. “O estatuto actual da crítica literaria”, en Arturo Casas (coord.). *Elementos de crítica literaria*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. Col. Universitaria, serie Manuais, n. 10, 2004, p. 17-38.

NOTAS

¹ Es decir las que abordan temas, géneros, corrientes, etc. para ofrecer análisis de obras seleccionadas siguiendo los paradigmas teóricos más diversos.

² Es decir los observatorios bibliográficos descritos, como por ejemplo el que ofrece el Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades (Xunta de Galicia) a partir del proyecto “Informes de literatura” que anualmente se hace eco de todo o casi todo lo que se publica de y sobre Literatura gallega como se puede consultar en (www.cirp.es, apartado Recursos). También a través de catálogos hoy, maioritariamente, divulgados por la Red (internet).

³ Ilust. Enjamio, Santiago de Compostela: Sotelo Blanco Edicións, col. infantil, n. 35, serie A máquina de escribir (dos 8 anos en diante), 1998, 72 p. Esta obra se comenta más ampliamente en la monografía citada.

⁴ Es considerado un clásico contemporáneo porque además de llevar una vida socio-político-cultural activa ha escrito obras de considerable calidad estética que abrieron tendencias y corrientes para la Literatura Infantil y Juvenil gallega y que se convirtieron en modelos a imitar por las futuras generaciones literarias. Obras que merecieron traducciones a diversas lenguas. Como poeta se inició en 1988 y hasta la actualidad ha publicado más de veinticinco poemarios, sin contar su antología *Os nosos versos*, de gran interés para acercar al lectorado a poetas de todos los tiempos y sin contar su participación en obras colectivas. Como narrador se inició también en 1988 y hasta la actualidad ha publicado más de diez narrativas, dirigidas a los más pequeños y sobre todo a los adolescentes. García Teijeiro no sólo se comprometió con la narrativa y con la poesía, sino que como docente de un colegio vigués, imparte cursos y publica obras para ayudar a la formación de los mediadores. Por toda su actividad ha merecido varios premios: El Premio Merlín y

Illas Sisargas (en Galicia); Luna de Aire (en España); ha sido finalista del Premio Nacional de Literatura. Mereció el premio internacional Pier Paolo Vergerio y sus obras figuran en listas de honor, como por ejemplo la Lista de Honra del IBBY. Otras de sus obras figuran en White Ravens da Internationale Jugendbibliothek, de Munich.

⁵ Esta diferencia se presenta en la crítica literaria del siglo XX con un especial énfasis en la anglosajona marxista y poscolonial, fuente de debates académicos entre cultura hegemónica y culturas minoritarias. Terry Eagleton constituye un referente obligado ya que es uno de los críticos que más trabaja con ambos conceptos y las contradicciones implícitas en la dicotomía que presenta la tradicional barrera entre cultura de elite, alta o elevada, y cultura residual o popular, cultura asociada al mundo occidental (peligroso universalismo) e identidades de áreas marginales del resto del mundo. Esto está tratado especialmente en “Culture Wars”, conferencia plenaria pronunciada en el Seminario Internacional “Terry Eagletonou cara a unha crítica revolucionaria” (1999) y también en su libro *The Idea of Culture* (2000).

⁶ Comentario que ha visto una primera versión en el Congreso de la Organización española para el libro Infantil y Juvenil (OEPLI) que se celebró en San Sebastián los días 3,4 y 5 de julio del año 2008, bajo el título “Leo diferente: el libro infantil y juvenil desde la diversidad cultural”.

⁷ Hijo de emigrantes gallegos, vivió en Venezuela hasta los diez años, momento en que su familia decidió volver a España. Tras más de veinticinco años en Madrid, donde alternó su labor literaria como poeta, narrador y traductor, con el teatro, la música y el periodismo se estableció en A Coruña, donde reside desde 1999 y retomó el gallego como lengua materna. Publicó varias obras poéticas destinadas al lectorado adulto tanto en lengua gallega como en castellano por las que ha merecido diversos galardones. Fue incluido en varias antologías, tanto en gallego como en castellano. Aficionado a la fotografía desde hace años, publicó un libro sobre la obra de Manfred Gädinger, Man, el alemán que vivió en Camelle, titulado *A pegada de Man* (Edicións Xerais, 2006), un libro muy personal con textos y fotos. También destaca como traductor de poesía, prosa y biografía y como articulista en diferentes publicaciones diarias.

⁸ Ilust. Jacobo Fernández Serrano, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. As aventuras de Nunavut, nos 1-3, [lectorado autónomo], 2003, 57 p.