



Universidad Nacional de San Martín
Escuela Interdisciplinaria De Altos Estudios Sociales
Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural

Tesis de maestría

La introyección de la autoridad en relatos infantiles desde un abordaje socio-político de la narrativa. El caso Der Struwwelpeter (1845).

Maestranda: Lic. Paula Sofía Gulman

Director: Dr. Fabián Ludueña Romandini

Co-director: Dr. Fernando Beresñak

Noviembre 2022

AGRADECIMIENTOS

A la Escuela IDAES-UNSAM, por haberme alojado como estudiante de la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural y acompañarme en mi formación de posgrado con una calidad académica y humana realmente admirable y digna de ser celebrada. Especialmente a todo el equipo administrativo que supo sostener una cursada durante dos años de virtualidad inesperada bajo condiciones imposibles. Y por supuesto, a todos mis docentes que supieron crear un espacio para el pensamiento, el diálogo y el entusiasmo necesario para llevar adelante un trabajo de tesis como el que me propuse. Sobre todo, agradezco la mirada incisiva de las docentes Malvina Silba y Ana Fabarón que me guiaron con amabilidad por objetos y caminos posibles. Y sumo aquí a mis compañeros y compañeras de los Talleres de Tesis que me acercaron bibliografía incansablemente y nuevas preguntas para la construcción de mi trabajo.

A mis directores, Fabián Ludueña Romandini y Fernando Beresñak, por haberme acompañado en todo el proceso, profesional y humanamente con una calidez y humildad astronómicas. Por iniciarme en mi recorrido académico-profesional y por confiar tanto en mis ideas como en mis decisiones. Por su rigurosidad intelectual y práctica y fundamentalmente por sostener el amor por el conocimiento en lo más alto.

Al CONICET y al Instituto de Investigaciones Gino Germani, por el lugar de trabajo y por darme la posibilidad única de formarme y dedicarme a la investigación con el mayor de los prestigios.

A Débora Nakache, por haberme alentado a que me sumerja en la vida académica; y a todo el equipo cátedra de Psicología Educacional I de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, por el acercamiento, el sostén y el espacio para compartir, para enseñar y para aprender. Un agradecimiento especial para mi directora de investigación del Proyecto UBACyT, Teresa Torrealba, que encontró la forma de mostrarme lo valioso que es pensar y producir con otros.

A Cecilia Pasciulli y a Miguel Gopceovich, por el profesionalismo y la dedicación con la que lograron sostenerme en pie en los momentos de vértigo. Y, por supuesto, a Gabriela por la transferencia y el cuidado desde el primer día.

A mi compañero, por hacer que todos los días sean maravillosos, por la paciencia, la calma y por el amor infinito.

A mi familia, que estuvo siempre conmigo celebrando todos mis logros y acompañándome en los momentos difíciles. A mi mamá y a mi papá, que me dieron todo.

RESUMEN

En la presente tesis nos proponemos un trabajo de investigación basado en un estudio de caso cuyo referente empírico es el libro ilustrado de cuentos infantiles *Der Struwwelpeter* (1845) de Heinrich Hoffmann. Desde su primera publicación, su recepción fue muy heterogénea pero no ha dejado de ser una referencia ineludible del género del libro-álbum infantil. A partir de la revisión documental y el trabajo con un corpus teórico interdisciplinario, nuestro análisis se propone señalar y comprender las relaciones de este objeto cultural con el proyecto civilizatorio occidental; y, también, con el propósito de introyección de la autoridad en los niños en Europa occidental en el siglo XIX. El análisis de los versos e ilustraciones y de la estructura de los cuentos nos acercan a un estudio de la narrativa que brinda elementos cruciales para pensar la dimensión socio-política de la funcionalidad del relato. Destacamos que *Der Struwwelpeter* pudo haber sido usado bajo una intención disciplinante, pero lo leemos sobre todo como un caso que refleja y aloja las pautas y normas del proceso de la civilización: proceso que se constituye en y a partir del desarrollo psíquico de los individuos así como en el desarrollo mismo de la cultura.

PALABRAS-CLAVE: *Der Struwwelpeter* - autoridad - literatura infantil - proyecto civilizatorio

*La introyección de la autoridad en relatos
infantiles desde un abordaje socio-político de la
narrativa. El caso Der Struwwelpeter (1845).*

...hoy, como antaño, todas las formas de los miedos internos de un adulto se corresponden con los miedos de los niños en relación con los otros, con los miedos ante las fuerzas externas.

Norbert Elias

Asentada en la piedra angular de los cimientos del pasado, la autoridad brindó al mundo la permanencia y la estabilidad que los humanos necesitan justamente porque son seres mortales, los seres más inestables y triviales que conocemos.

Hannah Arendt

Aunque nuestras imágenes internas no siempre son de naturaleza individual, cuando son de origen colectivo las interiorizamos tanto que llegamos a considerarlas imágenes propias. Por ello, las imágenes colectivas significan que no sólo percibimos el mundo como individuos, sino que lo hacemos de manera colectiva, lo que supedita nuestra percepción a una forma que está determinada por la época.

Hans Belting

Pro captu lectoris habent sua fata libelli.

Terentianus Maurus

ÍNDICE

I. Introducción.	9
I.I. Objetivos e hipótesis.	9
I.II. Metodología del estudio de caso.	10
I.III. Un recorrido posible.	12
I.IV. Antecedentes y lugar para la investigación en el campo de los estudios sociales y culturales.	15
II. El estudio de caso: Der Struwwelpeter.	21
II.I. La obra del autor y el autor de la obra.	21
II.II. Recepción de la obra, versiones e influencias: entre lo trágico y lo cómico.	28
II.II.I. Traducciones al inglés: entre la tonalidad y la sonoridad.	30
II.II.II. Influencias posteriores.	35
II.III. El proyecto civilizatorio moderno y la literatura infantil.	40
III. La introyección de la autoridad y el proyecto civilizatorio.	47
III.I. Sobre la idea de la psicologización de los fenómenos sociales.	48
III.II. La autoridad en su doble dimensión: externa e introyectada.	51
III.III. Resituando las relaciones entre la introyección de la autoridad y el proceso de la civilización: Elias y Freud (I).	59
III.IV. Los sentimientos (sociales) como expresiones de la civilización: Elias y Freud (II).	65
III.V. La autoridad, la represión y el poder: Foucault y Freud.	69
III.VI. La autoridad y la tradición: Kojève y Freud.	79
III.VII. La autoridad y la obediencia: Arendt y Freud.	81
III.VIII. Reflexiones parciales.	85
IV. La introyección de la autoridad en Der Struwwelpeter.	87
IV.I. Introducción al análisis interdisciplinario del caso.	88
IV.I.I. ¿Qué tiene la imagen?	90
IV.I.II. ¿Qué tiene el verso?	93
IV.II. Sobre el cuerpo y el alma.	97
IV.II.I. El cuerpo y la identificación.	98
IV.II.II. Las pulsiones antisociales.	102
IV.II.III. Estética, hábitos y moral.	107
IV.III. Estructura de los relatos en Der Struwwelpeter.	117
IV.IV. Entre el reflejo de una preocupación y la funcionalidad social del relato.	121
IV.V. Reflexiones parciales.	125
V. Conclusiones finales.	127

V.I. Der Struwwelpeter: ejemplar de un libro ilustrado.	127
V.II. Der Struwwelpeter y las relaciones entre la introyección de la autoridad y el proceso de la civilización.	129
V.III. Algunas claves para pensar nuevas preguntas.	132
VI. Referencias.	134
VI.I. Bibliografía citada.	134
VI.II. Material referenciado.	141
VI.III. Fuentes de las imágenes.	141

I. Introducción.

El libro ilustrado de cuentos infantiles *Der Struwwelpeter* (1845) del psiquiatra Heinrich Hoffmann representa en la actualidad un libro de culto para la sociedad alemana. Desde su primera publicación el libro fue recibido de formas muy disímiles pero no ha dejado de ser una referencia ineludible de los comienzos de la literatura infantil como género narrativo en el siglo XIX. Y aun cuando ya no circule como un libro para niños, al día de hoy siguen apareciendo representaciones del *Struwwelpeter* ubicándolo como un ejemplar icónico de la cultura alemana de aquella época.

¿Qué hay en él que cause las más variadas reacciones en sus lectores, adultos y niños? ¿Cómo refleja este libro de cuentos los propósitos civilizatorios con que la literatura infantil se difundía? ¿Cómo aparece representada la relación entre la ley social y la autoridad introyectada en los niños? Estas son algunas de las preguntas que nos guiarán a lo largo de todo el trabajo y posiblemente resulten más significativas como guías para el desarrollo que como antesala de respuestas definitivas.

Desplegamos los objetivos e hipótesis de este trabajo alrededor de estas preguntas y consideramos que el análisis de nuestro material precisa de un abordaje que aloje distintas disciplinas y así habilite a los lectores a rearmar estas preguntas desde distintas perspectivas y áreas del conocimiento. Esperamos que así pueda enriquecerse el estudio de este objeto de la cultura, referente del género de la literatura infantil alemana del siglo XIX, que conocemos en castellano como *Pedro Melenas*. Del mismo modo, esperamos aportar al campo de estudio que aloja este tipo de problemáticas sociales y culturales recortadas a partir del abordaje de este material.

I.I. Objetivos e hipótesis.

En la presente investigación trabajamos con el libro de cuentos infantiles *Der Struwwelpeter* (1845) que consta de 10 historias ilustradas y un poema introductorio que versan sobre el comportamiento de los niños y las niñas que desoyen o desafían a la autoridad. El análisis de este material se propone señalar y comprender cómo este libro puede ser pensado como efecto y herramienta del proyecto civilizatorio occidental; y, a su vez, cómo alojó el propósito de introyección de la autoridad en los niños y niñas en los países centrales de Europa occidental a mediados del siglo XIX.

Nuestro referente empírico nos sitúa en el contexto de la modernidad y el mutuo surgimiento de la literatura infantil y la instauración de la infancia como tal. Estas coordenadas pretenden habilitar una investigación que aborde el proyecto civilizatorio moderno como un proyecto político de construcción y gobierno de la infancia. En vistas de abordar este libro de cuentos como objeto cultural, el análisis de la conjunción entre versos e ilustraciones y de la estructura de los cuentos serán cruciales para acercarnos a un estudio de la narrativa que nos brinde elementos para pensar la dimensión socio-política de la funcionalidad del relato.

En este sentido, nuestra hipótesis reside, por un lado, en que esta funcionalidad se sostiene sobre todo en ciertos elementos narrativos que se articulan en los cuentos de este libro: niños y niñas como personajes principales de los relatos, ilustraciones entramadas con los textos, escritura en verso, hipérboles, repetición, entre otros. Y, por otro lado, pensamos que las narraciones infantiles del caso serían tanto un efecto (o un reflejo) como una herramienta de las pautas y normas culturales de la época, las cuales colaboran al proceso de la civilización incidiendo en el desarrollo psíquico de los individuos, así como en el desarrollo mismo de la cultura.

Sostendremos estas hipótesis como preguntas a lo largo de la construcción del estudio de este caso que posibilite el tipo de acercamiento más adecuado para comprender el material en su especificidad.

I.II. Metodología del estudio de caso.

En la presente investigación vehiculizamos las conceptualizaciones teóricas propuestas desde un enfoque cualitativo. Como ya se señaló, y acá precisamos, el diseño metodológico estará basado en un estudio de caso como estrategia de investigación cuyo referente empírico será el libro de cuentos infantiles *Der Struwwelpeter (1845)* de Heinrich Hoffmann. Esta estrategia, en tanto elección de objeto de estudio, resulta pertinente dado que concentramos toda la atención investigativa orientada a un análisis intenso de sus significados con la intención de comprenderlo en su especificidad (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Robert Yin (1994) propone dos técnicas analíticas generales para los estudios de caso. En primer lugar, contar con planteamientos teóricos, puesto que esto ordena la configuración de las hipótesis; y, como resultado, orienta la atención sobre ciertos aspectos y datos a la vez que organiza todo el material. La segunda técnica analítica

consistiría en desarrollar una descripción del caso, lo que también da un orden al material que se va a recoger y ayuda a identificar las cadenas de causalidad de los fenómenos que se estudian. Bajo estas consignas abordamos nuestro referente empírico. En este sentido, ensayaremos una articulación teórico-conceptual con el objeto cultural mencionado en directa relación a su contexto temporal y espacial.

Es preciso mencionar que, dado que nos interesa estudiar el fenómeno de la introyección de la autoridad conceptualmente, nuestro material empírico sostiene, sobre todo, un estudio de caso instrumental. Por lo cual el foco de atención desborda los límites del caso en estudio (Marradi et al., 2007).

Por otro lado, como precaución metodológica podemos agregar que, si bien esta investigación se soporta en un estudio de caso sincrónico, es decir que tratamos nuestro caso observado en un corte transversal en el tiempo, tendremos en cuenta nuestro referente empírico en su devenir en cuanto a sus influencias posteriores y distintas versiones que siguieron a la publicación original. Es por este motivo que consideramos que, para llevar adelante el estudio de caso, primero debemos abordar nuestro objeto a partir de las coordenadas materiales y espacio-temporales de su aparición como referente de la literatura infantil alemana del siglo XIX. A su vez, este trabajo conlleva pesquisar los trabajos existentes sobre *Der Struwwelpeter* en su especificidad alojados por distintas disciplinas en calidad de antecedentes. Este ejercicio pretende recuperar al objeto de estudio en su especificidad como también sus repercusiones e influencias posteriores para la cultura occidental. A partir de la revisión de documentos y archivos estudiaremos el material que constituye el libro ilustrado que tratamos, así como sus distintas versiones y otros objetos culturales relativos a *Der Struwwelpeter*.

En pos de elaborar un análisis alrededor de las hipótesis presentadas, nos proponemos trabajar desde los aspectos conceptuales más abarcativos hacia los aspectos más específicos o concretos que presenta nuestro referente empírico. Dado el objeto y que a nuestros objetivos subyace un interés investigativo de índole socio-político y cultural, precisamos establecer un universo común de significados que propicie la mayor claridad posible en el desarrollo de las ideas. Sobre todo, aunamos esfuerzos para evitar malentendidos dado que el marco teórico que sustenta el trabajo se configura en la conjunción de distintas disciplinas.

Ahora bien, sin la intención de incursionar en una reflexión abstracta sobre el análisis de los procesos socio-políticos, culturales y psíquicos que intervienen en la

introyección de la autoridad en los niños, enfatizamos en el carácter situado de nuestro objeto de investigación. Esto quiere decir que pensamos nuestro referente empírico a la luz de las configuraciones de la realidad social que atañen, en nuestro caso, al surgimiento del libro de cuentos infantiles como a sus posteriores influencias. Incluso, parte de los autores que aportan a nuestro marco teórico fueron considerados para este trabajo en tanto contemporáneos al objeto cultural que nos compete.

Este cuidado metodológico sobre nuestra investigación apunta a comprender a *Der Struwwelpeter* en su contexto social y cultural, espacial y temporal específico, y se pretende en consonancia con el espíritu de la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural de la Escuela IDAES-UNSAM.

I.III. Un recorrido posible.

Para ordenar nuestras elaboraciones, primeramente, cabrá abordar el estudio de caso situando conjuntamente las coordenadas que recortan a la obra y a su autor. Para ello, indagamos en su biografía y memorias de sus contemporáneos como en la autobiografía de Heinrich Hoffmann. Estos materiales permiten esbozar un recorrido en torno a la primera publicación de *Der Struwwelpeter* y el lugar que le dio su autor. Hoffmann supo expresar sus reparos acerca de la literatura infantil de la época y las problemáticas concernientes a la infancia. Esta revisión documental nos permite a su vez situar el surgimiento de la literatura infantil y el lugar que guardaba la cultura para un libro ilustrado con cuentos como estos.

Luego, en pos de acercarnos a nuestro material, será preciso trabajar con algunos antecedentes relativos a trabajos que abordaron esta obra y nos interesan fundamentalmente por dos motivos. Por un lado, porque ponen en cuestión las versiones más oficiales sobre *Der Struwwelpeter*, tanto del surgimiento de sus personajes y de sus historias, como de su propósito explícito; así pretendemos desandar estas versiones sobre los vínculos entre el autor y su obra para poder ver cómo se dio efectivamente este proceso creativo que dio lugar a la obra *Lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3-6 Jahren*, título con el que se publicó por primera vez en 1845. Y, por otro lado, estos antecedentes nos asistirán en el estudio sobre las disímiles recepciones que tuvo la obra y que oscilan entre definiciones de lo trágico y lo cómico. Abordaremos esta heterogeneidad en la recepción de *Der Struwwelpeter* a partir de los estudios acerca de los efectos que produce la conjunción de los versos con

las ilustraciones; y que también habrían sido asociados con el éxito de la obra y su significatividad para la cultura alemana. Le dedicaremos buena parte del análisis descriptivo de la obra a la particular relación entre los versos y las ilustraciones de los cuentos. Este entramado entre imagen y texto definirá a esta obra tanto en su versión original como en las versiones posteriores y cabrá abordar esto con un detenimiento prudente.

A continuación, señalamos que parte importante del éxito que tuvo *Der Struwwelpeter* es adjudicado a la célebre traducción al inglés de Mark Twain. Esta versión expandió por mucho el alcance de esta obra y en muchos aspectos redobló la apuesta de significado de los relatos; en algunos casos hasta entrometiéndose el escritor en la narración y reforzando los efectos trágicos y/o cómicos que definieron la recepción heterogénea de la obra. En relación a ello, situaremos algunos vínculos entre esta traducción y otras traducciones al inglés que respondían al modelo más tradicional de cuentos para niños, más “inofensivas” y difundidas al público general.

Para terminar de ubicar nuestro objeto de estudio, cabrá retomar el lugar de la literatura infantil en relación al proyecto civilizatorio de la modernidad. Sostenemos estas vinculaciones a partir del reparo por la idea de que la infancia no ha existido siempre. El trabajo histórico de Philippe Ariès (1987) nos asistirá en ubicar a la infancia misma como una construcción de la modernidad, que no existía como tal antes del siglo XVI, momento a partir del cual los niños comienzan a ser diferenciados de los adultos. En este sentido, veremos cómo el proyecto civilizatorio occidental consiste, entre otras operaciones, en la construcción y el gobierno de la infancia. Consideramos que estos reparos abonarán tanto a la comprensión del contexto de producción de la obra como al desarrollo de las ideas que atañen a las hipótesis de nuestro trabajo.

Así, estas últimas elaboraciones nos servirán de puente para adentrarnos en un tercer apartado que tenga como fin el abordaje del problema de la introyección de la autoridad en relación al proyecto civilizatorio de la modernidad. A los fines de nuestra investigación, nos basaremos extensamente en la obra de Sigmund Freud¹. Sus

¹ En virtud de que se trata de un estudio de caso, y no de una tesis meramente teórica, nos serviremos tan sólo de ciertos textos de la obra de Freud para la elaboración de este trabajo. En esa misma dirección, debemos advertir que tampoco atenderemos las obras de los otros psicoanalistas contemporáneos o posteriores que hayan discutido y/o continuado su obra (como serían los casos de Carl Jung, Melanie Klein, Jacques Lacan, Jacques-Alain Miller, solo por mencionar algunos). Realizar esto, por un lado,

teorizaciones sobre los fenómenos sociales, políticos y culturales que constituyen a la civilización nos dan claves fundamentales para comprender las relaciones entre las pautas y normas culturales y aquella agencia interna representante de nuestro vínculo con la autoridad –inicialmente parental–, es decir, el superyó (Freud, 1992 [1923]: 37)².

A su vez, resultará ineludible la referencia a la obra de Norbert Elias, *El proceso de la civilización* (1939). Trabajaremos las ideas principales allí desarrolladas para pensar acerca de los vínculos entre la sociogénesis y la psicogénesis que definen al proceso de la civilización. Esta obra nos asistirá en el análisis de las relaciones entre la autoridad y la ley social y nos asistirá en la comprensión acerca de cómo estas se conjugan en nuestro libro ilustrado de cuentos infantiles de 1845.

En concordancia con nuestra propuesta metodológica pensamos el concepto de autoridad también anclado en un contexto específico. Por este motivo, los trabajos de Hannah Arendt (1996) serán de la mayor relevancia. La autora nos asiste en la conceptualización de la autoridad como una forma específica que ha sido válida en Occidente y que está ligada a la religión y a la tradición. Además, ubicamos a partir de los trabajos de Alexandre Kojève (2005) a la autoridad como una categoría relacional que precisa de al menos dos lugares. Este autor entiende a la autoridad como un fenómeno humano y, por ende, un fenómeno que no puede pensarse por fuera de un espacio y tiempo históricos. Con estas debidas precauciones explicitamos las relaciones entre los procesos de introyección de la autoridad en los niños y el proceso de la civilización. ¿Qué reflejan estos cuentos sobre esta relación? Y, ¿podremos pensar en una operación socio-política subyacente a estas historias?

Estas preguntas nos permitirán introducirnos en el análisis propiamente dicho. Hecho el recorrido delineado hasta aquí, nos proponemos en el cuarto apartado el análisis sobre las relaciones entre la introyección de la autoridad y el proceso de la civilización en *Der Struwwelpeter*.

implicaría orientar la tesis hacia problemas teóricos-clínicos, cuando en realidad nos importa más la dimensión social y cultural de la obra de Freud. Y, también, porque avanzar en aquella dirección conllevaría entrar en toda una serie de precisiones conceptuales y teóricas, repletas de reformulaciones, lo cual convertiría esta tesis en una discusión teórica y conceptual cuando el objetivo delimitado consiste en servirse de un marco teórico para estudiar el caso en cuestión.

² Dada la extensión con la que abordamos distintos textos de la obra de Freud y en pos de ordenar la lectura de este trabajo, haremos una excepción en cuanto al formato de cita e incluiremos el año de la publicación original del texto al que nos referimos en cada caso.

Para llevar esto adelante nos servimos de distintas perspectivas. Trabajamos a partir de los estudios antropológicos sobre la estructura del relato desde Claude Lévi-Strauss; y sobre la imagen y la narrativa desde los trabajos de Hans Belting, David Freedberg y Louis Marin, entre otros. A su vez, nos servimos de la perspectiva psicoanalítica y cultural de Freud sobre el problema de la identificación y el cuerpo en los niños. Y, también de los estudios socio-políticos y culturales de Michel Foucault que nos asistan en elaborar algunas ideas sobre la positividad del poder en la relación entre adultos y niños. Asimismo abordamos los estudios de Pierre Bourdieu para pensar la producción de los sentimientos sociales para la dominación y la función social de los relatos que encontramos en *Der Struwwelpeter*.

La literatura infantil fue siempre abordada por múltiples disciplinas y ha generado distintos efectos en la sociedad según las consideraciones de estas disciplinas. Es por ello que creemos necesario sostener nuestro recorrido en la coordinación de distintas perspectivas en pos de comprender a *Der Struwwelpeter* como objeto de la cultura que refleja los intereses y preocupaciones de la sociedad de su época.

Como advertimos, nos encontramos en la necesidad de primero establecer cierto universo común de significados, y por este motivo dejamos el análisis propiamente dicho para el final puesto que creemos que así será la mejor manera de abonar a la discusión aquí planteada. Dejaremos para lo último un espacio para retomar nuestras ideas principales pero también para sentar algunas claves para pensar nuevas preguntas.

I.IV. Antecedentes y lugar para la investigación en el campo de los estudios sociales y culturales.

Los antecedentes aquí presentados son algunos de los que nos ayudan a ubicar nuestro estudio de caso a modo introductorio. Nos serviremos de ellos en nuestro despliegue sobre el objeto cultural que atañe a la investigación en los apartados que siguen. Muchos de estos nos han asistido en el desarrollo del análisis con lo cual, por momentos, son retomados en distintas instancias del trabajo dada su importancia articuladora entre nuestro marco teórico y el caso.

Dicho esto, y para ubicar este trabajo de investigación, comenzaremos por plasmar la idea de que el estudio narrativo de los cuentos infantiles resulta un medio

ideal para el acercamiento analítico al orden cultural y político de una sociedad. Así, consideramos que *Der Struwwelpeter* es un objeto de la cultura que puede vehiculizar la comprensión de las modelizaciones específicas de la autoridad y el proyecto civilizatorio en la sociedad occidental del siglo XIX.

En palabras de Alejandro Dujovne (2011), Elias sostiene sus elaboraciones bajo la premisa de que se precisa “pensar a la ciencia en contra de la propia idea que la ciencia tiene de sí misma como independiente de los marcos nacionales” (p. 246). Las ciencias sociales y las humanidades en el siglo XIX surgieron, se definieron, se organizaron en instituciones y produjeron conocimientos de acuerdo a los “procesos de afirmación nacional y a las rivalidades políticas y culturales entre naciones, y de modo más específico a los distintos modos de organización estatal moderna” (Dujovne, 2011: 247). Estos movimientos forman parte del proyecto civilizatorio que, como se irá vislumbrando, está en el centro de nuestra temática.

En el mismo sentido, dice Edgardo Castro (1995) que las ciencias humanas representan “un momento crucial de la historia de la razón occidental” (p. 33). Y particularmente, son el interés por la educación y por los problemas de la infancia algunos elementos fundamentales que marcan a la sociedad occidental moderna. Estas particularidades han generado que diferentes disciplinas, como la pedagogía o la psicología, con el advenimiento de la modernidad se volcaran al estudio de los mismos (De Mause, 1982). Las consignas de estas disciplinas han llegado a las familias a través de una vasta literatura difundida y vulgarizada dejando entrever que nuestra sociedad está obsesionada con los problemas físicos, morales y sexuales de la infancia (Ariès, 1987). Pero estos problemas físicos, morales y sexuales no existieron hasta la constitución de la infancia como tal, lo que Philippe Ariès ubica a partir del siglo XVI. Antes el niño no era diferente de un adulto pero la modernidad (a través de la familia y luego la escuela) retiró al niño de la sociedad de los adultos y lo encerró en un régimen disciplinario cada vez más estricto que se consolidó hacia el siglo XIX (Ariès, 1987). La construcción de la infancia implicó una definición y operó su normalización. Es solo a partir de este proceso que puede comprenderse la preocupación por las supuestas desviaciones a esa infancia normal.

Estos mismos problemas han sido analizados en múltiples oportunidades en distintos ejemplos relativos a la literatura infantil. Un caso que podemos retomar refiere al estudio de Christine Shojaei Kawan (2012) sobre “la Caperucita roja y el

lobo”. El análisis de Kawan se centra más específicamente en el papel de las fantasías conservadoras inducidas por las convenciones sociales y culturales en el relato. En sus distintas versiones, la intención disciplinante o educativa³ y el impacto que se quiere lograr en los niños y niñas –sus principales destinatarios– se han plasmado de maneras diversas. Refiere la autora que más allá de los desenlaces de las distintas versiones de Caperucita Roja –en la versión de Perrault, uno trágico y en la de los hermanos Grimm, uno feliz– cualquiera sea el caso “muestra que la niña aprendió su lección, contribuyendo así a la edificación de los lectores” (Kawan, 2012: 170).

Su estudio sobre el tópico indicó que las narraciones infantiles reflejan la realidad social, las creencias y los valores que una cultura sostiene y promueve; y más allá del tono narrativo esta “contribución a la edificación de los lectores” se mantiene inviolable. Caperucita, en todos los casos, es una niña “voluble y poco dócil” (Kawan, 2012: 173); por lo cual la culpa de su desgracia no deja de serle atribuida también en las versiones con finales felices.

En el mundo contemporáneo muchas revisiones de literatura clásica infantil han sido llevadas a cabo por perspectivas feministas cuestionando el lugar asignado en el espacio social, cultural y político de los personajes según su género en estas narraciones dirigidas a niños y niñas (Ashton, 1983; Berg-Cross y Berg-Cross, 1978; Diekman y Murnen, 2004; Ochoa, Parra y García, 2006; entre otros); desde ya, el caso de Kawan (2012) también es uno de ellos.

En nuestro país, también existen estudios recientes sobre las modelizaciones de la autoridad en la literatura infantil, como es el caso de la investigación de Paula Guitelman (2006) sobre la revista *Billiken* en los años de la última dictadura cívico-

³ No cabrá en este trabajo profundizar en las distancias entre lo que comprendemos por disciplina y educación. Brevemente podríamos señalar, según Werner Jaeger (1962), que desde la Antigüedad, la educación es entendida como “el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual” (p. 3); y dado que el desarrollo social depende de la consciencia de los valores que rigen la vida humana, “la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad” (p. 4). Por otro lado, el término de disciplina podría referir más directamente a la relación de instrucción del *discipulus* con un maestro, en consonancia con la etimología del término; o bien podría ser entendido según lo despliega Michel Foucault (1991 [1975]) cuando ubica a las “disciplinas” como aquellos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo y que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas imponiéndoles una relación de docilidad-utilidad (p. 141). Es decir, la disciplina ligada a la idea de un ejercicio y control constante, un método cuya modalidad implica una coerción ininterrumpida. Veremos a lo largo de nuestro recorrido que ambos términos resultarán funcionales a nuestros fines analíticos. Por lo tanto, aquella intención de la que hablamos y que los antecedentes también señalan respecto del caso podría ser considerada una “intención educativa” a la vez que una “intención disciplinante”, pero no por ello debiéramos considerarlos sinónimos.

militar en Argentina. La autora refiere: “en el mundo Billiken, no hay o no encontré, un hermano que se pelea con otro, un padre que discute con un hijo, algún cuestionamiento a la autoridad, y menos que menos una protesta en el espacio público”⁴. Así, Guitelman deja entrever que las figuras de la infancia y sus problemas se reflejaban y se constituían en la literatura para chicos en consonancia con el proyecto social y político vigente en aquellos años. En su libro *La infancia en la dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo Billiken*, Guitelman (2006) explica que, en tiempos de dictadura en la Argentina, las formas de control social de la infancia echaban raíces sobre el campo de la cultura. Y allí se producía “la lucha entre diferentes modos de nombrar [en la que] se implican posiciones políticas, ideológicas, éticas, estéticas, morales y sociales” (p. 21).

Si pensamos en el problema de la autoridad y focalizamos en el propósito (explicitado por el autor de nuestra obra) de instruir a los niños de entre 3 y 6 años, *Der Struwwelpeter* conformaría sin dudas un ejemplo paradigmático del intento de una sociedad de instalar la autoridad en los niños. Sin embargo, cabe tomar con precaución esta idea puesto que nuestro trabajo no se preocupará por intentar adjudicar esta intención instructora a las personas en particular, como podría ser el Dr. Hoffmann.

Más bien intentamos una consideración sobre la relación entre la intención educativa y la introyección de la autoridad como la que propone Eva-Maria Metcalf (1996). En su trabajo, la autora apunta directamente a las resonancias entre este libro y los valores y preocupaciones de la sociedad que lo alojó. Dice la autora: “a mediados del siglo XIX, los mensajes educacionales de civilidad y obediencia eran la regla que regía los libros para niños, y en este sentido el *Struwwelpeter* de Hoffmann no fue una excepción”⁵ (Metcalf, 1996: 203). En este sentido, no es la intención moralizante o educativa de los autores la que define la relación entre la regla que regía los libros para niños y la introyección de la autoridad; sino que la autora hace hincapié en las *normas* que ordenaban comúnmente estos libros infantiles y su consonancia con, justamente, las pautas y normas culturales.

Más allá del contenido narrativo, el abordaje sobre las ilustraciones y los versos también demostraron ser herramientas muy valiosas para la aprehensión de una

⁴ Ver nota a la autora: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-3012-2006-05-21.html> [Consultado el 10 de julio del 2022].

⁵ La traducción es propia.

sociedad en particular. El análisis de Metcalf (1996) propone la idea de que para la creación del libro ilustrado que es *Der Struwwelpeter*, su autor se apoyó fuertemente en la cultural oral y popular y en sus creencias respecto de qué podía interesarle a los niños y a su vez, qué los beneficiaría. El resultado de ello marcó el comienzo de un tipo de libro-álbum o libro ilustrado infantil que hasta ese momento no existía (Metcalf, 1996: 201; Mühlestein, 2009: 44).

Según Bruno Bettelheim (1984), los estudios de libros ilustrados han demostrado que los dibujos obstaculizan el proceso de aprendizaje más de lo que contribuyen a él, puesto que estas imágenes dirigen la imaginación del niño de una forma diferente de cómo este experimentaría la historia, con lo cual este tipo de cuentos pierde “gran parte del contenido del significado personal que el niño extraería al aplicar únicamente sus asociaciones visuales a la historia, en lugar de las del dibujante” (p. 85). Pero es sugerente la idea de que esto, ni a Hoffmann ni a la sociedad de la época, les representaba un problema. Más bien todo lo contrario.

Las relaciones entre estas ilustraciones y versos de *Der Struwwelpeter* fueron estudiadas en gran medida a partir de la pregunta acerca del motivo por el cual los distintos agentes involucrados en los procesos de edición habrían decidido mantener las ilustraciones originales del Dr. Heinrich Hoffmann de su primera edición (Wesseling, 2004; Ashton y Petersen, 1995; Freeman, 1977; Ebstein, 1923; entre otros). Particularmente, Ben Parrot (2010) investiga sobre las relaciones entre ilustración y verso en *Der Struwwelpeter* desde una perspectiva que entrama la sociología con el psicoanálisis. En su estudio, indica que debiera analizarse el libro de Hoffmann como un reflejo del conflicto entre las tendencias innatas de los seres humanos a afirmar con obstinación desafiante su voluntad individual y el acatamiento a las reglas de la sociedad⁶ (Parrot, 2010: 330). A su vez, postula que en distintos relatos de *Der Struwwelpeter*, el interjuego entre la ternura del verso y el efecto apaciguante de la métrica logran suavizar el impacto de la atrocidad representada tanto en el texto como en la imagen (Parrot, 2010: 332).

A lo largo del trabajo, especialmente en el segundo apartado donde hacemos un acercamiento (sobre todo) descriptivo del material empírico de este estudio de caso, iremos señalando algunas ideas que surgen del trabajo con otros antecedentes que

⁶ La traducción es propia.

también resultaron claves para guiar este desarrollo. Consideramos que resultará pertinente ir recuperando estos trabajos en el desarrollo de este escrito para servirnos de ellos sin recaer en una reiteración injustificada.

Creemos que poder estudiar con atención tanto la funcionalidad del libro como las relaciones entre los versos y las ilustraciones de los cuentos nos acercará a la comprensión de cómo es que esta obra tomó tanta fuerza y se convirtió en una de las contribuciones más importantes de la cultura alemana a la literatura infantil, tal como lo afirma Bettina Hürlimann (1968).

II. El estudio de caso: *Der Struwwelpeter*.

Los libros sobre modales, dice Norbert Elias (1989), nos han ofrecido testimonios detallados del comportamiento humano, testimonios sobre distintas vertientes de la vida social y llegaron hasta nosotros con escasas lagunas prácticamente desde el siglo XIII hasta los siglos XIX y XX (p. 128).

A grandes rasgos, podríamos considerar a *Der Struwwelpeter* (1845) de Heinrich Hoffmann como un libro sobre modales como muchos otros. En este sentido, no presenta nada nuevo. Incluso hay investigaciones que encontraron vínculos ineludibles entre los personajes y situaciones que aparecen en este libro de cuentos e imágenes y relatos que ya estaban en circulación antes de su publicación en 1845: el niño al que le crecen los cabellos incontrolablemente (con referencias previas que datan de 1840 y 1843), la niña en llamas (en 1820 y 1839), San Nicolás metiendo a niños traviesos en una bolsa (en 1805 y 1823), o el cazador distraído (en 1820, 1835 y 1840) (Metcalf, 1996). Nos preguntamos entonces, ¿qué tiene *Der Struwwelpeter*? ¿Qué lo hace único?

Por un lado, es cierto que *Der Struwwelpeter* pertenece a la tradición literaria que tiene por objeto la disciplina y la instrucción en la moral y los modales. Y en sí, los inicios de lo que llamamos “libro-álbum” (“Picture Book”) se remontan a unos siglos más atrás, quizás con *Orbis Sensualium Pictus* (1658) de Amos Comenio, cuya novedad residía –tal como sugiere el título del libro– en “la presentación del mundo por medio de imágenes” (Runge Peña, Piñeres y García, 2007: 77). Pero por otro lado, *Der Struwwelpeter* presenta algo completamente nuevo. Hoffmann fue “el primero en poner imágenes y texto *en el mismo nivel* y, por lo tanto, creó la primera historia ilustrada”⁷ (Mühlestein, 2009: 44).

II.I. La obra del autor y el autor de la obra.

Der Struwwelpeter fue publicado por primera vez en 1845 con el título *Lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3-6 Jahren*; y traducido al castellano como *Historias muy divertidas y estampas aún más graciosas con 15 láminas*

⁷ La traducción y el subrayado son propios.

coloreadas para niños de 3 a 6 años⁸. Este libro de cuentos infantiles fue escrito e ilustrado por el psiquiatra alemán, el Dr. Heinrich Hoffmann.



Imagen 1: Portada de la primera edición de 1845.



Imagen 2: Portada de la segunda edición de 1846.

Los vínculos que encontramos entre el autor y su obra, o entre la obra y su autor, son tan estrechos que resultaría un trabajo muy complejo, y quizás injustificado, deslindar uno de otro. Con lo cual para la introducción del material que constituye nuestro caso de estudio haremos el ejercicio de una introducción en conjunto.

Walter Sauer (2003) explica que *Der Struwwelpeter* pertenece a un tipo de libros infantiles –junto con *Just so Stories* de Rudyard Kipling o *Treatise on the Astrolabe* de Chaucer, entre otros– que comparten la característica de soportar una especie de “mitología” que conecta a los libros con sus orígenes (p. 216). Estos libros tienen en común el hecho de que fueron escritos para alguien de la familia más cercana del autor, por lo general, para un hijo o hija (y el caso de Hoffmann no es la excepción); y por regla, estas historias están basadas de alguna manera en sus propias biografías, que eventualmente los autores mismos comparten al público (Sauer, 2003: 216).

Heinrich Hoffmann dejó asentado en varias oportunidades un registro de cómo llegó a escribir *Der Struwwelpeter*. El primero de estos registros es un artículo publicado en 1871 por el periódico *Die Gartenlaube*; y, según su autor anónimo que

⁸ La versión en castellano fue publicada en 1987 y la traducción estuvo a cargo del escritor barcelonés Víctor Canicio Chimeno (1937-2019). Fue profesor de lengua española en la Universidad de Heidelberg, donde casualmente Hoffmann se graduó en medicina. Además de esta obra, tradujo otros libros infantiles muy famosos en la cultura alemana como *Max & Moritz* de Wilhelm Busch y *Nuevas aventuras de bombilla* de Günter Herburger.

publicó bajo las iniciales “F.S.”, estaría basado en una entrevista con Hoffmann, cuyas palabras son fielmente recuperadas por el autor⁹ (F.S., 1871: p. 768). En 1893, veinte años más tarde, se publicó en el mismo periódico una carta de Hoffmann al editor que habría escrito el 3 de noviembre de 1892 y sostenía en muchos puntos el espíritu del artículo de 1871. Por último, entre 1889 y 1892 Hoffmann se dedica a escribir una autobiografía en la cual le dedica un capítulo exclusivamente a *Der Struwwelpeter*. Estos tres documentos, dice Sauer (2003), se convirtieron en las fuentes más importantes para la “biografía literaria” de *Der Struwwelpeter*. En este sentido es que pensamos esta obra inseparablemente de su autor: la biografía de Hoffmann y la biografía literaria de su obra se encuentran íntimamente ligadas.

¿Quién fue el Dr. Heinrich Hoffmann antes de su obra?

Heinrich Hoffmann (1809-1894) nació en Frankfurt am Main en 1809 y dada la temprana muerte de su madre, fue criado principalmente por su padre, Philipp Hoffmann, quien estuvo a cargo de su educación escolar y superior. Heinrich Hoffmann estudió medicina en la Universidad de Heidelberg y se doctoró en Halle en 1833 (Weichbrodt, 1921). Más tarde se especializó en psiquiatría clínica y a lo largo de su trayectoria académico-profesional ocupó cargos directivos en distintos institutos médicos. Entre 1844 y 1851, Hoffmann fue profesor de anatomía en el “Dr. Senckenbergisches Institut”, una reconocida fundación que alojaba un hospital y la facultad de medicina (Sauer, 2003: 220).

Dice Gail Hart (2014) que el psiquiatra de Frankfurt no fue como ninguno de los personajes rebeldes de sus cuentos, más bien fue un individuo multifacético y altamente efectivo. Además de ser un médico exitoso que luchó por el derecho al tratamiento y la no estigmatización de los pacientes psiquiátricos, llevó una vida política activa en la que fue miembro del *Vorparliament* en Frankfurt y defendió de la monarquía constitucional al momento de la Revolución del 1848-1849 también conocida como la Revolución de Marzo (Hart, 2014: 139).

Si bien fue reconocido en estos distintos ámbitos, la literatura no tenía un lugar muy específico en su vida. Tal como define la biografía escrita por el médico berlinés

⁹ Algunos fragmentos de esta entrevista se publicaron en muchas de las ediciones de *Der Struwwelpeter* en alemán y en inglés de la editorial Rütten & Loening después de 1876. Heinrich Hoffmann (1893) no estuvo de acuerdo con esto y dijo que parte del artículo había sido agregado al libro bajo la instigación de los editores (p. 17).

Erich Ebstein (1923), para Hoffmann la poesía era el entretenimiento que lo distraía de su trabajo como psiquiatra (p. 269). Entonces, ¿cómo se convierte *Der Struwwelpeter* en la obra de su autor?

Muchas fuentes indican que *Der Struwwelpeter* estuvo dedicado a su hijo mayor, Carl Philipp Hoffmann (1841-1868), quien recibió el libro como regalo de la navidad de 1844 (Hoffmann, 1893, 1985; Ebstein, 1923; Lluch, 2003; Sauer, 2003: 218). Sobre este punto pareciera no haber dudas. El mismo Hoffmann escribe en la carta publicada en 1893 en *Die Gartenlaube*:

¡Los libros tienen su destino¹⁰! [...] En la navidad de 1844, buscaba un regalo para mi hijo pequeño, de tres años y medio. Quería un libro ilustrado, que correspondiese a la edad de aquel pequeño ciudadano del mundo, pero todo lo que veía no me decía nada (...) historias largas y bobas que tras múltiples exhortos, concluían con la moraleja explícita: Los niños deben ser siempre buenos o los niños deben ser limpios o decentes, o justos, etc. (...) Finalmente, tomé un cuaderno en blanco y le dije a mi esposa: 'Le voy a hacer al niño el libro ilustrado que necesita'¹¹.

Sin embargo, sobre esta última idea las versiones acerca del devenir de esta obra, o de este autor, comienzan a discrepar. Por cómo lo expresa el mismo Hoffmann allí pareciera más bien que habría sido golpeado por un rayo de creatividad y de repente se encontraría con las 10 historias del *Struwwelpeter* escritas e ilustradas. Y de hecho allí descansan muchas de las investigaciones sobre el caso.

Indagando un poco más en nuestros antecedentes de investigación, encontramos que al momento de escribir *Der Struwwelpeter*, el Dr. Hoffmann estaba trabajando como médico en el instituto del Dr. Senckenberg y encontraba mucha dificultad para examinar a algunos de sus pacientes niños (Sauer, 2003: 221); y muchas veces creaba personajes y algunas rimas para distraerlos durante las consultas (Ashton y Petersen, 1995: 36). Por este motivo, cuando Hoffmann se topó con la urgencia de buscar un libro adecuado para su hijo, él ya contaba con un repertorio de imágenes y versos que

¹⁰ “Habent sua fata libelli”. Es un verso latino que data de mediados del siglo II y que ha perdido en su transmisión la primera parte de la frase completa: “Pro captu lectoris...”. Esta frase suele utilizarse bajo el sentido de que un libro, o un texto, puede solo transmitir aquello que el lector puede comprender; definiéndose así el destino de un libro.

¹¹ Fragmento traducido al castellano extraído de Lluch (2003).

lo ayudaba a lidiar con niños a diario en su trabajo como médico. El mismo Hoffmann (1893) admite que algunos de los personajes de sus libros, incluida la famosa figura del *Struwwelpeter* nacieron de la necesidad de calmar a sus pacientes y poder hacer su trabajo (p. 17). Con todo, esta versión parece más plausible que la idea de que *Der Struwwelpeter* surgió como una historia de regalo de navidad pero Hoffmann no es muy claro respecto de este punto.

En lo que sí es claro en aquella carta de 1893 es lo siguiente:

El niño aprende viendo, le entra todo por los ojos, comprende lo que ve. No hay que hacerle advertencias morales. Cuando le advierten: Lávate. Cuidado con el fuego. Deja eso. ¡Obedece!, el niño nota que son palabras sin sentido. Pero el dibujo de un desharrapado, sucio, de un vestido en llamas, la pintura de la desgracia, de la despreocupación, le instruye más que todo lo que se pueda decir. Por eso es cierto el refrán que dice: El gato escaldado huye.¹²

Un relato que le *muestre* al niño sobre cómo debe y no debe comportarse, y no un relato que solo se lo *advierta*. Haciendo una crítica a la literatura de la época, el autor deja en claro que las palabras no bastan para instruir a los niños, para instruirles hace falta *mostrarles*. Así, el autor busca reflejar la importancia que encuentra en las imágenes para la introyección de la autoridad en los niños.

Lo que destacan muchos estudios sobre el caso –e incluso el mismo autor– es que Hoffmann tenía la idea de que los niños aprenden viendo, y aquello que ven es lo que posibilita que aprendan a comportarse (Ashton y Petersen, 1995; Freeman, 1977; Ebstein, 1923; entre otros); y, a su vez, es un aprendizaje particular lo que posibilita la socialización y la humanidad (Herzog, 1978 como se citó en Hart, 2014); o, en palabras de Hoffmann, lo que posibilita que el niño se convierta en un “ciudadano del mundo”. Consecuentemente con esta idea, veremos que esta intención de instrucción de la que habla Hoffmann se configura en sus cuentos por la conjunción entre las ilustraciones, la narración en verso y la estructura de los relatos.

¹² Fragmento traducido al castellano extraído de Lluch (2003).

Der Struwwelpeter consta de 10 historias narradas en verso y el poema introductorio “Wenn die Kinder artig sind...” [“Cuando los niños son buenos”] (a modo de “Prefacio”); todas ellas acompañadas por ilustraciones que se entretujan narrativa y visualmente con cada poema. La disposición de esta trama que teje texto e imagen hizo de la composición una historia ilustrada verdaderamente integrada (Ashton y Petersen, 1995: 37).

Las primeras ediciones fueron cuidadosamente supervisadas por Hoffmann, lo cual consiguió que permanecieran fieles al manuscrito original (Hoffmann, 1893: 18). Estas fueron publicadas bajo el seudónimo de “Der lustige Reimerich Kinderlieb”, lo que podríamos traducir como “el divertido rimador amante de los niños”; pero vale una pequeña aclaración. Sauer (2003) señala que “Reimerich” en verdad sería una palabra compuesta por “Reimer” y “Heinrich” y hace bien clara la reminiscencia al primer nombre de Hoffmann (p. 236). En este sentido, creemos que el autor siempre se mostró implicado con su obra incluso con la elección del seudónimo. Y en su faceta literaria (y esto también lo vemos en sus otros escritos) se ocupó dedicadamente a los problemas de la infancia.

En sus historias identificamos dos elementos que se repiten visiblemente. En primer lugar, que todos los personajes principales expresan algún rasgo de desobediencia, descuido, inmoralidad o lo que podríamos denominar “mal comportamiento” contrario a lo que llamaríamos “norma social dominante”¹³. Y, en segundo lugar, que en todos los casos la historia tiene un desenlace tragicómico que toma la forma de un castigo o un destino exagerado en relación al mal comportamiento.

Estos elementos, como decíamos, sugieren que *Der Struwwelpeter* tendría la finalidad de instruir a los niños en lo que para la época representaba un buen comportamiento. Pero a diferencia de la literatura del siglo XIX, estos cuentos se caracterizan más bien por poner en primer plano la conjunción de elementos violentos y sanguinarios tanto narrativos como ilustrativos. A su vez, distinguimos este libro de cuentos de fábulas dado que ninguna de las historias cuenta con una enseñanza o moraleja explícita. Más bien, son la estructura de la narrativa y la interrelación entre el verso y la ilustración los que sugieren algo de lo que el autor buscaba transmitir.

¹³ La historia del cazador desalmado no es muy clara respecto de este punto. Es diferente de los otros cuentos fundamentalmente porque no hay ningún niño o niña implicado en la historia que se castigue por un mal comportamiento (Ashton y Petersen, 1995: 39; Savelsberg, 1996).

Desde su primera publicación circularon versiones legítimas y otras no tanto pero en su mayoría reconocieron la significatividad de las ilustraciones originales de Hoffmann y casi en todas las ediciones posteriores los cuentos permanecieron visualmente inalterados. De hecho, muchos estudiosos del caso coinciden en que *Der Struwwelpeter* fue posiblemente un éxito en muchas traducciones precisamente por sus imágenes. Dicen Susanna Ashton y Amy Jean Petersen (1995), “los versos podían haber perdido su fuerza pero las ilustraciones podían hablar por sí solas¹⁴” (p. 38).

Por un lado, la peculiaridad de las ilustraciones reside en su calidad grotesca, de planos enteros, con el fondo poco desarrollado y el énfasis en la figura protagónica¹⁵. Por su parte, la narración en verso, más bien propia de la tradición oral, está asociada directamente a la sonoridad, y por ende a la voz y no al texto. Estos elementos buscarían captar la atención y adhesión del niño que, en muchos casos, necesariamente implica la presencia de alguien que sepa leer, por lo general, un adulto¹⁶. Y por último, agregamos que la estructura de todos los relatos es la misma y gira en torno a la presencia y ausencia de la autoridad, la desobediencia y el castigo o el destino que adviene en consecuencia¹⁷.

Más que advertencias explícitas acerca de las conductas y consignas que los niños debieran acatar –como era usual en la literatura sobre modales– las ilustraciones aquí *representaban* las consecuencias de trasgredir aquellas normas y pautas de comportamiento que indicaban los adultos. Pareciera ser esta la forma que encontró el Dr. Heinrich Hoffmann de intentar que su hijo, y otros tantos niños y niñas de la época, internalizaran ciertos valores morales y normas sociales.

Tanto las ilustraciones como la rima parecieron aportar a que estas pautas fueran bien recibidas por aquellos niños –y también adultos– que conformaron el público lector de la época. Sin embargo, sería insostenible que los niños precisaran de la influencia de una autoridad externa cada vez, del “Lávate”¹⁸ al que refiere Hoffmann. El orden civilizatorio se sostiene en que los niños, devenidos en adultos, han interiorizado aquellas pautas morales y sociales.

¹⁴ La traducción es propia.

¹⁵ Desarrollamos este punto con mayor detenimiento en el apartado *IV.I.I.*

¹⁶ Desarrollamos este punto con mayor detenimiento en el apartado *IV.I.II.*

¹⁷ Desarrollamos este punto con mayor detenimiento en el apartado *IV.I.III.*

¹⁸ Ver página 25.

Esto nos remite directamente al problema de la introyección de la autoridad, del cual Sigmund Freud se ocupó extensamente a lo largo de toda su obra¹⁹. En este sentido, articulamos, sobre todo en el cuarto apartado de nuestro trabajo, que de alguna manera estos relatos se encuentran al servicio de este proceso de introyección de la autoridad y a su vez, son un efecto del mismo proceso en tanto reflejan las normas y pautas sociales de una época y lugar determinados.

II.II. Recepción de la obra, versiones e influencias: entre lo trágico y lo cómico.

La recepción de *Der Struwwelpeter* ha sido muy heterogénea pero, sin dudas, reflejó el éxito de este clásico de la literatura infantil alemana del siglo XIX. Fue traducido a múltiples idiomas y se convirtió en uno de los libros infantiles alemanes más conocidos y representados en distintos formatos (Cotton, 2000).

Der Struwwelpeter no fue fácilmente categorizable dentro del género literario pero aún así es vista por muchos como la máxima contribución a la literatura para niños desde los hermanos Grimm²⁰ (Hürlimann, 1968: 62). Según el propio Hoffmann, sus historias pertenecían a una tradición mucho más grande, una que también incluía los cuentos de hadas de los Grimm²¹ (Ashton y Petersen, 1995: 37). Por su parte, Marie-Luise Könniker (1977) señala que dado el extensísimo número de personas que estuvieron en contacto con este libro de cuentos a una edad tan temprana, los personajes de Hoffmann parecen haber tenido un efecto mucho más grande en la cultura alemana incluso que el Fausto de Goethe o el Manifiesto Comunista²². ¿Qué lo hizo tan exitoso?

Una particularidad que distingue a *Der Struwwelpeter* de otros cuentos infantiles reside en que, en todas sus versiones, los desenlaces de las historias se constituyen alrededor de hipérboles: castigos o destinos completamente desproporcionados en relación a la desobediencia o inmoralidad de los niños y niñas que protagonizan los cuentos (Luch, 2003). Estos desenlaces oscilan entre caerse a un pozo, arruinar una cena familiar y la muerte misma, y en todos los casos rebasan los límites de la verosimilitud generando efectos grotescos y hasta cómicos. Sin duda, estos efectos

¹⁹ El tercer apartado está dedicado principalmente al desarrollo de estas conceptualizaciones.

²⁰ La traducción es propia.

²¹ La traducción es propia.

²² La traducción es propia.

hiperbólicos fueron uno de los elementos singulares de la recepción de la obra al momento de su primera publicación.

Sin embargo, hacia fines del siglo XIX, *Der Struwwelpeter* comenzó a percibir algunas apreciaciones que nada tenían que ver con la comicidad o el humor. Según historiza Helmut Müller (1969), al momento de su publicación los niños experimentaban un genuino encanto al recorrer las ilustraciones y versos de estos cuentos y no asociaban de ninguna manera los castigos que allí aparecían con una amenaza real. Los niños apreciaban el drama y la exageración grotesca que se reflejaba en el espíritu de las historias y posiblemente los adultos encargados de la crianza de estos niños apreciaban la forma en la que estos “suavemente digerían los mensajes educativos”²³ presentes en los cuentos (Metcalf, 1996). Más bien, según Ashton y Petersen (1995), fue posteriormente que el público comenzó a atribuirle a estos destinos y castigos hiperbólicos otra tonalidad, una más oscura y terrorífica.

Posteriormente, hacia el siglo XX, la coexistencia de estas recepciones tan divergentes dentro y fuera de Alemania abrió un nuevo punto de vista, una posición dialéctica entre lo cómico y lo terrorífico. En este sentido, se atribuyó a la recepción de esta obra un “efecto de ambivalencia”²⁴ (Parrot, 2010: 329). Esta ambivalencia, según Dieter Petzold (1994 como se citó en Parrot, 2010), se habilita en tanto los niños y los adultos se pueden identificar tanto con los personajes transgresores como con las figuras de autoridad: paradoja que solo puede tener lugar en el reino del inconsciente donde incluso reacciones contradictorias son simultáneamente posibles (pp. 329-30).

Este reparo psicoanalítico sobre el asunto también nos permitirá considerar que, cualquiera sea la apreciación sobre la obra, es cierto que algunos de los cuentos más icónicos de *Der Struwwelpeter* giran en torno a las prohibiciones y censuras de las pulsiones infantiles sexuales y agresivas. De hecho, el mismo Freud, contemporáneo al temprano éxito de *Der Struwwelpeter*, postula que varios de los cuentos del libro versan directamente sobre el tratamiento de aquellas exteriorizaciones de las pulsiones sexuales infantiles que son concebidas como “malas costumbres” para la época (Freud, 1992 [1905]: 163)²⁵.

²³ La traducción es propia.

²⁴ La traducción es propia.

²⁵ Retomaremos esta idea en el apartado IV.

II.III.I. Traducciones al inglés: entre la tonalidad y la sonoridad.

Decíamos que las apreciaciones sobre *Der Struwwelpeter* oscilaron mucho desde su primera publicación; y a su vez, las traducciones a distintos idiomas no siempre respetaron fielmente el contenido ni la estructura de los versos originales en alemán. Si tenemos en cuenta las traducciones de *Der Struwwelpeter* en el siglo XX, la más célebre fue sin dudas la de Mark Twain al inglés publicada por primera vez en 1935, 25 años después de su muerte.

Mark Twain, seudónimo de Samuel Langhorne Clemens (1835-1910), fue quizás uno de los escritores estadounidenses más conocidos de la historia. Mayormente conocido por *Las aventuras de Tom Sawyer*, el escritor y humorista marcó una referencia ineludible para la literatura infantil del siglo XIX.

En 1891, se ocupó de traducir *Der Struwwelpeter* y en una carta le dijo a sus editores: “Estuve trabajando sin descanso los últimos 3 días y noches traduciendo... el libro para niños más aclamado de toda Europa”²⁶ (citado en Ashton y Petersen, 1995: 36). Si bien se transformó en la traducción más emblemática, la versión de Twain rápidamente fue criticada por su imprecisión y rareza. En lo que sigue desplegamos este punto.

Después de las publicaciones de algunas versiones al inglés que habrían purificado a los versos originales de sus componentes más agresivos, Twain decidió devolverle a los versos la fuerza que él encontraba en las ilustraciones, que en muchos casos residía en los componentes más inescrupulosos, violentos y sanguinarios²⁷ (Ashton y Petersen, 1995: 38).

Por empezar, al momento en que Twain tradujo *Der Struwwelpeter*, la traducción popular al inglés del título del libro era *Shock-headed Peter*, lo que podríamos simplificar al castellano como “Pedro el despeinado”, o “Pedro el melenudo”. Mark Twain –con la intención de enfatizar lo inescrupuloso de la tonalidad de los cuentos– elige, en cambio, *Slovenly Peter*²⁸, “título que recupera el carácter de pobrísima higiene

²⁶ La traducción es propia.

²⁷ La traducción es propia.

²⁸ El término “Slovenly Peter” se registró por primera vez en 1849 en la versión en inglés americano titulada *Slovenly Peter, Pleasant Stories and Funny Pictures. Translated from the German* (New York: C. Town, 1849). “Shock-Headed Peter” en verdad fue el nombre que se le dio al “Struwwelpeter”, la figura del primer cuento del libro, en la primera traducción (anónima) al inglés en 1848 aunque el título del libro fue *The English Struwwelpeter* (Leipzig: Volckmar, 1848) (Sauer, 2003).

y pereza” (Hart, 2014: 139); y que podríamos traducir como “Pedro el dejado”, o directamente como “Pedro el roñoso”.

Si nos adentramos en las historias, podremos ver ejemplos aún más claros sobre la tonalidad exagerada y violenta que Twain identifica como propia de los cuentos originales de Hoffmann. En la traducción de George Routledge & Sons el cuento de *Shock-headed Peter* versa:

Just look at him! There he stands
With his nasty hair and hands.
See! his nails are never cut;
They are grim'd as black as soot
And the sloven, I declare,
Never once has comb'd his hair;
Anything to me is sweeter
Than to see Shock-headed Peter.

Mientras, la versión de Mark Twain:

See this frowsy "cratur"—
Pah! it's Struwwelpeter!
On his fingers rusty,
On his tow-head musty,
Scissors seldom come;
Lets his talons grow a year,
Hardly ever combs his hair,—
Do any loathe him? Some!
They hail him "Modern satyr—
Disgusting Struwwelpeter."

Lo que se puede inferir de la contraposición de estas dos versiones aquí es que Twain opta por la fuerza de los significantes como “cratur”, que es una deformación de “creature” (criatura) dándole un aspecto casi monstruoso. O el “Pah!” como expresión de disgusto que recupera del “Pfui!” de la versión original. Privilegia el uso de estos términos y no se detiene en el uso de rimas más bien poco ortodoxas para sus

versos. En su lugar, la versión de *Shock-headed Peter* muestra rimas y métricas mucho más tradicionales dándole una sonoridad más amable. Esta narración es mucho más descriptiva que la versión de Twain y no refleja un disgusto o un asco tan exagerado como en *Slovenly Peter*. Por este motivo y dado que complicaba el intento didáctico (si es que podemos definirlo de este modo) del original, la versión de Mark Twain fue la más notable pero, a su vez, la menos popular en la época (Ashton y Petersen, 1995: 37).

Otro ejemplo, es el caso de “Die Geschichte vom bösen Friederich”, en inglés: “The story of cruel Frederick”, y en castellano: “La historia de Federico el cruel”.

Federico es un niño que goza de lastimar y golpear a otras personas y animales. Un día azota a un perro, y algunas traducciones populares al inglés (como la de George Routledge & Sons) dice: “and whipp'd poor Tray till he was sore”. Lo que literalmente se podría traducir como “y azotó al pobre Tray hasta el dolor”. Ante el mismo fragmento, la traducción de Mark Twain dice:

He whacked him here,
he whacked him there,
He whacked with all his might and main,
He made him howl and dance with pain.”

Podríamos traducirlo literalmente como: “lo azotó aquí, lo azotó allá, lo azotó con todas sus fuerzas, y con todo su poder, lo hizo aullar y con dolor, bailar”. Para la época en que las versiones populares en inglés se habían difundido en toda Europa, la traducción de Twain parecía bastante más arriesgada. Pero en verdad, haría falta ver que simplemente representa una traducción mucho más fiel a los versos de Heinrich Hoffmann:

Und schlug den Hund,
der heulte sehr,
Und trat und schlug
ihn immer mehr.

Lo que podríamos traducir literalmente como: “Y le pegó al perro, que aulló mucho, Y lo pateaba y le pegaba más y más”; lo cual hace a la traducción de Twain

mucho más cercana al original que la versión popular al inglés. No solo por la evidente tonalidad dramática sino también por lo tragicómico de la imagen del perro bailando de dolor. ¿Cómo sucede entonces que una versión más fiel a la original como la de Twain cobre una identidad mucho más singular (en comparación con otras traducciones)? Para abordar esta cuestión, podríamos comenzar por formular primero otra pregunta: ¿quién narra?

Preguntarnos por el narrador nos obliga a identificar cuál es la voz que encarna Twain y por qué toma tanta relevancia; más precisamente, nos obliga a comprender de qué manera este traductor se vuelve un autor. Ashton y Petersen (1995) identificaron que en la traducción popular que circuló en Gran Bretaña y en Estados Unidos el narrador es omnisciente, es decir que narra los acontecimientos de forma tal que no participa de la historia y narra los acontecimientos de manera objetiva y en tercera persona; sabe todo lo que sucedió y de los pensamientos y sentimientos de los personajes.

Dicen las autoras que “en la versión de Twain el que cuenta la historia y/o el traductor son continuamente participativos y se involucran en la experiencia del lector”²⁹ (Ashton y Petersen, 1995: 38). Pero a partir de nuestro análisis consideramos que este involucramiento no es a causa de que muchas veces el narrador establezca un diálogo “yo-tú” con el lector, sino que en la versión de Twain sucede en varias ocasiones que el mismo narrador encarna el propósito de instruir a los niños y se posiciona en un lugar de autoridad. En este sentido, también es una versión que resulta más fiel a la original, sosteniendo su propósito de introyección de la autoridad. Es decir, aquel propósito que le suponíamos al autor (como señaló el mismo Hoffmann respecto del *destino* de su libro), Twain lo traslada al mismo narrador y en varias ocasiones añade notas paratextuales al pie de la página dirigiéndose a los niños lectores.

Una de sus notas dice: “Baby, you must take notice of this awkward form of speech and never use it. Except in translating. M.T.” (en castellano, “Pequeño, debes reconocer esta extraña forma de hablar y nunca utilizarla. Excepto al traducir”³⁰). Aparece así la voz del narrador completamente personalizada, e incluso Twain agrega sus propias iniciales. Otra de sus notas dice:

²⁹ La traducción y el subrayado son propios.

³⁰ La traducción es propia.

My child, never use an expression like that. It is utterly unprincipled and outrageous to say ate when you mean eat, and you must never do it except when crowded for a rhyme. As you grow up you will find that poetry is a sandy road to travel, and the only way to pull through at all is to lay your grammar down and take hold with both hands. M.T.

En castellano:

Mi niño, nunca uses una expresión como esa. Es absolutamente falto de principios e indignante decir comió en lugar de comer, y nunca lo debes hacer excepto cuando te lo pida una rima. A medida que crezcas, aprenderás que la poesía es un arduo camino para recorrer y que la única manera de sobreponerse es olvidar la gramática y contenerse con ambas manos. M. T.³¹

Para Ashton y Petersen (1995), con estas aclaraciones, Twain le agregó a la obra “verosimilitud e intimidad” (p. 38). Con todo, podríamos jugar con la idea de que Twain fue más fiel a Hoffmann que el mismo Hoffmann en el sentido de que fue aún más lejos en la instrucción y la interpelación a los lectores. Dado que el libro estaba dirigido para niños muy pequeños –que probablemente necesitaban de la ayuda de un adulto para poder leer–, Twain estaba creando una “experiencia de lectura interactiva” con los niños, pero también con los adultos a través del “my child” o el “baby” (Ashton y Petersen, 1995: 38).

Si bien muchas veces Mark Twain se alejó del formato original –agregando notas y aclaraciones– o se distanció por mucho de las estructuras gramaticales alemanas del texto original, identificó que el espíritu de estos cuentos se configuraba más allá de la gramática, más allá de la métrica y tejía su traducción en consonancia con las ilustraciones y la estructura de la narración original, que sin dudas lograba un efecto mucho más fuerte, uno capaz de la ambivalencia entre lo trágico y lo cómico (Ashton y Petersen, 1995: 37). Ahora bien, a nuestros fines, la relevancia que cobra esta traducción se debe a que el involucramiento del traductor, la intimidad y la verosimilitud con la que maneja la relación entre los versos y las ilustraciones son

³¹ La traducción es propia.

elementos que abonan a la construcción de una relación de autoridad entre adultos y niños que se entreteje en una situación de lectura³².

II.II.II. Influencias posteriores.

Der Struwwelpeter alcanzó un éxito tal que a la versión de Mark Twain le siguieron traducciones a múltiples idiomas recorriendo toda Europa. Pero también surgieron otros libros como *Struwwelliese* del Dr. Julius Lüthje que se publicó en Alemania en 1890 y se tradujo al castellano como *Elisa la desgreñada*. Apareció como la versión femenina de *Pedro Melenas* que trataba sobre la disciplina de características consideradas en la época como típicamente femeninas: ser entrometida, curiosa, chismosa, etc.



Imagen 3: Portada de *Die Struwwelliese* del Dr. J. Lüthje, editorial Renningen, Garant.

Así como esta versión femenina, también aparecieron otras versiones. En 1970 se publicó el *Anti-Struwwelpeter* del caricaturista polaco Friedrich Karl Waechter, parodia del libro de Hoffmann en la que las crueldades que en el original acontecían a los niños aquí acontecen a los padres por su intolerancia y su empeño en corregir los defectos de sus hijos.

Entrando al siglo XXI aparece una versión para adolescentes, *Der Burgerpaul* (2007), donde el autor español-alemán Miguel Ángel Silva-Höllger retrata diez historias de jóvenes con problemas relativos a adicciones, mala alimentación, conductas sexuales reprobables, entre otras, recreando el estilo del *Struwwelpeter* de Hoffmann y fiel a sus finales drásticos. Como estas hubo muchas versiones, incluso destinadas a problemas de gran actualidad como el acoso en las redes, la vida

³² Nos adentraremos en esta idea más puntualmente en el cuarto apartado.

sedentaria producto de la masificación de la virtualidad, el uso responsable de internet y muchos de estos problemas que se les presentan a niños y adolescentes del siglo XXI. Este es el caso de *Der Cyber-Peter und andere Geschichten aus der modernen Welt nicht nur für Kinder* (2013), en castellano *Pedro en el ciberespacio y otras historias del mundo moderno no sólo para niños* (2013), del alemán Klaus Günterberg.

En el siglo XX, la influencia de *Der Struwwelpeter* rebasó los límites del formato libro y el 23 de enero de 1955 se estrenó la película con el mismo nombre, dirigida por Fritz Genschow. Este film es muy fiel a la obra original de Hoffmann, a tal punto que se recrea el libro en sí mismo³³, es decir, la puesta en escena es la representación gráfica de las páginas del libro, con los versos en su escritura original y las ilustraciones recreadas fielmente por actores y una escenografía que imita el estilo pictórico de la edición original del libro. De este modo, la consigna de Hoffmann sobre *mostrar* a los niños sigue vigente en estas reproducciones posteriores.

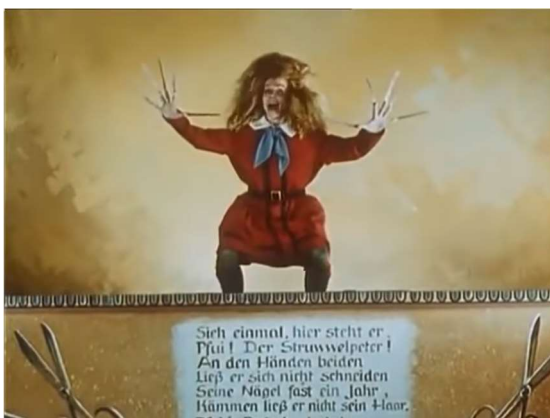


Imagen 4: fotograma de la película *Der Struwwelpeter* (1955). Corresponde a “La historia de Pedro Melenas”.



Imagen 5: fotograma de la película *Der Struwwelpeter* (1955). Corresponde a “La historia de Juan Babioca”.



Imagen 6: fotograma de la película *Der Struwwelpeter* (1955). Corresponde a “La historia de los niños negros”.



Imagen 7: fotograma de la película *Der Struwwelpeter* (1955). Corresponde a “La historia de Conrad el chupeteador”.

³³ Ver Imagen 4.

Unos años después, Kurt Arndt musicalizó la obra y bajo la colección de “Sonderserie für unsere Kleinen” salió el vinilo de “Der Struwwelpeter Und Weitere Lustige Geschichten” con 10 canciones, una por cada cuento del libro.



Imagen 8: Portada del vinilo de “Der Struwwelpeter Und Weitere Lustige Geschichten”.

Por otro lado, en 1998 nuestra obra también llegó al teatro como musical. La Compañía inglesa *Improbable Theatre* estrenó la obra-musical *Shockheaded Peter* que combinaba música en vivo con los poemas del libro y con títeres que representaban los personajes de los cuentos. La misma se re-estrenó en 2001 y 2005 en Alemania, Austria y Estados Unidos (CurtainUp, 1999).

En el 2019, en la ciudad de La Paz en México se estrenó una obra de títeres titulada “Cuentos para no dormir”, dirigida por Rafael Curci y Miguel Ángel Gutiérrez. Con el texto adaptado por sus directores, esta obra pone en escena los relatos más icónicos del libro con una tonalidad más bien cómica.



Imagen 9: Flyer correspondiente a la obra de teatro “Cuentos para no dormir” estrenada en el Teatro de la Ciudad en La Paz, México.

En los últimos años también encontramos menciones a la obra original de Hoffmann en diferentes películas –como *Rescue Dawn* (2006) y *Woman in Gold* (2015)– y también en famosas series de televisión –*The Office* (2006), *Family Guy* (2009), *Dr. Who* (2017), etc.– y novelas –*Telón* de Agatha Christie (1975) y *Jeeves and the Leap of Faith* (2020).



Imagen 10: Fotograma de la película *Rescue Dawn* (2006) donde se ve la figura de Roberto el volador en el avión de Dengler.

Resulta preciso señalar el hecho de que la mayoría de los casos haga referencia a “La historia de Conrad el chupeteador” (“Die Geschichte vom Daumenlutscher”). Parece ser aquella con mayor impacto para la cultura occidental. A lo largo del trabajo intentaremos esbozar algunas posibles explicaciones que brinda el psicoanálisis para pensar acerca del chupeteo como una de las manifestaciones más comunes de la sexualidad infantil.



Imagen 11: Fotograma del capítulo de *The Office* (2006) en el que Dwight Schrute lee a niños “La historia de Conrad el chupeteador”.



Imagen 12: Fotograma del capítulo de *Family Guy* (2009) en el que parodian “La historia de Conrad el chupeteador”.

Ahora bien, todo esto es relativo a las historias del libro. Pero es cierto que las ilustraciones por sí solas fueron difundidas en distintos objetos de la cultura alemana desde el siglo XIX hasta la actualidad.

En forma de caricatura, aparecieron el “Struwwel-Hitler” publicado por el *Daily Sketch* de Londres en 1941; el “Struwwel-Gerhard Schröder”; y hasta un “Struwwel-Nixon” (Hart, 2014: 133); estos son casos que aparecieron en formas de cómic, estampas y animaciones en el transcurso del siglo XX y tomaban como referencia la figura del cuento del *Struwwelpeter*, aquel niño sucio, maloliente, y que hace rato no se corta ni el pelo ni las uñas, para caricaturizar a distintos dirigentes políticos.

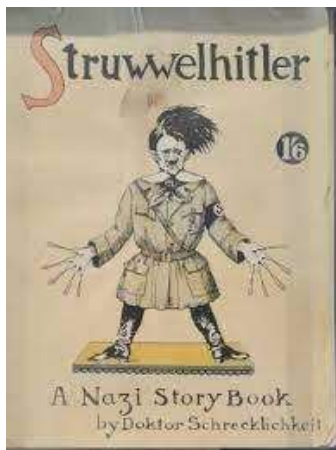


Imagen 13: Portada del *Struwwelhitler*.

En objetos de la cultura, encontramos diferentes ilustraciones de las historias más famosas del libro en elementos de todo tipo: desde estampillas oficiales alemanas hasta soperas (especialmente en referencia a “La historia de Gaspar el melindroso [Die Geschichte vom Suppen-Kaspar]” como se ven en las *Imágenes 15*).



Imágenes 14: Estampillas alemanas con ilustraciones de distintas historias del libro.



Imágenes 15: Vajilla pintada con ilustraciones originales del libro.

Existen también figurines de distintas historias que son comercializados en todo el mundo y configuran referencias de culto a la sociedad occidental.



Imágenes 16: Figurines comercializados en Japón

Si bien en la actualidad *Der Struwwelpeter* no es muy conocida por fuera de Alemania, y mucho menos por fuera de Europa Occidental, para los alemanes estas ilustraciones son rápidamente reconocibles por más que hayan pasado casi dos siglos desde su publicación. En lo que por ahora nos interesa hacer foco es que en todos los casos donde la obra aparece mencionada o es recreada de alguna manera, *Der Struwwelpeter* en su totalidad es representada como una referencia obligada de la tradición alemana que atravesó fuertemente a varias generaciones de distintos países de Europa Occidental y fundamentalmente de su país de origen.

II.III. El proyecto civilizatorio moderno y la literatura infantil.

Cabrá ahora abordar las relaciones entre el proyecto civilizatorio moderno y el surgimiento de la literatura infantil que contextualizan nuestro material empírico. ¿Cómo pensamos el propósito de la literatura infantil en su surgimiento como género literario? ¿A qué necesidades sociales responde? ¿Cómo se articula la literatura infantil con el proyecto civilizatorio?

Flavia Costa (2011) recuerda que la elaboración de una forma de vida en la cultura europea moderna, como podría ser la que propone la literatura infantil en cuestión, implicaba un “campo de fuerzas recorrido por tensiones polares (las de la vida y las de la forma)” (p. 3). Insistía en que la construcción de formas de vida sería constitutiva del proceso civilizatorio. Pero más particularmente señaló que la noción de forma de vida y su desarrollo en la modernidad implicó el declive de:

la oposición entre un “soporte” biológico-natural y una “investidura” que tanto lo rodea (la cultura en sentido civilizatorio, como proceso de

adquisición de hábitos, costumbres, ilustración, erudición) como lo habita y lo moldea desde su interior (la cultura en el sentido espiritual, como existencia de una zona “no meramente animal” en el interior del cuerpo biológico, donde pueden hacer resonancia los contenidos aprendidos, lo que viene desde afuera: la conciencia, el alma, la razón, o incluso las capacidades o habilidades lingüísticas). (Costa, 2011: 3)

Por su parte, según Raymond Williams (1988), tanto las ideas modernas de cultura como de civilización surgieron en tanto ponían énfasis en la capacidad humana, no sólo para comprender, sino para edificar un orden social humano (p. 27). Desde el siglo XVIII que la noción de civilizar refería a ubicar a los hombres dentro de una organización social pero sobre todo “un estado realizado que podría contrastar con la «barbarie», y ahora también un estado realizado *del desarrollo*, que implicaba el proceso y el progreso histórico” (Williams, 1988: 24).

En este sentido, siguiendo a Joanna Overing (1997), diremos que el siglo XIX estuvo marcado por la creencia positivista a partir de la cual “las personas se moverían desde la oscuridad de la superstición hacia la luz de la razón” (p. 6): perspectiva que gira en torno a la idea de un desarrollo hacia la civilización que podríamos definir como el pasaje entre el pensamiento salvaje y el domesticado, por ejemplo entre la oralidad y la escritura, o el mito y la poesía (Detienne, 1989; Goody, 1985).

Lo que queda por fuera de lo racional y lo lógico ha sido, en la historia de Occidente, asociado tanto a la infancia como a lo salvaje; es decir, a aquello que oscila entre etapas tempranas de un desarrollo y que luego habría de insertarse en la sociedad civilizada respondiendo a ciertas reglas y pautas sociales. Es así que las bases del proyecto civilizatorio y de la construcción y gobierno de la infancia se sientan sobre la analogía entre la línea desarrollo cultural entre lo bárbaro y lo civilizado y la línea de desarrollo individual entre el niño y el adulto.

El comienzo de la modernidad en Europa Occidental nos sitúa precisamente en la institucionalización de la infancia. Y es precisamente el interés por la educación y los problemas de la infancia lo que marca a la sociedad Occidental del siglo XIX y lo que ha generado que diferentes disciplinas, como la pedagogía, o la psicología, se volcaran al estudio de los mismos (De Mause, 1982). Como explica Ariès (1987), estas disciplinas se dedican a los problemas de la infancia y finalmente es la sociedad la que

aloja estas preocupaciones como centrales. Fundamentalmente, explica el autor, “nuestra sociedad depende hoy día (y lo sabe) del éxito de su sistema educativo. Tiene un sistema de educación, una concepción de la educación, una conciencia de su importancia” (p. 106).

Pero esto no podría tener lugar sin la previa identificación del niño como quien no está preparado para afrontar la vida, y por ende, la necesidad de “someterlo a un régimen especial” (Ariès, 1987: 107). Así, la educación de la que antes se ocupaban las familias³⁴, en la modernidad se transforma en materia de Estado y pasa a darle sentido al proyecto de la Escuela Moderna, que debía hacerse cargo de una masa de hijos de obreros empleados y desplazados por el estallido de la Revolución Industrial. Dice André Guillain (1990) “el Estado moderno se vuelve entonces el educador de la nación; y la institución escolar debe ser considerada como el principal instrumento de su unificación política, moral y religiosa” (p. 71).

Por estos motivos, consideramos que para que la infancia pueda ser sometida a este régimen, impuesto por los adultos, primero debió ser construida como tal. El niño debió ser construido como aquel diferente al adulto, que debe ser completado vía la educación para que pueda convertirse en ciudadano el día de mañana. Así, el proceso civilizatorio encontró en la infancia un objetivo clave para instaurar su proyecto político, pero para ello tuvo que ser instituida. Este interés por la infancia y la educación, dice Ariès (1987), “se implantará en el núcleo de la sociedad y la transformará completamente” (p. 107).

En este tránsito que marca el advenimiento de la Modernidad, las consignas de las disciplinas que se asumían de base científica, como la pedagogía o la psicología, han llegado a las familias a través de una vasta literatura difundida y vulgarizada dejando entrever que nuestra sociedad está “obsesionada con los problemas físicos, morales y sexuales de la infancia” (Ariès, 1987: 106). En esta línea, según Williams (1988), “en Europa, hacia mediados del siglo XIX, se comenzaron a realizar clasificaciones de la Literatura Infantil y Juvenil, aunque con una cierta finalidad ideológica ya que se recogen obras que encarnan el espíritu nacional de cada país” (p. 11).

³⁴ En la Edad Media, el acceso a una educación era limitado y dependía del estamento al que el niño perteneciera. Fundamentalmente, la oportunidad de lograr una cultura y educación dependía, en la mayoría de los casos, del acceso a centros supervisados por la Iglesia cristiana (Williams, 1988: 12).

Debemos precisar aquí una cuestión histórica. Hasta el siglo XVIII, *literatura* era “un concepto social generalizado que expresaba cierto nivel (minoritario) de realización educacional” (Williams, 1988: 62); y es en el transcurso del siglo XVIII que se introduce un cambio en la literatura dedicada a niños. La misma comienza a cobrar tonos fantásticos, como fieles reflejos de los mitos y leyendas, mayormente asociados con la trasmisión oral que se daba de adultos hacia niños, es decir, hacia nuevas generaciones.

Ya para el siglo XIX, como advertíamos, se instituyó la infancia como tal y, al mismo tiempo, la literatura infantil cobró el estatuto de un nuevo género literario (Knowles, 1996). Solo para mencionar algunos ejemplos de los inicios de la literatura infantil podríamos hablar de los máximos referentes de cuentos infantiles como Hans Christian Andersen, los hermanos Grimm y Oscar Wilde; así como novelas de autores como Lewis Carroll, Stevenson, Kilping, etc., los que se han vuelto mundialmente conocidos. Si pensamos en estos relatos clásicos de la cultura occidental, como “Hansel y Gretel”, “Pedro y el lobo”, “Ricitos de oro”, “Caperucita Roja”, y una larga lista de etcéteras, se nos presenta como una obviedad que se dirigen a niños y/o niñas, ¿pero con qué intención?

Existen muchos estudios que analizan las posibles intenciones moralizantes o educativas que sostienen estas historias y cómo estos buscaban impactar en los niños. Un detallado antecedente de ello nos brinda Kawan (2012) en su análisis de la Caperucita Roja. Allí, refiere la autora que en la versión de Perrault, “el lobo se come a Caperucita y a su abuela sin que haya salvación para ellas” (Kawan, 2012: 169). Muy distante de la versión célebre de los hermanos Grimm en la que el desenlace de la historia de Caperucita tendría más que ver con un final feliz. Aun así, esta última versión tiene una secuela donde Caperucita le lleva nuevamente comida a su abuela y, por ende, mostrando que “la niña aprendió su lección” (Kawan, 2012: 170).

Como mencionábamos en el primer apartado³⁵, la edificación de los lectores de la que habla Kawan (2012) es precisamente lo que define al cuento de Caperucita como tal y no varía en las distintas versiones. Señalábamos que en ambas versiones, incluso en la del final feliz, Caperucita es presentada como la culpable de su desgracia por no ser estable y dócil como se esperaba de las niñas como ella.

³⁵ Ver apartado *I.IV*.

Crear y contar historias conlleva un particular uso del lenguaje a través del cual una sociedad expresa e imparte sus valores y actitudes, lo cual sucede a veces incluso sin la intención explícita del narrador (McCallum y Stephens, 2011); y consideramos que estos son expresados y transmitidos en el discurso y la manera de narrar (Van Dijk, 2001). La literatura infantil entonces alojó el proyecto político de constitución y gobierno de la infancia y prescribió un modelo único del desarrollo de los niños. Supo reflejar las necesidades sociales de la época de que los niños se ajusten a las pautas de ciudadanía y civilidad y, sobre todo, la necesidad de inculcarles las relaciones de dominación existentes.

¿Qué lugar tiene para los niños aquello que es transmitido entre generaciones? Bruno Bettelheim (1984) en *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* explica que para lograr que los niños doten de sentido a la vida no hay nada más importante que el impacto que causan los adultos que están a cargo del cuidado del niño. Y en segundo lugar, dice el autor, está “la herencia cultural si se transmite al niño de manera correcta” (p. 10). A lo cual agrega que cuando los niños son pequeños es la literatura la que mejor aporta a esta transmisión.

Por otro lado (y de esto nos ocuparemos en detalle), dice Bettelheim (1984), el niño “necesita (...) una educación moral que le transmita, sutilmente, las ventajas de una conducta moral, no a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente correcto y, por ello lleno de significado para el niño” (p. 12). Y es vía los cuentos de hadas, según el autor, que el niño encuentra este significado. Podríamos hacer una breve distinción entre los cuentos de hadas a los que hace referencia el autor y los relatos de *Der Struwwelpeter*. Para empezar, Bettelheim (1984) califica a los cuentos de hadas como “historias seguras”, relatos que dan “esperanzas respecto al futuro y mantiene[n] la promesa de un final feliz” (p. 40). Un rápido vistazo a los cuentos de Hoffmann nos indica que de ninguna manera podrían catalogarse sus relatos como “cuentos de hadas”. Más bien responderían mucho más a lo que Bettelheim (1984) entiende por “fábulas”, aquellos relatos que “exigen y amenazan –son moralistas– o simplemente entretienen” (p. 40). Después de todo, sí son relatos que intentan transmitir una idea sobre lo que es correcto y una forma de comportarse.

Pero más allá de las diferencias entre relatos como los que hay en *Der Struwwelpeter* y los cuentos de hadas a los que refiere Bettelheim, en este punto, nos

interesa señalar que la literatura infantil estuvo al servicio de que los niños adquirieran esa capacidad de autorregularse, de la que habla Émile Durkheim (1984). En otras palabras, de que introyecten la autoridad. Es decir que, además de reflejar los valores y necesidades de una sociedad, la literatura –en tanto expresión de una cultura– puede funcionar como vehículo de los sistemas de dominación (Araújo, 2010: 72). A este punto, el psicoanálisis de los cuentos de hadas también nos propone un envés. Podríamos considerar que aquella herencia cultural y la capacidad para autorregularse es precisamente lo que le permite al niño futura autonomía para la vida social. En este sentido, si tuviésemos que explicarle al niño lo que debe hacer constantemente a lo largo de su desarrollo, dice Bettelheim (1984), “lo único que conseguimos es sustituir la esclavitud de la inmadurez por la servidumbre que implica seguir las órdenes de los adultos” (p. 64).

Por su parte, los estudios antropológicos sobre la narrativa se han dedicado extensamente al problema de la inserción en la sociedad. Estos nos indican que, a partir de mediados del siglo XIX, tanto el discurso mítico como la tradición literaria infantil han sido considerados pertenecientes al mundo de lo absurdo y lo imaginario (Detienne, 1989: 80). Y tomando a Durkheim (1984), diremos que el discurso mítico no le debe su eficacia a una verdad metafísica, puesto que su contenido es irracional y falso; sino a que provee un adhesivo necesario para la estructura social. Más aún, en palabras de Rodrigo Ottonello (2016), podríamos agregar que Durkheim “entendió que la tarea de una ciencia de la sociedad es comprender los modos en que se producen las ideas sagradas, no para desacralizarlas, sino para que la humanidad pueda producir otras” (p. 170).

El discurso mítico recuerda a la comunidad de su propia identidad a través de procesos públicos de especificación y definición de las normas distintivas para esa comunidad manteniendo el orden social dado. Precisamente en estos términos es que Norbert Elias piensa a la literatura instructiva en valores, reglas y moral y le dedica una parte extensa de su trabajo al análisis de relatos sobre buenos modales. Dice Elias (1989):

si lo que queremos es comprobar formas de comportamiento que una sociedad esperaba de sus miembros y a las que los individuos trataban de ajustarse, si lo que queremos es observar los cambios de las costumbres, de

las normas y los tabúes sociales, entonces estos libros de consejos (que quizá carecen de todo valor literario) alcanzan una importancia especial, puesto que nos aclaran procesos en la evolución de la sociedad [...] Estas poesías y escritos son instrumentos directos del «condicionamiento» o «configuración», de la integración del individuo en aquellas formas de comportamiento que hacen necesarios la estructura y la situación de su sociedad. (p. 128)

Abordar esta dualidad que tiene tanto el discurso mítico como la literatura infantil en términos de “efecto e instrumento” del proyecto civilizatorio nos remite al pensamiento de Michel Foucault (1991 [1975]) sobre la realidad del alma que, como efecto e instrumento de la anatomía política, se produce en la superficie y en el interior de un cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se “vigila, se educa y corrige (...) sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia” (p. 29-30).

En lo que sigue, cabrá precisar cuál es el proceso por el cual nuestro objeto de estudio, en tanto un ejemplo singular de libro infantil ampliamente exitoso, pudo responder a los propósitos de vigilar, educar y corregir la infancia que entroniza la sociedad de Europa occidental en el siglo XIX.

III. La introyección de la autoridad y el proyecto civilizatorio.

En este apartado nos proponemos desarrollar las relaciones entre la noción de autoridad y el proyecto civilizatorio de la modernidad en Europa Occidental, coordenadas que alojan nuestro estudio de caso. No podríamos considerar el concepto de autoridad por fuera del proyecto civilizatorio al que nos referimos. Este último ha modelado tanto las formas de introyectar la autoridad y sus efectos como también las formas de teorizar sobre la misma. Así, resultará que todo lo que concebimos respecto de esta noción no puede ser desligado de su carácter situado e histórico. Las reflexiones teóricas que desplegamos aquí no pretenden ser consideradas por fuera de la idea de que la autoridad como tal es un fenómeno estrictamente humano y, por ende, no puede pensarse por fuera de un espacio y tiempo históricos.

Para plantear un recorrido posible en este tercer apartado indicamos que, en primer lugar, elaboramos una precaución respecto del problema de la idea de la psicologización de fenómenos sociales. Sumamos algunos comentarios al respecto para seguir abonando a la construcción de un mundo común de significados y poder sembrar un terreno fértil para la comprensión de las ideas aquí esbozadas.

Una vez hechas estas consideraciones, atenderemos a los trabajos de mayor interés social y antropológico de Freud para abonar a la discusión con las reflexiones sobre la dimensión psíquica del proceso de constitución de la cultura y de la introyección de la autoridad: procesos que se encuentran entrelazados por definición.

Luego, nos remitiremos a pensar directamente en las relaciones entre seres humanos en términos de constitución de una vida en común; y en este sentido seguiremos a Elias en sus desarrollos sobre *El proceso de la civilización: investigaciones sociogénicas y psicogénicas* (1939). A partir de esta obra podremos introducir algunas relaciones entre los procesos de introyección de la autoridad y la literatura con fines educativos o disciplinadores (incluso previa al surgimiento de la literatura infantil como género en sí). Y, por supuesto, la obra de Elias, que retoma distintas tesis de la obra de Freud, permitirá pensar el problema de la autoridad en relación a la vinculación entre la sociogénesis y la psicogénesis de la civilización.

Este recorrido nos permitirá luego trabajar alrededor de la pregunta por los sentimientos como la vergüenza, el pudor, el desagrado, el asco o el orgullo, entre otros como manifestaciones introyectadas de expresiones insertas en una relación de

autoridad. En este sentido, pensaremos acerca del lugar de estos sentimientos producidos socialmente que reflejan, como efecto y herramienta, el proceso de la civilización.

Cabrá, por supuesto, desplegar algunas elaboraciones teórico-filosóficas sobre la noción de autoridad que conciben y sitúan a la misma como fenómeno esencialmente humano y, por ende, en una relación de necesidad con una estructura temporal. En este sentido, creemos apropiado, por un lado, servirnos del pensamiento de Alexandre Kojève sobre *La noción de Autoridad (1942)*. Creemos que nos aporta ejes fundamentales para contemplar la autoridad como fenómeno humano, histórico y social que se soporta en las personas (en una relación social de al menos dos).

Por otro lado, también consideramos pertinente servirnos de los ensayos filosófico-políticos de Hannah Arendt sobre qué es la autoridad y su crisis. Consideramos que nos brinda elementos importantes para pensar cómo se constituye la vida en común alrededor de la autoridad y el pasado significado como común.

Con todo, en este apartado intentamos sentar las bases teóricas necesarias para abordar nuestro referente empírico con claridad argumentativa y solidez conceptual.

III.I. Sobre la idea de la psicologización de los fenómenos sociales.

El pensamiento social moderno, según Williams (1980), se caracteriza por suponer un pensamiento político, uno social o sociológico y uno económico; y se supone que ellos describen “áreas” como entidades comprensibles. Habitualmente, dice el autor, se aloja la existencia de otras áreas, como la psicológica y la cultural. Pero en verdad, las formas que estas áreas toman “proviene, en la práctica, de los problemas irresueltos de la configuración inicial de los conceptos” (Williams, 1980: 23). Y así, el pensamiento social tendió a dejar sin resolver problemas, como “qué es social”, y la discusión sobre los problemas ha permanecido restringida dentro de cada disciplina.

Comprendemos que esta solidificación del pensamiento moderno estaría dada en parte por la compartimentación de las distintas disciplinas que Fernando Beresñak (2017) ubica como consecuencia de un intento de negociación entre el Poder Eclesiástico y los distintos autores de las revoluciones copernicana y científica a fines del siglo XVI. Esta negociación intentaba resolver una lucha por la hegemonía discursiva y concluyó en que los científicos y los eclesiásticos cristianos se repartirían

el campo de acción sobre el que gobernarían: “deviniendo especialistas en el arte de comprender dos formas distintas de revelación divina: el primero, sirviéndose de la matemática divina, en el espacio físico; y el segundo, interpretando las Sagradas Escrituras, en el espacio espiritual” (Beresñak, 2017: 179).

Explica el autor que las implicancias del éxito de esta negociación pueden efectivamente verse a lo largo de la modernidad, más precisamente en una ciencia anclada y sesgada en lo físico-matemático. Sus efectos, por ende, no solo se reducen al problema de la rígida compartimentación disciplinar –aquella que suele erosionar la complejidad inherente a los fenómenos sociales–, sino también cabría reparar en que este movimiento genera “la radical disociación entre lo que (...) siguiendo la terminología galileana, podríamos denominar el mundo físico y el mundo espiritual” (Beresñak, 2017: 179). Consideramos que esta radical disociación no hace más que empobrecer el abordaje de los objetos de análisis que aquí estamos tratando. De hecho, con un ejemplo cercano a nuestra temática, Fabián Ludueña Romandini (2020) nos recuerda que Freud mismo concebía a la espacialidad como una “proyección del carácter extenso (*Ausdehnung*) del aparato psíquico” (p. 127): idea que, como podemos apreciar, se encuentra en las antípodas de aquella disociación entre el mundo físico y el mundo espiritual.

Por estas y otras razones, en general, la pregunta por la implicancia de la psiquis en el análisis cultural y socio-político ha sido barrida con el argumento de que no es propicio recurrir a ella dado que conduciría a la psicologización de fenómenos cuya naturaleza es diversa. Sin embargo, consideramos que tanto fenómenos o expresiones de la psiquis como la psiquis en sí misma (y sus modelizaciones a lo largo del tiempo) tienen en parte un origen socio-cultural que las constituye. Sobre los vínculos del individuo con figuras externas de autoridad, Freud (1992 [1921]) expresa:

La relación del individuo con sus padres y hermanos, con su objeto de amor, con su maestro y con su médico, vale decir, todos los vínculos que han sido hasta ahora indagados preferentemente por el psicoanálisis, tienen derecho a reclamar que se los considere fenómenos sociales. (p. 67)

Por un lado, muchas de estas ideas han sido borradas del campo de estudio sobre el psicoanálisis por lecturas parciales o simplificadoras que muchas veces respondieron a la necesidad de abonar a un modelo médico hegemónico que hizo

equivaler el psicoanálisis a la clínica. Muchas de estas lecturas fragmentarias olvidan que Freud, además de desarrollar extensamente una teoría sobre el aparato psíquico, a la vez teorizó sobre la sociedad y la cultura en su conjunto.

Numerosos teóricos tomaron implícita o explícitamente problemáticas nodales de la teoría de Freud, sino directamente a su obra, como eje de sus discusiones, demostrando así la profunda importancia social y política de sus desarrollos teóricos (Elias, 1939; Arendt, 1961, 1963; Marcuse, 1967; Foucault, 1975, 1976, 1982, 1988; Butler, 2006; entre otros)³⁶. En esta línea, dice Elias (1989):

Solamente se alcanza una comprensión verdadera de la historia de las ideas y de los pensamientos cuando, además del cambio de las relaciones interhumanas, se estudia la estructura del comportamiento, el entramado de la estructura espiritual en su conjunto. (p. 494)

Y, por otro lado, si bien es cierto que algunas orientaciones teóricas del campo *psi* detentan unidades de análisis más restrictivas de un abordaje de la complejidad, de ninguna manera esto significa que considerar la dimensión psíquica de los fenómenos sociales conlleve necesariamente una psicologización a modo de reduccionismo.

El estudio de ciertos fenómenos socio-políticos del siglo XX (marcados ni más ni menos por dos Guerras Mundiales, totalitarismos, genocidios, bombas atómicas) pareció requerir la inclusión de la dimensión psíquica freudiana (Derrida, 2001 [1980]); no solo para intentar comprender consecuencias psicológicas en los seres humanos a modo de efectos traumáticos, sino además para poder explicar lo que mediante el análisis sociológico y/o político sin más parecía insuficiente. Esto también generó otras preguntas sobre el psiquismo que permitirían comprender fenómenos que en principio se consideraban ajenos a la racionalidad socio-política.

Las conceptualizaciones psicoanalíticas alrededor del malestar en la cultura, la génesis del *superyó*, la formación de los sentimientos sociales y la introyección de la autoridad son pilares en la obra de Freud; y además, son nociones cruciales a nuestros fines, que deberán ser abordadas con la precisión adecuada en pos de evitar lecturas

³⁶ A modo de excepción aquí se consignan los años de publicación de los originales de las obras de los autores mencionados, a los fines de poder mostrar el continuo uso de los conceptos psicoanalíticos a lo largo de todo el siglo XX y más allá de él.

simplificadoras sobre la consideración por la dimensión psíquica para analizar el problema de la introyección de la autoridad y la génesis de la civilización.

III.II. La autoridad en su doble dimensión: externa e introyectada.

Para abordar la relación entre la instancia psíquica que Freud denomina *superyó* o *Ideal del yo* [*Ich-Ideal*] y la noción de autoridad desplegamos en lo que sigue las conceptualizaciones correspondientes de cada uno de estos términos.

En primer lugar, debemos decir que no creemos que ninguna de las instancias del aparato psíquico como las conceptualiza Freud ni la autoridad en sí tengan nada de misterioso o natural. Más bien creemos, como advierte Edward Said (1990) para el caso de la autoridad, que ésta:

se forma, se irradia y se difunde (...); tiene categoría, establece los cánones del gusto y los valores; apenas se puede distinguir de ciertas ideas que dignifica como verdades, y de las tradiciones, percepciones y juicios que forma, transmite y reproduce. Sobre todo, la autoridad se puede –de hecho se debe– analizar. (p. 43)

Bajo esta consigna, llevaremos adelante un análisis que se apoyará en un marco teórico que nos asista en conceptualizar la autoridad en su doble dimensión: la autoridad externa y la introyectada.

Este marco teórico-conceptual consistirá en gran parte de los aportes de la obra freudiana para pensar la noción de autoridad en tanto fenómeno humano que se irradia entre lo psíquico, lo social, lo cultural y lo político. Estos aportes, como sugeríamos, a lo largo del siglo XX fueron extensamente retomados por científicos, académicos, teóricos y autores pertenecientes a los campos de la teoría social, antropológica y también de la filosofía política.

Debemos puntualizar que a lo largo de toda su obra Freud da una especial importancia al tratamiento respecto de la autoridad puesto que es una noción que para el psicoanálisis acoge las relaciones entre el desarrollo psíquico del individuo y el desarrollo histórico-cultural de la humanidad. Algunas veces con mayor claridad que otras, es una noción que ocupa un lugar fundamental en los distintos tipos de textos que Freud trabajó: aquellos que apuntaban a la confección de una teoría sobre el

aparato psíquico –como por ejemplo, “Tres ensayos de teoría sexual” (1905), “El yo y el ello” (1923) o “El esquema del psicoanálisis” (1938)– y aquellos que sugerían un interés más socio-histórico, antropológico y de análisis de la cultura como “Tótem y Tabú” (1913), “De guerra y muerte” (1915), “El porvenir de una ilusión” (1927) o “El malestar en la cultura” (1929), entre otros.

En todos ellos, el autor señala insistentemente la importancia de considerar cómo llega un animal humano a transformarse en un sujeto de la cultura, teniendo en cuenta factores biológicos, culturales y pulsionales. La revisión de este marco nos permite disolver la tentación de un análisis dicotómico entre individuo-sociedad o individuo-cultura y más bien, la pesquisa por la autoridad nos obliga a pensar los fenómenos humanos en términos de entramado complejo.

Más puntualmente (y por elegir algún disparador entre tantos), en su trabajo “De Guerra y Muerte” (1915) Freud (1992) formula la pregunta “¿Cómo es (...) el proceso por el cual un individuo humano alcanza un nivel superior de eticidad?” (p. 282). Para abordar este interrogante podemos comenzar por retomar la siguiente idea esperanzados de que se aprehenda con la debida atención: habría un proceso por el cual las personas se transforman “de enemigos de la cultura, en portadores de ella” (Freud, 1992 [1927]: 11). En pos de puntualizar esto, Freud (1992 [1915a]) sugiere que ha de estar en juego un proceso de desarrollo a partir del cual las malas inclinaciones del ser humano le son desarraigadas y, bajo la influencia de la educación y del medio cultural, son sustituidas por inclinaciones a hacer el bien³⁷ (p. 282).

Es cierto que así abordamos este problema pensando en términos del desarrollo de *un* individuo de la cultura. Y decidimos hacerlo puesto que resultará fundamental para poder comprender este proceso del desarrollo del individuo en estrecha ligazón con el proceso de la civilización.

Hechas estas aclaraciones, para hablar sobre el desarrollo de la psiquis como de la humanidad cabe destacar el hecho de que el ser humano cuando nace está indefenso tanto psíquica como materialmente, por un tiempo mucho más prolongado que el que se da en cualquier otra especie. Y el ser humano se encuentra en el mundo con una serie de pulsiones constitutivas, sexuales y agresivas que, como decíamos

³⁷ Inmediatamente luego agrega: “en realidad, no hay «desarraigo» alguno de la maldad” (Freud, 1915a: p. 282). Pero no cabría en este trabajo la enorme tarea de retomar sus elaboraciones respecto de los destinos de la pulsión: tarea que nos reservamos para trabajos futuros.

anteriormente sobre el incesto, consideramos antisociales. El advenimiento de la vida entre muchos, más bien se adquiere a partir de la renuncia a la satisfacción pulsional y “a cada recién venido le exige esa misma renuncia” (Freud, 1992 [1915a]: 284).

La reforma de estas pulsiones antisociales sucede a partir de la confluencia de dos factores, uno interno y otro externo, que según Freud (1992 [1915]), operan en el mismo sentido: la necesidad humana de amar, en tanto se aprende a apreciar el ser-amado como una ventaja a cambio de la cual se puede renunciar a otras pulsiones; y la compulsión ejercida por la educación, portadora de las exigencias del medio cultural (p. 284).

El proceso en el que confluyen estos factores reside en la interiorización o internalización³⁸ paulatina de la compulsión externa. Así, todo niño de la cultura aloja este proceso de trasmudación y “sólo a través de [este] deviene moral y social” (Freud, 1992 [1927]: 11). Entonces, existiría esta instancia anímica particular, el *superyó*, que acoge esta compulsión entre sus mandamientos, y precisamente el fortalecimiento de esta instancia es considerada por Freud (1992 [1927]) como “patrimonio psicológico de la cultura, de supremo valor” (p. 11). Aquí, cabe aclarar que Freud en ningún momento refiere al proceso de internalización como si se tratara de una copia exacta de lo externo a lo interno. Más bien, la constitución del *superyó* tendrá estrecha vinculación con aquella relación de autoridad en la que se asienta.

Para clarificar el proceso de génesis de esta instancia que Freud denominó *Ich-Ideal* diremos que esta se consolida a partir de dos factores de suma importancia: el desvalimiento y dependencia del ser humano durante su prolongada infancia, que mencionábamos más arriba, y el desarrollo libidinal del individuo a partir del complejo de Edipo que se consolida a partir de lo que llama “*acometida en dos tiempos* de la vida sexual” (Freud, 1992 [1923]: 36). Esta última propiedad, según el psicoanálisis es específicamente humana³⁹ y está en íntima relación con los lazos que se tejen entre los individuos de nuestra especie a partir del influjo parental.

Puntualizando un poco más acerca del funcionamiento de esta instancia psíquica diremos que el *superyó* aloja tanto las primeras inclinaciones amorosas como las formaciones reactivas frente a estas. En tanto el *padre*, como autoridad externa,

³⁸ Freud utiliza ambos términos indistintamente.

³⁹ Caracterizada, según Freud (1992 [1923]), en una hipótesis psicoanalítica como “herencia del desarrollo hacia la cultura impuesto por la era de las glaciaciones” (p. 36).

funcionó como obstáculo para la realización de los deseos edípicos incestuosos, el *yo* infantil debió erigir dentro de sí esa misma operación represiva. De esta forma, el *superyó* conservaría el carácter del *padre*. A su vez, la rigurosidad de esta instancia dependerá del influjo de la autoridad, la doctrina religiosa, la enseñanza, la lectura, etcétera; y recaerá sobre el *yo* como consciencia moral, “quizás también como sentimiento inconsciente de culpa” (Freud, 1992 [1923]: 36)⁴⁰.

Así, el *superyó* aloja la ambivalencia afectiva que en un principio fue dirigida hacia quienes forjaron las figuras de nuestras primeras identificaciones. El desvalimiento en el que se había encontrado uno de niño pequeño frente a sus progenitores a quienes, dice Freud (1992 [1927]), “se temía con fundamento”, también hacía que se dependiera de la protección de estos para resguardarse de otros peligros (p. 17). En palabras de Diana Rabinovich (1990), “el amor en su surgimiento se apoya sobre la necesidad, es decir, que Freud retoma respecto al amor la noción de apuntalamiento sobre la necesidad” (p. 25). Allí residía la ambivalencia, se los temía y se los amaba.

Si consideramos los cuentos en *Der Struwwelpeter* podremos identificar muchos elementos presentes en esta relación con los adultos responsables del cuidado de los niños. En las historias, todos los niños existen en referencia a alguna figura de autoridad (por lo general, parental), aún cuando no esté allí presente⁴¹. Es bien claro cómo dependen de seguir las advertencias de estos adultos por su propio bienestar, y en última instancia, para sobrevivir. Pero estas advertencias no despertaban en estos niños sino más rebeldía y desobediencia. Más allá del caso más trabajado, el caso de Conrad y el chupeteo (donde incluso el mismo Freud identifica la exteriorización de una de las pulsiones sexuales infantiles más comunes y la amenaza de castración de parte de la madre), la relación de los niños con la autoridad externa está presente en todos los relatos. Aún si la autoridad externa solo aparece en forma de demanda o exigencia. Esta exigencia conforma una instancia previa necesaria para la interiorización de la autoridad y la consolidación de un *superyó*.

⁴⁰ Para el desarrollo de la teoría psicoanalítica, el término de “sentimiento inconsciente de culpa” (en principio confuso por el oxímoron “sentimiento inconsciente”) sentó las bases para pensar el problema del masoquismo, y el *superyó* como cultivo puro de la pulsión de muerte (Freud, 1992 [1923]: 54).

⁴¹ Quizás, las historias de Pedro Melenas y de Gaspar el melindroso sean las únicas donde no vemos referencia alguna a adultos responsables. Podríamos imaginar, para el primer caso, que es precisamente por ausencia de estos que Pedro Melenas no se corta el pelo ni las uñas. Y para el segundo, que Gaspar muere por no querer comer su sopa.

Entonces, simplemente para esclarecer nuestras elaboraciones, acotamos que Freud le asigna al *yo* todas las funciones del sistema Cc (Prcc), es decir, del sistema consciente (y preconsciente susceptible de consciencia). Estas incluyen la censura, el examen de realidad, etcétera. A grandes rasgos, el *yo* es el representante [*repräsentieren*] de lo que puede llamarse razón y prudencia, por oposición al *ello*, reservorio del mundo pulsional. El *yo*, siguiendo a Freud (1992 [1923]), es sobre todo una “esencia-cuerpo”, es la proyección de una superficie; es decir que “el *yo* deriva en última instancia de sensaciones corporales, principalmente las que parten de la superficie del cuerpo. Cabe considerarlo, entonces como la proyección psíquica de la superficie del cuerpo, además de representar (...) la superficie del aparato psíquico” (pp. 27-8). Trabajaremos más hondamente con el problema del cuerpo en los relatos de *Der Struwwelpeter*; sobre todo, a partir de las ilustraciones y la búsqueda de promover los procesos identificatorios en el niño⁴².

Pero lo que verdaderamente caracteriza a esta instancia, y que más nos interesa destacar, es que lo que llamamos nuestro *yo* se comporta en la vida de manera esencialmente pasiva, y somos *vividos* por poderes ignotos [*unbekannt*], ingobernables (Groddeck, 1923 como se citó en Freud, 1992 [1923]: 25). En esta idea se sintetiza lo que Esther Díaz (1999) ubica como “la sospecha máxima de Freud” (p. 67).

Freud (1992), en *El yo y el ello* (1923), explica que el vínculo del superyó con el *yo* “no se agota en la advertencia: «Así (como el padre) *debes ser*», sino que comprende también la prohibición: «Así (como el padre) *no te es lícito ser*, esto es, no puedes hacer todo lo que él hace; muchas cosas le están reservadas»” (p. 36). Allí, nuestro autor se pregunta de dónde extraería la fuerza para este imperio el carácter compulsivo que se exterioriza como imperativo categórico. Y básicamente a esto diremos que el *superyó* debe su posición particular dentro del *yo* o respecto de él, tanto a la identificación inicial (ocurrida cuando el *yo* todavía era endeble) como a que el *superyó* es el heredero del complejo de Edipo, y por ende, introdujo en el *yo* los objetos más grandiosos. En su trabajo *El problema económico del masoquismo* (1924) Freud (1992) expresa directamente que “el imperativo categórico de Kant es la herencia directa del complejo de Edipo”⁴³ (p. 173).

⁴² Ver apartado IV.III.

⁴³ Cabe agregar aquí que la introyección de los miembros de la “pareja parental” (aquellos primeros objetos de las mociones libidinosas) producía la desexualización del vínculo con ellos. A esto nos

Dicho esto y retomando que en la reforma de las pulsiones antisociales trabajan dos factores –uno interno (la necesidad humana de amar) y uno externo (las exigencias del medio cultural)–, no debiéramos postergar la pesquisa por las figuras externas de autoridad que se ocupan de proveer y de educar al “recién venido”, ocupando a su vez el lugar del ser-amado. El “padre”, dice Freud (1992 [1900]) inaugurando el siglo XX, es la primera y más antigua autoridad, y la única para el niño, de la cual en el curso de la historia de la cultura humana han surgido las otras autoridades sociales (p. 230). Maestros y autoridades fueron retomando el papel del “padre” para el niño y, a su vez, sus mandatos y prohibiciones permanecieron vigentes en el *Ideal del yo*. Estos modelos posteriores de autoridad que uno mismo escoge y también figuras socialmente reconocidas no necesitan ser introyectados. La autoridad prototípica del “padre” produce en el niño la identificación primera y, según nuestro autor, los efectos de esta identificación, producidas a la edad más temprana, serán “universales y duraderos” (Freud, 1992 [1923]: 33).

Esta idea remite a que la interiorización de esta relación con la autoridad conduce a la génesis del *superyó* que, como agencia representante del vínculo con la autoridad parental, hace que el ser humano se apropie cada vez más de las exigencias culturales y que las aspiraciones egoístas se muden en proporción cada vez mayor en aspiraciones altruistas y sociales. A esta capacidad del ser humano para reformar las pulsiones egoístas bajo la influencia del erotismo nuestro autor la llama “aptitud para la cultura” (Freud, 1992 [1915a]: 284).

En otras palabras, podríamos sintetizar que este proceso de introyección de la autoridad remite a su vez a la génesis del *superyó* como instancia psíquica representante del vínculo con la autoridad. Y a lo largo de la vida individual habría una trasposición continua (mas no copia) de compulsiones externas a compulsiones internas. Seguramente, aquellas compulsiones que aparecen en *Der Struwwelpeter* nos puedan dar una idea de que si no jugamos con fuego es porque en algún momento alguien nos advirtió sus consecuencias; o si no nos chupamos el dedo es porque hemos renunciado a ello por pedido de nuestros progenitores de quienes dependíamos; o si no salimos afuera en el medio de una tormenta es porque en el pasado alguien temió por

referimos con heredero del complejo de Edipo: el desvío de las metas sexuales directas para con la pareja parental devino en la conservación de sus caracteres esenciales en el *superyó* (su severidad, su inclinación a la vigilancia y el castigo).

nuestra salud y nos lo prohibió; entre otras cuestiones. En definitiva, sería lícito suponer que todas las compulsiones internas que adquirieron vigencia en el desarrollo del ser humano fueron, en su origen, compulsiones externas (Freud, 1992 [1915]: 284).

A esto, agrega Freud (1992 [1923]) que mientras más limita el ser humano su agresión hacia afuera, “tanto más severo –y por ende más agresivo– se torna el ideal del yo” (p. 55). Esta vuelta de la agresión contra el *yo* se cristaliza en el juicio acerca de la propia insuficiencia que se produce a partir de la comparación del *yo* con su *Ideal* y da por resultado, por ejemplo, el sentir de la humillación. Entre otras cosas, las tensiones entre las exigencias de la consciencia moral y las operaciones del *yo* conforman lo que conocemos como *sentimiento de culpa* (Freud 1992 [1923]: 38).

La producción de estos sentimientos (sociales) es de particular interés para nuestro trabajo y le dedicaremos un espacio⁴⁴ a su desarrollo dado que la génesis del *superyó* y sus efectos vinculan la constitución del desarrollo psíquico y social en la infancia con las exigencias de la cultura y los lazos con la autoridad. Así, considerando el vínculo parental, podríamos decir que cuando fuimos niños pequeños, esas figuras externas de autoridad eran notorias y familiares, “las admirábamos y temíamos” dice Freud (1992 [1923]: 37); solo más tarde las acogimos en el interior de nosotros mismos. En palabras de nuestro autor que el *superyó* es:

el monumento recordatorio de la endeblez y dependencia en que el yo se encontró en el pasado, y mantiene su imperio aun sobre el yo maduro. Así como el niño estaba compelido a obedecer a sus progenitores, de la misma manera el yo se somete al imperativo categórico del superyó. (Freud, 1992 [1923]: 43)

Pero el sometimiento al *superyó* implica un cambio definitivo, precisamente a partir del proceso de interiorización; es decir, cuando la autoridad es acogida en el interior de nosotros mismos. No solo porque la presencia de una autoridad externa constante sería insostenible para el mantenimiento del orden social sino, dice Freud (1992) en *El malestar de la cultura* (1929), porque además “ante el superyó nada puede ocultársele, ni siquiera los pensamientos” (p. 121). Es decir que la instancia psíquica

⁴⁴ Ver apartado III.IV.

que nos gobierna desde adentro, una vez introyectada, es imposible de eliminar y sus efectos se aparecen con mucha mayor intensidad.

Aquí cabe una aclaración teórica que tiene que ver con lo siguiente. El hecho de que se introyecte la autoridad no conforma, al menos para Freud, un evento que marque estructural o categorialmente la existencia, o no, de un *Ideal del yo*, o de un aparato psíquico madurado en los seres humanos. Aclara Freud (1992 [1929]) en una nota al pie:

Todo lector inteligente comprenderá y tendrá en cuenta que en esta exposición panorámica separamos de manera tajante lo que en la realidad efectiva se consume en transiciones graduales, y que no se trata sólo de la existencia de un superyó, sino de su intensidad relativa y su esfera de influencia. (p. 121)

Por esto, en consonancia con la sugerencia de Said, puesto que la autoridad no tiene nada de misterioso ni natural, decimos que esta se debe *analizar*. Creemos que tener en cuenta este proceso de interiorización de las compulsiones externas es fundamental para pensar los vínculos entre la autoridad, las exigencias culturales, las pautas sociales y morales y el tratamiento que se le ha dado a “la infancia”, como momento vital que representaba la endeblez del *yo*.

No pretendemos, ni Freud pretendía, hacer una abstracción de estos procesos que ligan el devenir de la humanidad con el curso individual de desarrollo psíquico y pulsional. Más bien todo lo contrario. Para el psicoanálisis la génesis del *Ideal del yo* está en íntima relación con la historia de formación de cultura. Dice Freud (1992 [1923]) que “lo que en la vida anímica individual ha pertenecido a lo más profundo, deviene, por la formación del Ideal, lo más elevado del alma humana en el sentido de nuestra escala de valoración” (p. 38). Nos servimos de estas consideraciones acerca de la autoridad en su doble dimensión para consensuar conceptualmente algunos significados que son centrales en nuestro trabajo.

Comprendemos entonces que estas consideraciones sobre la relación entre la autoridad externa y la autoridad introyectada son fundamentales para comprender las dimensiones socio-culturales y anímicas del desarrollo histórico de la humanidad. Y más puntualmente, del proyecto moderno civilizatorio si nos remitimos al curso del siglo XIX.

En palabras de Freud (1992 [1929]), podemos decir que considerando el nexo entre el proceso cultural⁴⁵ de la humanidad y el proceso de desarrollo o de educación del individuo, no vacilaremos mucho en decidirnos a atribuirles una naturaleza muy semejante, si es que no se trata de un mismo proceso que envuelve a objetos de diversa clase. (p. 135)

Estas ideas nos ubican en la complejidad de las relaciones entre la psicogénesis y la sociogénesis del proceso de la civilización de las que se ocupa Norbert Elias. En lo que sigue, nos servimos de sus conceptualizaciones para poder pensar situadamente tanto la introyección de la autoridad como el proceso de la civilización en el curso del siglo XIX en Occidente.

III.III. Resituando las relaciones entre la introyección de la autoridad y el proceso de la civilización: Elias y Freud (I).

Resulta interesante señalar que una de las presencias más significativas en la obra de Norbert Elias es la de Freud. De hecho, según Roger Chartier (2010), Elias tomó los conceptos de *yo* y *superyó* y los reconfiguró a partir de la noción de función autorreguladora, activada de manera variable en función de los aprendizajes de la infancia y del proceso de civilización. Reconociendo su deuda con Freud al enunciar que él propuso el modelo más claro y avanzado de la persona humana (Chartier, 2010), podemos decir que Elias vincula, mediante la reconstrucción histórica y socio-política de las coerciones y sanciones externas, el proceso de civilización a la internalización de la coerción externa en el *superyó* (Zabludovsky, 2007); allí consideramos que reside uno de los objetivos fundamentales de su obra. En este sentido, *El proceso de la civilización* no solo demuestra el interés por la obra y el lenguaje freudianos sino que Elias les da una clara centralidad en el desarrollo de sus ideas.

Esta obra nos asistirá en explicar cómo los procesos psicológicos y sociológicos coinciden con un espacio histórico determinado (Zabludovsky, 2007: 21-22). Tanto el objeto cultural que aquí analizamos como referente empírico como gran parte del

⁴⁵ Es preciso aclarar que Freud en toda su obra explicita la decisión de omitir diferenciar “cultura” de “civilización” y con estos términos refiere a “todo aquello en lo cual la vida humana se ha elevado por encima de sus condiciones animales y se distingue de la vida animal” (Freud, 1992 [1923]: 5).

marco teórico que utilizamos en este trabajo echan sus raíces en la segunda mitad del siglo XIX en Europa Occidental.

Dado que nos interesa pensar cómo se articula el proceso civilizatorio en el desarrollo de la literatura infantil nos parece adecuado tan sólo empezar mencionando el siguiente análisis de Émile Durkheim (1984):

Es la sociedad quien nos saca fuera de nosotros mismos, quien nos obliga a contar con otros intereses diferentes de los nuestros; es ella quien nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponerles una ley, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos. (...) Así es como hemos adquirido este poder de resistencia contra nosotros mismos, este dominio sobre nuestras tendencias, que es uno de los rasgos distintivos de la fisonomía humana y que se encuentra tanto más desarrollada cuanto más plenamente somos hombres. (pp. 77-8)

En esta línea, debemos retomar que el problema del moldeamiento de la infancia bajo los requisitos de la civilización ha tenido como arena de disputa la relación entre adultos y niños. Las coerciones y prohibiciones de la autoridad, que suscitan obediencia y disciplina, dice Oscar Masotta (1976), no son una idea del individuo sino el gesto real del adulto entronizado en los valores de la época y en el ejemplo educativo.

Continúa Masotta (1976): “(...) Esto con respecto a la sociedad real en la que tocó vivir a Freud” (p. 212). Decíamos que no solo Freud fue contemporáneo al éxito de *Der Struwwelpeter* sino, con todo, a una literatura infantil que abonaba directamente a la edificación de niños y niñas que consistía fundamentalmente en la introyección de la autoridad y las pautas de la época. Y de esto, el psicoanálisis se ocupó extensamente: para participar de la comunidad de la cultura, dice Freud (1992) en 1915, las normas éticas que legitimaba el Estado civilizado imponían una extensa restricción al individuo sobre sí mismo; y, precisamente, estas exigencias eran la base para su subsistencia (p. 277). Agregamos nosotros: para la subsistencia del individuo y la subsistencia del Estado civilizado.

Ahora sí, adentrándonos en la obra de Elias (1989), *El proceso de la civilización* (1939), diremos que nos interesa puesto que se allí analiza la génesis de los sentimientos sociales, como la vergüenza, el asco y el prurito; y para ello, trabaja con

la famosa obra de Erasmo de Rotterdam, *De civilitate morum puerilium* (1530): obra que se dedicó explícitamente a la instrucción en buenos modales, protocolo y a disciplinar el comportamiento en los niños. Elias (1989) dice de esta obra que no puede comprenderse como un fenómeno aislado sino como “síntoma de una transformación y una materialización de unos procesos sociales” (p. 100). Del mismo modo, comprendemos nuestro objeto de estudio. En este sentido, coincidimos con el autor en la idea de que el libro sobre –buenos y malos– modales funcionaría como un reflejo interpretativo de la sociedad europea de aquel momento.

Elias ve en la aparición del tratado de Erasmo la cristalización de una nueva sensibilidad afectiva que va a influir en las relaciones sociales radicalmente; y este cambio “se extiende a lo largo de varios siglos y toca sucesivamente a la totalidad de las clases sociales” (Le Breton, 2009: 124). Tal como Elias expresa sobre la obra de Erasmo, podríamos decir sobre *Der Struwwelpeter* que su éxito, su rápida difusión y su función como obra dedicada a la educación de los niños nos muestran que este libro ilustrado “respondía en efecto a una necesidad social y que contenía precisamente aquellos modelos de comportamiento que eran propios de la época” (p. 116).

La civilización de las costumbres, dice Le Breton (2009), implica un control social estrecho, una “interiorización de las emociones⁴⁶ en la forma de la autorrestricción” (p. 124). En este sentido, Elias encuentra en el proceso de civilización la necesidad de transformación del comportamiento humano y por ello es que se dedica a pensar la transformación de las coerciones y sanciones externas en autocontenciones. Las nociones de psicogénesis y sociogénesis en Elias apuntan a que habría dos procesos simultáneos que inciden recíprocamente en la génesis del orden social cultural y político.

¿Qué nos enseña su obra? En primer lugar, Elias (1989) postula que en las sociedades occidentales el proceso de desarrollo psíquico es “idéntico al proceso civilizatorio individual al que se ve sometido todo adolescente desde pequeño con mayor o menor éxito (...) como consecuencia del proceso civilizatorio social a lo largo de los siglos” (p. 48). Así, una de sus tesis fundamentales reside en que no se puede

⁴⁶ A los fines de este trabajo solo cabrá brevemente advertir sobre la necesidad de hacer la distinción correspondiente entre los términos “emoción” y “sentimiento”, comúnmente comprendidos como sinónimos y utilizados sin reparos conceptuales. No cabe en este trabajo extendernos en estas precisiones pero siguiendo nuestras conceptualizaciones en verdad debiéramos referirnos cada vez a “sentimientos”.

entender la psicogénesis de los hábitos de los adultos en la sociedad civilizada si se considera independientemente de la sociogénesis de nuestra civilización. Esta idea parte de lo que Elias (1989) denomina “una especie de «ley fundamental de la sociogénesis»” que explicaría que durante su vida, el individuo vuelve a recorrer los procesos que ha recorrido su sociedad a lo largo de la suya (p. 48-49).

Para comprender esto, es necesario señalar lo que quizás se nos presenta como una obviedad que es el hecho de que ningún ser humano viene civilizado al mundo. Más bien, según Elias (1989), el proceso civilizatorio individual que se le impone se correspondería con una función del proceso civilizatorio social general. Y en nuestra sociedad, todos los seres humanos desde el primer momento de nuestra existencia estamos sometidos a las influencias y a la intervención modeladora de los adultos, es decir, de los más civilizados.

Precisamente lo que nos aportaba el psicoanálisis tenía que ver con la idea de que las figuras de autoridad que durante la infancia y la juventud fueron retomando el papel del “padre” permanecen vigentes en el superyó a modo de mandatos y prohibiciones; que luego ejercerán, como consciencia moral, la censura de su accionar. Y de esta manera, retoma Freud (1992 [1938]) hacia el final de su obra, se explica la vigencia de las inclinaciones y requerimientos de la civilización.

Como decíamos, esto no solo es importante para el devenir-civilizado del individuo, sino y sobre todo, resulta fundamental dado que no podríamos concebir una sociedad que se sostenga de coacciones externas, más bien la vida entre muchos necesita de esta internalización de las pautas y exigencias sociales. A esto podríamos agregar que su importancia también radica en que la introyección de la autoridad es la introyección de una relación con una generación anterior y, escribe Freud (1992) en *Tótem y Tabú (1913)*, mucho de lo que se conserva desde los inicios de la civilización tiene que ver con la tradición sustentada por la autoridad parental y social (p. 39).

En palabras de Elias, el proceso civilizatorio se basa en la modificación de la configuración del aparato psíquico que está en estricta relación con las transformaciones específicas de las relaciones entre seres humanos. Y a su vez, es cierto que el proceso de interiorización del cual hablamos no afecta exclusivamente a una esfera especial de las ideas o de los pensamientos sino que afecta a todos los hábitos humanos y a “toda la organización espiritual en la totalidad de sus ámbitos”

(Elias, 1989: 494). Esto incluye tanto a las orientaciones conscientes como a las estructuras pulsionales inconscientes de los seres humanos.

Entonces, para situar históricamente las relaciones entre este proceso de introyección de la autoridad y el proceso de la civilización, cabría señalar lo que sigue. En el siglo XIX la burguesía ya se había liberado de la presión de las relaciones sociales absolutistas-corporativistas y tanto hombres como mujeres burgueses quedaron eximidos de las coacciones externas a las que estaban sometidos anteriormente en la sociedad estamental en tanto lo indicaba su condición de seres humanos de segunda categoría. Con el crecimiento de los vínculos comerciales y financieros el impulso social que liberaba a la burguesía era cada vez más grande. Sin embargo, dice Elias (1989), “la sujeción social del individuo todavía [se hizo] más intensa que antes” (p. 224); y también más intensa respecto de las coacciones externas a las que se debía someter la sociedad cortesana. Aquí cabe la pregunta de por qué el desarrollo social burgués, y con ello, el trabajo profesional hacía necesaria “una disciplina especialmente estricta de la sexualidad” (Elias, 1989: 224).

Así vemos cómo las formas en las que se configuran las relaciones humanas repercuten en las formas de comportamiento y la estructura pulsional de los seres humanos –y esto solo tiene sentido si consideramos el proceso de interiorización de aquellas pautas de exigencia y prohibiciones que definen un tiempo y espacio históricos.

Tomando en consideración lo trabajado sobre el caso *Der Struwwelpeter*, y a los fines de profundizar ese estudio podemos preguntarnos: ¿de qué medios se hace el proyecto civilizatorio moderno para introyectar en sus niños estas exigencias y prohibiciones?

Para responder esta pregunta primero debemos señalar que no hace falta que sea prohibido y castigado lo que la naturaleza misma prohíbe y castiga. En este sentido, el proyecto civilizatorio necesita prohibir a los seres humanos “aquello que podrían llevar a cabo bajo el *Drängen* de las pulsiones” (Freud, 1992 [1913]: 126).

El sometimiento de ciertas exigencias pulsionales (sexuales y agresivas), necesario para la vida en sociedad produce lo que podemos denominar a grandes rasgos sentimientos sociales, como lo son el pudor, el desagrado, la vergüenza, la piedad, entre otros. Rápidamente podemos apreciar que estos no son dados sino que les adjudicamos un origen social y que emergen como reacciones introyectadas ante esas

pulsiones que la civilización exige sofocar. En este sentido, siguiendo los desarrollos de Elias, postulamos que, a diferencia de las pulsiones constitutivas de los seres humanos, existen entonces sentimientos sociales que serían productos del proceso civilizatorio que se teje psicogenética como sociogenéticamente.

A esto, podemos agregar que algunas manifestaciones corporales (como escupir, orinar, defecar, eructar, etcétera) –desde ya, ligadas a satisfacciones pulsionales– también son sometidas a una “regla de discreción” (Le Breton, 2009: 125). Es decir que la sofocación de las pulsiones sexuales y agresivas tiene, sobre todo, al cuerpo como sede y en sí mismo, el cuerpo se vuelve problemático.

A partir de estas consideraciones, podríamos conjeturar que el proyecto civilizatorio precisa orientar el desarrollo de la civilización orientando el desarrollo pulsional de los individuos. Pensamos que las formas de educar o disciplinar a los seres humanos desde que nacen representan tanto efectos como herramientas del proyecto civilizatorio moderno. Y esta educación es posible y se presume duradera gracias al proceso de introyección de la autoridad (que trae aparejada la interiorización de las relaciones sociales, pautas de comportamiento, entre otras cosas). Esto nos recuerda el punto de contacto fundamental entre Elias y Freud que se articula en aquella relación asimétrica de autoridad entre niños y adultos: en nuestra sociedad, todo ser humano, desde el primer momento de su existencia está sometido a las influencias e intervenciones modeladoras de los adultos que se articulan, en la modernidad, en el proyecto político civilizatorio.

Tanto el tratado de Erasmo, como nuestro *Struwwelpeter*, podrían considerarse medios para llevar a cabo esa orientación civilizatoria en tanto señalan e indican positivamente aquellas formas civilizadas de comportamiento, de relación con el cuerpo y la estética, de acatamiento a las normas y de obediencia a la autoridad buscando que se produzcan esos sentimientos sociales necesarios para la vida en sociedad. En el cuarto apartado desarrollaremos algunas ideas respecto de qué recursos narrativos podrían estar al servicio de este propósito. Pero más fundamentalmente nos dedicaremos a pensar al *Struwwelpeter* como objeto de la cultura que refleja el propósito civilizatorio y que se encuentra y se irradia al servicio del mismo.

Por lo pronto, en lo que sigue profundizaremos en el origen social de los sentimientos del pudor, humillación, culpa y la vergüenza, por mencionar algunos, puesto que se encuentran en estrecho vínculo con nuestro estudio de caso.

III.IV. Los sentimientos (sociales) como expresiones de la civilización: Elias y Freud (II).

Como mencionábamos anteriormente cuando desarrollamos la noción de autoridad en su doble dimensión para la teoría psicoanalítica, habría en la niñez una “disposición originaria” a aquellas pulsiones que consideramos antisociales, o incluso “perversiones”; y más bien sería a partir de fuerzas que circunscriben la orientación de la pulsión sexual aquellas que nos empujan a la civilización. Entre estas fuerzas, tempranamente en su obra y sin mucho despliegue, Freud (1992 [1905]) destaca “la vergüenza, el asco, la compasión y las construcciones sociales de la moral y la autoridad” (p. 211).

Decíamos que la aptitud para la cultura consistía en la puesta de ciertos “diques” al desarrollo sexual, como el asco, la vergüenza y los reclamos ideales en lo estético y lo moral. Y en ellos es preciso ver un sedimento histórico de las inhibiciones externas que la pulsión sexual experimentó en la psicogénesis de la humanidad. Así, en el desarrollo del individuo se observa que estos emergen en su momento, como espontáneamente a una señal de la educación y la influencia externa (Freud, 1992 [1905]: 147).

En palabras de Ángel Rivière (2002), diremos que los niños en algún momento empiezan a experimentar “*emociones de ser*” que no han tenido antes, como la vergüenza, el pudor o el orgullo. Para tener vergüenza uno tiene que saberse “percibido por el otro, y no sólo percibido, evaluado por el otro” (Rivière, 2002: 229). Es decir que estos sentimientos precisan de la consciencia del otro y su subjetividad. A su vez, para experimentar orgullo, debe haber ciertas normas a partir de las cuales compararse, “de modo que si [el niño] no tiene interiorizado alguna clase de estándar normativo no puede presentar (...) orgullo” (Rivière, 2002: 229).

Así, para referirnos a fenómenos como la culpa, la vergüenza, la turbación o mismo el orgullo, insistimos en el término de sentimientos sociales. Estos, según Le Breton (2009), aparecen en nuestras sociedades cuando el sentimiento del yo se cristaliza poco a poco y procura al niño el sentido de su propia individualidad “y el hecho de que es uno entre otros” (p. 156). Todo aquello que sentimos en el cuerpo, sus manifestaciones específicas, distan de encontrarse en su totalidad bajo el magisterio

de la consciencia pero sí es cierto que siempre se inscriben dentro de marcos sociales (Le Breton, 2009: 152).

Por estos motivos, aquí dedicamos un espacio a pensar la producción de los sentimientos sociales. Consideramos que nos asistirá en profundizar el vínculo entre la psicogénesis y la sociogénesis del proceso de la civilización en tanto creemos que los sentimientos sociales funcionarían como producción y productores de los objetivos civilizatorios de Occidente. No por nada Elias decidió explayarse detallada y notablemente en cómo se producen avances en el umbral de la vergüenza en el proceso de civilización.

Esta historización sobre el sentimiento de vergüenza conlleva reparar en que la sociedad europea occidental llevó adelante su proyecto expansivo y colonial en nombre de la civilización, como durante la Edad Media lo había hecho en nombre de la Cruz. Y el concepto de *civilité* precisamente manifiesta lo que caracteriza en particular a esta sociedad occidental secularizada, que a partir del siglo XVI gira en torno a la idea de la autoconciencia y la racionalización (Elias, 1989: 99); entonces se inicia un rápido movimiento de las pautas del comportamiento social que se mantiene durante los siglos XVII y XVIII, y que algo transformado se difunde en *toda* la sociedad occidental a partir de los siglos XVIII y XIX (Elias, 1989: 507).

La contención social de los instintos agresivos y sexuales y el consiguiente surgimiento de expresiones como el “sentimiento de vergüenza” se explican como parte de un proceso histórico de largo alcance en el que se transforman los comportamientos y los hábitos. Mediante una reconstrucción histórica detallada, Elias estudia los cambios en el comportamiento humano que se manifiestan, por ejemplo, con la vestimenta o con los utensilios para la comida. Dice Elias (1989):

La vestimenta nocturna especial comenzó a utilizarse aproximadamente en la misma época que el tenedor y el pañuelo de la nariz. Al igual que los “utensilios” de la civilización, éste también hizo su camino lentamente a través de toda Europa. Y también es un símbolo de cambio decisivo que se dio entre los hombres de aquella época. Crecía la sensibilidad de los seres humanos en relación con todo aquello que entraba en contacto con su cuerpo. El sentimiento de vergüenza se adhería a hábitos de comportamiento que hasta entonces no tuvieron nada que ver con tal

sentimiento [...] Desaparece, por lo tanto, la naturalidad con que la gente se muestra desnuda, como también desaparece la naturalidad con que hace sus necesidades en público... (p. 204)

Así, la transmisión entre generaciones de las pautas sociales incluía los sentimientos de vergüenza y pudor y se basaría en manifestaciones de desagrado de los padres hacia los niños respecto de las formas de comportamiento que no son consideradas civilizadas para la época. En otras palabras, los adultos se encargaban de dejar marcas en los niños para reprimir y castigar aquellas expresiones “impulsivas y de placer socialmente indeseadas” (Elias, 1989: 242). Después de todo, “el gato escaldado huye”⁴⁷, retomaba Hoffmann. A su vez, esta represión y castigo siempre se vehiculiza por medidas que producen en sí mismas desagrado generando según Elias (1989) el “eterno retorno del desagrado” (p. 242). Incluso tratándose solo de amenazas, como sucede en “La historia de Conrad el chupeteador”. La madre le dice a Conrad: “y no te chupes el dedo porque entonces -¡ay, qué miedo!- vendrá a buscarte, pillastre, con las tijeras el sastre, y te cortará -tris, tras- los pulgares, ¡ya verás!”. Estos versos reúnen los componentes de la amenaza y el miedo, término que solo aparece dos veces en *Der Struwwelpeter*, pero que no dudaríamos en que aflora como significativo fundamental ligado al espíritu de estos relatos.

El miedo es definido por Pedro Cerruti (2015) como “el componente emocional fundamental de una representación de los hechos vistos a través de la perspectiva de las víctimas reales o potenciales; y se encuentra directamente relacionado con la indecibilidad de la amenaza” (p. 167). A ello agregamos la aclaración que hace Juan Acerbi (2019), en consonancia con las ideas de Elias: explica que “si bien el miedo es un sentimiento natural⁴⁸ en el hombre, no lo es, en cambio, aquello que lo provoca sino que aquello a lo que teme un pueblo determinado es producto de su propia época, de su cultura y sus creencias” (p. 80).

De este modo, el desagrado y el miedo suscitados socialmente (...) luchan con un sentimiento de placer proscrito y es esta conexión lo que podría haber motorizado lo que el autor llamó “el avance en los límites del pudor de los escrúpulos, y la transformación de las pautas sociales” (Elias, 1989: 242).

⁴⁷ Ver apartado III.

⁴⁸ Cabría comprender al término “sentimiento natural” como “emoción”.

A este mecanismo que reside en una modelación particular de la economía instintiva se le adosó la racionalización del comportamiento. Es decir que el intenso movimiento de racionalización, como manifestación civilizatoria, vino a sustentar el avance del umbral de la vergüenza y de los escrúpulos manifiestamente a partir del siglo XVI en Occidente (Elias, 1989: 499).

Más específicamente, Elias (1989) dirá que el sentimiento de vergüenza se manifiesta en el individuo adulto como “miedo a la degradación social o (...) a los gestos de superioridad de los otros” (p. 499). Y esta indefensión frente a la superioridad de los otros se produce

por el hecho de que los seres humanos cuya superioridad se teme se relacionan con el super-yo de la persona indefensa y atemorizada, con el aparato de autoacción modelado en el individuo gracias a la acción de aquellos de quienes él dependía y que ejercían sobre él cierto grado de poder y de superioridad. Esto explica por qué este miedo al que llamamos «vergüenza» aparece muy atenuado a la vista de los demás: porque por muy fuerte que sea no se expresa directamente en gestos externos. (Elias, 1989: 499)

Si no se aprecian hasta aquí los enlaces a la teoría freudiana sobre el aparato psíquico, más tarde Elias (1989) explicitará que la vergüenza no es solamente “un conflicto del individuo con la opinión social predominante, sino un conflicto del comportamiento del individuo con aquella parte de su yo que representa a la opinión social; es un conflicto en su espíritu” (p. 500). Básicamente señala que la vergüenza se actualiza como miedo a perder el amor o la consideración de otros cuyo amor y consideración le importan al individuo. Ahora, el individuo consolidó en su interior la actitud de aquellos otros y la adopta él mismo. Pero esto ya lo advertía el psicoanálisis.

Es decir, Freud ya nos advertía sobre las tensiones entre el *yo* y el *superyó*. Lo que agrega Elias (1989) es la fundamentación del nexo de esta tensión con los avances del proyecto civilizatorio en Occidente. Dice que estas tensiones entre “una política interior y una política exterior”, representadas por el *superyó* y el *yo* respectivamente, explican que se observe un avance de los límites del pudor y de los escrúpulos en el mismo período histórico-social en que progresa de forma evidente la racionalización (Elias, 1989: 501).

Por otro lado, también explicaría, en conformidad con la ley sociogenética fundamental que definimos anteriormente, que se produzca un proceso análogo en la vida de cada niño concreto. A partir de la constitución del *superyó*, la política exterior alentaría a la racionalización del comportamiento mientras que la política interior tomaría su forma en un avance de los límites de la vergüenza (Elias, 1989: 501).

Estas elaboraciones nos asistirán a la hora de analizar cómo la vergüenza (corporal y cultural), el pudor y el desagrado aparecen en *Der Struwwelpeter*, articulándose así los sentimientos sociales a las representaciones sobre el comportamiento, los hábitos, la moral, la estética y el cuerpo en la niñez⁴⁹.

III.V. La autoridad, la represión y el poder: Foucault y Freud.

El proceso civilizatorio, así como implicó la invención de la infancia, también englobó aquello que Michel Foucault (1991 [1976]) denominó la construcción de la sexualidad, en la cual el psicoanálisis freudiano habría tenido un rol, sino importante, al menos sí solidario del movimiento general en conformación. Por esta y otras razones que se irán notando con el desarrollo y, dado que nos serviremos de las perspectivas de esos autores, aunque principalmente de la de Freud, consideramos pertinente realizar algunas notas aclaratorias sobre la crítica de Foucault al psicoanálisis freudiano.

Incluso, también podría decirse que la importancia de atender la construcción de la sexualidad para nuestro caso radica en que la misma pareciera funcionar como un nexo de suma importancia, también construido, entre la infancia y la adultez, con vistas a mantener enlazado los distintos momentos de la vida de los individuos a lo largo del proceso civilizatorio. Con todo, si bien durante el recorrido continuaremos haciendo hincapié sobre la importancia de este punto para el análisis del caso, nos parece fundamental comenzar con un recorrido aclaratorio sobre Freud de índole teórico-conceptual.

Los seres humanos, decía Freud (1992) en 1897, han sacrificado un fragmento de su libertad sexual y de su libertad para incurrir en perversión. El horror al incesto permite poder incorporar extraños a los grupos humanos y, en consecuencia, conformar una comunidad más vasta. Pero además de la consideración de que el incesto es

⁴⁹ Ver apartado IV.II.

antisocial, Freud (1992) en 1929 agregará que la cultura yugularía la peligrosidad agresiva del individuo, debilitándolo, desarmándolo y vigilándolo mediante una “instancia situada en su interior, como si fuera una guarnición militar en la ciudad conquistada” (p. 120); (nos referimos, claramente, al *superyó*).

Como veníamos desarrollando, Freud postula que la agresividad constitutiva del ser humano es sofocada y recogida por el *superyó*, el cual (como consciencia moral) ejerce una actividad censora, vigilando y enjuiciando las acciones y propósitos del *yo*; y lo hace con la misma severidad agresiva que el *yo* habría satisfecho sobre otros individuos. La violencia y agresividad en las imágenes y los relatos del caso *Der Struwwelpeter* podrían considerarse el reflejo de gran parte de estos mecanismos, pero más aún de la intención modelizante de esas poderosas estructuras psíquicas que también Hoffmann supone en los individuos.

Hasta aquí retomamos lo que ya expusimos anteriormente. Ahora, reparemos en la metáfora bélico-política que utiliza Freud para describir al *superyó*. Podríamos atinar a decir que se encuentra en una sugerente sintonía con la dimensión productiva y normativa del panoptismo y la disciplina interiorizada de los cuerpos dóciles que dan cuenta de las técnicas de poder de la modernidad política que trabaja Michel Foucault (1991) en *Vigilar y Castigar* (1975).

Dice Ludueña Romandini (2010) que el panóptico de Bentham responde en la sociedad disciplinaria a “un *paradigma* del ejercicio de una nueva modalidad de poder destinada a extenderse a todos los resquicios de una comunidad futura” (p. 86). Más puntualmente, Foucault trabaja el panoptismo como

esa técnica espacio-arquitectónica [que produce] en el individuo la sensación de estar vigilado constantemente, llevándolo así a autovigilarse o autocontrolarse. En definitiva, la “auto”-referencia –es decir, la relación de uno para consigo mismo–, se gestiona a través de una estricta técnica de disposición espacial y su correlativa e incesante puesta en juego de la temporalidad –vigilante– (Borisonik y Beresñak, 2011: 17).

Cuando Freud trabaja la introyección de la autoridad como mecanismo fundamental para la constitución tanto de la psiquis como del orden socio-político focaliza, sobre todo, en las operaciones del *superyó*. En gran parte, estas son de naturaleza productiva. El *superyó* es precisamente el que produce los sentimientos

sociales que trabajamos como culpa, vergüenza, humillación, entre otros, indicando una forma de configurar la vida en sociedad. Pero que también se pueden localizar en *Der Struwwelpeter*, tal y como lo haremos en el apartado *IV*. En este sentido, todas las autocontenciones de las que hablamos incluso con Elias, se producen y reproducen en el individuo expresándose en el cuerpo. Esta situación también parece verse reflejada en los cuerpos de los infantes de los cuentos de Hoffmann (cuerpos que se van volando, cuerpos cuyas manos se quedan sin pulgares, cuerpos que se afinan hasta la muerte, etc.).

En su elaboración sobre esta instancia psíquica, Freud se sirve de las bases teóricas del imperativo categórico de Immanuel Kant. Y con esta referencia, insiste en el aspecto normativo de las operaciones superyoicas: Freud (1992 [1923]) mismo explica que su proceder responde a la forma del imperativo categórico kantiano que se sostiene en la premisa “«Así (como el padre) *debes ser*»” (p. 36).

Ahora bien, es cierto que Freud (1992 [1923]), también incluye entre las operaciones del superyó el elemento de la prohibición, aquella que se articula en la premisa: “«Así (como el padre) *no te es lícito ser*, esto es, no puedes hacer todo lo que él hace; muchas cosas le están reservadas»” (p. 36). Y aquí nos interpela la crítica de Foucault a Freud, fundamentalmente aquella que aloja el primer volumen de *Historia de la sexualidad* (1976). Allí, dice Foucault (1991 [1976]):

Todos esos elementos negativos –prohibiciones, rechazos, censuras, denegaciones– que la hipótesis represiva reagrupa en un gran mecanismo central destinado a decir no, sin duda sólo son piezas que tienen un papel local y táctico que desempeñar en una puesta en discurso, en una técnica de poder, en una voluntad de saber que están lejos de reducirse a dichos elementos. (p. 20)

Tal como explica Luciano Noretto (2013) en su libro *Michel Foucault y la política*, para Foucault “el poder no tiene la forma de la regla y de la ley; es el nombre que adquiere la regularidad del conjunto de relaciones entre las prácticas de una sociedad dada” (p. 32). Sintéticamente, diríamos que el poder es siempre productivo y se irradia en las prácticas de una sociedad.

En su obra, Foucault hace especial énfasis en que de ninguna manera la modernidad, bajo sus instituciones, impuso masivamente, por ejemplo, el silencio al

sexo de los niños y adolescentes. Más bien habría sucedido todo lo contrario. Las disciplinas pedagógicas desde el siglo XVIII multiplicaron las formas del discurso sobre el tema, establecieron puntos de implantación diferentes, cifraron los contenidos y calificaron a los que podían hablar sobre ello. Dice Foucault (1991 [1976]): “hablar del sexo de los niños, hacer hablar a educadores, médicos, administradores y padres (o hablarles), hacer hablar a los propios niños y ceñirlos en una trama de discursos”, todo ello permitió vincular una intensificación de los poderes con una construcción y multiplicación de los discursos (p. 40). En palabras de Noretto (2012), “el discurso sobre el sexo no es reprimido por el poder sino, al contrario, incitado, producido, solicitado a cada momento” (p. 111).

Alrededor de los problemas adjudicados a la infancia se erigieron innumerables dispositivos institucionales y estrategias discursivas, todos ellos articulados en torno a una red de relaciones de poder. Esta elaboración foucaultiana, aplicada al caso, nos permite vislumbrar que las decisiones de Hoffmann ya analizadas en el apartado II, “El estudio de caso”, son una puesta en ejercicio de las múltiples relaciones de poder en juego. Estas pueden vislumbrarse en la elección de las imágenes, del tono, las figuras implementadas, cierta forma de relatar las historias vinculadas a un destino; todo ello constituye la conformación de un claro dispositivo textual e ilustrado de conformación de la infancia. Ese caso, sería uno más, entre tantos otros. En este sentido, Foucault comprende que los siglos XIX y XX constituyeron la “edad de la multiplicación”.

El filósofo francés continuará su crítica al concentrarse en su objeto, es decir, en que durante esos siglos existió “una dispersión de las sexualidades, un refuerzo de sus formas disparatadas, una implantación múltiple de las ‘perversiones’” (Foucault, 1991 [1976]: 49).

Entonces, la crítica de Foucault reside en la idea de que el psicoanálisis estructura su perspectiva bajo la hipótesis represiva y la primacía de la ausencia, la censura, la represión; y, dados sus argumentos sintéticamente esbozados aquí, Foucault interpreta esto como un error. Sobre todo, en virtud de que ese movimiento sería solidario de la producción de la falsa idea de que habría algo reprimido, algo no dicho, que finalmente, al ser hablado podría liberar al ser humano. De este modo, el gesto freudiano sería cómplice de la incitación a hablar y así de toda la productividad de discursos que se podrían generar sobre ese decir. Como consecuencia, también sería

partícipe de la construcción de la sexualidad que desembocaría en la construcción discursiva de lo normal. En lugar de ello, Foucault indica que debiera ponerse el foco sobre la productividad y la positividad del poder (quizá no estaría de más recordar que en los cuentos situados en *Der Struwwelpeter* las figuras de autoridad permanecen en el anonimato y sus voces silenciadas; es decir, no aparecen ni dicen).

Relativo al control de la sexualidad infantil, explica que ésta se consuma mediante una difusión simultánea del poder y del objeto sobre el que se ejerce. Estrictamente, Foucault (1991 [1976]) habla de una “campana secular que movilizó al mundo adulto en torno al sexo de los niños” (p. 55). Y allí Foucault agrega algo más. Explica que debe distinguirse el control de la sexualidad infantil de aquellas viejas prohibiciones del incesto y dice que no podrían tratarse del mismo mecanismo de poder. Después de todo, la prohibición del incesto apunta a “una disminución asintótica de lo que condena” (p. 55); mientras que el control de la sexualidad infantil se materializa en un crecimiento de estrategias discursivas al infinito: la medicina, la psiquiatría, la pedagogía, la educación y todas sus instituciones fueron sede y motor de esta proliferación y ramificación discursivas⁵⁰, en cuyo seno podría situarse al *Der Struwwelpeter*.

Estos reparos nos resultan sumamente apropiados y consideramos que logran develar más significativamente las tácticas de poder puestas en juego del proyecto civilizatorio occidental. Y más aún. Estaríamos de acuerdo con Foucault cuando expresa que el mismo psicoanálisis ha resultado en sí mismo un operador más de aquella multiplicación e intensificación discursiva respecto de la sexualidad: abonando a la construcción de múltiples sexualidades e identidades que se gestarían alrededor de estas. Consideramos que, junto a otras disciplinas como la medicina, la psiquiatría o la pedagogía, es posible que el psicoanálisis no haya quedado por fuera de estas tácticas que han abonado a la consolidación de la red de relaciones de poder que se sostiene de la proliferación de los discursos disciplinares⁵¹.

⁵⁰ Como señalábamos, estos discursos han provocado la normalización de los fenómenos que describían y, por ejemplo, han conformado y desplegado la idea de una infancia normal y de una sexualidad infantil normal. En este sentido, atinamos a decir que la operación de describir se transformó en prescriptiva.

⁵¹ Incluso podríamos agregar lo siguiente. Cuando Freud teoriza sobre el fetichismo y explica que no habría objeto predilecto del deseo, indica que cualquier cosa (un zapato, o incluso una parte del cuerpo) puede serlo. Esto en apariencia parece alejarse de la normativización de la sexualidad. Sin embargo, como advierte Hernán Borisonik (2018), este fetiche es sustituto del objeto sexual ‘normal’ que “en algún momento se independiza y se vuelve en sí mismo el objeto sexual” (p. 4). Es decir que dejaría en

Asimismo, si pensamos en el *Struwwelpeter* del psiquiatra Hoffmann no tardaremos en identificar en él un catálogo de problemas relativos a la infancia y una codificación específica en todos los relatos de los discursos médico, familiar y pedagógico propios de la época. Si reparamos en los personajes de los distintos relatos podríamos identificar que cada uno de ellos responde a una disfuncionalidad diferente. Disfunción en relación a una infancia que ha sido predeterminada como normal, y que acarrea una sexualidad, una estética y un comportamiento normales. La construcción de las identidades –tal como podrían ejemplificar los distintos personajes del libro– en referencia a una infancia normal es justamente el efecto y la herramienta de la proliferación de los discursos relativos a la infancia y atinentes a diversas disciplinas. Por ejemplo, la historia de Felipe Rabetas ha servido al discurso psiquiátrico y médico para la codificación y comunicación de sus saberes. Esta historia “aparece en un sinnúmero de comunicaciones, artículos y ensayos como el antecedente histórico de la evidencia científica del TDAH [Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad]” (Rey, 2012: 879)⁵².

La crítica a la teoría psicoanalítica freudiana cobra aún mayor trascendencia cuando Foucault señala las implicancias relativas a la terapéutica psicoanalítica y su insistencia en hacer hablar a sus pacientes en pos de develar aquello reprimido, hacerlos hablar. Este hacer hablar también formaría parte de aquel empuje al discurso que aporta a la constitución de los saberes disciplinares; que, a su vez, se asienta sobre la idea de que habría en primer lugar algo reprimido que, una vez llevado a la consciencia, podría liberar al individuo una cuota de su sufrimiento.

Cabrá aclarar además que la crítica de Foucault en *Historia de la sexualidad* a Freud se sostendría sobre todo de la lectura de “Tres ensayos de teoría sexual”. Y para cuando Freud escribió ese texto en 1905 aún no había distinguido del todo los términos “represión” de “defensa”. Esta diferenciación empieza a ser explícita a partir de 1906,

evidencia que la multiplicación de las sexualidades no puede desligarse de la normativización de la sexualidad.

⁵² La utilización de estos personajes por parte de los discursos médicos y científicos fue corriente durante finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX. Como describe Germán Prósperi (2018) respecto del personaje llamado Joe de la novela de Charles Dickens *The Posthumous Papers of the Pickwick Club*. Joe era un niño obeso, de cara rosácea en estado de somnolencia. En esta figura, dice Prósperi (2018), “se inspirará un grupo de médicos bostonianos encabezados por Sidney Burwell, más de un siglo después, para dar nombre al síndrome de Pickwick” (p. 13); síndrome que describe una disfunción respiratoria conocida como apnea del sueño, generalmente provocada por una obstrucción vinculada a la obesidad. Como puede apreciarse, la utilización de personajes de la literatura al servicio de diferentes campos de saber disciplinar ha rebasado las fronteras del siglo XIX.

por lo cual cabría reparar sobre estas especificaciones terminológicas. A su vez, sería interesante dar cuenta de que unos años más tarde Freud insiste enfáticamente sobre la idea de que vencer las resistencias del yo para develar aquello reprimido solo depara un apaciguamiento momentáneo del sufrimiento de los individuos. Y sistematiza recién en “Más allá del principio de placer” (1920) la noción de compulsión de repetición, fenómeno al cual se dedica a partir del estudio de los sueños traumáticos. Estos sueños que insistirían en retornar no podrían responder a la premisa de algo reprimido que pueda develarse. Por ende, la idea de que habría algo escondido que podría liberarse, en donde se focaliza la crítica de Foucault, a partir de aquel texto de 1920 ya no tendría tanto asidero.

Respecto de ello, podríamos decir que la premisa de hacer consciente lo inconsciente solo se mantiene vigente en Freud estrictamente durante la primera parte de su obra; y en todo caso, habrían sido algunos psicoanalistas los que interpretaron en Freud que la teoría psicoanalítica se reducía a la idea de que habría alguna verdad a develar mediante la asociación libre dentro del dispositivo analítico. Quizás, sea justamente por ello que Foucault (2006), el mismo año que publica *Historia de la sexualidad*, en su seminario *Defender la sociedad* decide llamar a aquella hipótesis represiva “La hipótesis de Reich” (en alusión al freudo-marxista Wilhelm Reich) (p. 29); y no, por ejemplo, “La hipótesis de Freud”. De este modo, pensamos que es posible que Foucault esté ejerciendo su crítica a ciertas lecturas a partir de Freud o al psicoanálisis freudiano (expresión que, a lo largo de *Historia de la sexualidad*, Foucault prefiere usar en lugar de referir directamente a Freud).

Pero más allá de estas conjeturas, evaluemos más detenidamente la crítica de Foucault al lugar de la represión para la teoría de Freud. ¿Cómo se materializan en el trabajo del primero las distancias con respecto al trabajo del segundo?

Cuando el psicoanálisis habla de represión primordial, se está refiriendo a aquella represión constitutiva del aparato psíquico y que está ligada a aquellas prohibiciones antiguas que denomina Foucault (como la prohibición de los deseos incestuosos). Por otro lado, cuando habla de represión propiamente dicha, refiere al resultado del conflicto entre distintas instancias psíquicas o del conflicto entre alguna de estas instancias y las exigencias del mundo exterior. Y de ninguna manera esta refiere a un mecanismo de defensa presente desde el origen. Aclara Freud (1992 [1915b]) que la represión propiamente dicha “no puede engendrarse antes que se haya

establecido una separación nítida entre actividad conciente y actividad inconciente del alma” (p. 142).

Decíamos en el apartado *III.II.* que la reforma de las pulsiones antisociales se da a partir de dos factores que fluyen en el mismo sentido: la necesidad humana de amar (dada por el desvalimiento prolongado del ser humano) y las exigencias del medio cultural (dada por la influencia de la educación). Freud aquí reconoce el carácter diferencial entre estos dos factores, a los que podríamos adjudicar al primero la relación con la ley (y, por ende, un mecanismo más prohibitivo), y al segundo un mecanismo más normativo: dos movimientos que parecen coincidir en los relatos de *Der Struwwelpeter*.

Foucault y Freud podrían coincidir en cuanto al carácter represivo que tendrían aquellas prohibiciones primordiales que tocan a cada recién venido para formar parte de una comunidad. Sin embargo, Foucault insistiría en que los elementos de prohibición, censura y silencios solo juegan un papel local y táctico en una puesta en discurso. En este punto, podríamos pensar que estos elementos se constituyeron como los más apropiados durante la modernidad para el control social de la infancia. Y quizás por ello, Freud haya decidido privilegiar el análisis de estos elementos negativos para elaborar una teoría del desarrollo como la que construye.

Pero también podrían coincidir en que el *superyó*, como instancia que aloja la herencia cultural, aloja también una táctica de poder fundamentalmente productiva; señalando e indicando al yo una manera de comportarse sostenida en la identificación con el Ideal; gesto al que permanentemente apela Hoffman en sus cuentos, y cuya falta implica un destino trágico.

Desde ya que podría funcionar para ambos autores la idea de que, como desarrolla Ludueña Romandini (2010), el animal humano ha desplegado “una panoplia de antropotecnologías para constituirse a sí mismo, a su especie y remodelar su entorno ecosistémico y civilizacional”; y ninguno de sus logros “puede concebirse fuera de un cierto horizonte de tecnologías de poder” (p. 218).

Por supuesto que la crítica foucaultiana explicitada sobre la proliferación del discurso psicoanalítico no se resuelve con estas aclaraciones. Pero resulta interesante pensar que las elaboraciones de Freud, en principio, no implican ningún obstáculo para pensar el control de la sexualidad infantil como productivo y normativo. Freud entiende que el *superyó* es justamente lo que le depara al individuo el control social

constante y sus operaciones responden tanto a estrategias represivas como a estrategias productivas.

A raíz de estas ideas, podríamos decir dos cuestiones. La primera es que no podemos reducir las relaciones de poder a sus elementos negativos dado que el *superyó*, aquella instancia psíquica cuyo estudio Freud distingue particularmente como la portadora de la herencia cultural, también es fuertemente productivo y normativo. Incluso cuando hablamos de represión de la agresividad constitutiva, es aquella agresividad la que aloja el *superyó* y la utiliza para producir normativamente un comportamiento, una estética, sentimientos sociales, en definitiva, una identidad. Que ciertas manifestaciones corporales sean sometidas a discreción tiene que ver (como ya trabajamos con Freud) con las exigencias del medio cultural de una época determinada pero siempre apuntan a la idea de que el cuerpo se vuelve problemático. Seguramente, Foucault ha sido el más incisivo en buscar comprender de qué manera se opera sobre esos cuerpos problemáticos. Pero, como ya advertimos, Freud expresó claramente que el desarrollo del individuo, y de la cultura, no se trataban solo de las renunciaciones a la satisfacción pulsional por amor y dependencia a los adultos encargados de su crianza, sino también de la educación y la influencia externa, es decir que la dimensión productiva y normativa jugaba un papel ineludible en su teoría. Consideramos que en este punto, coincidiría, quizás sin tantas resistencias, Foucault con Freud, aún cuando la autoridad comprenda tácticas locales represivas y silenciadoras para el control social.

La segunda cuestión tiene que ver con que es posible que estas distancias surjan de las unidades de análisis que recortan estos pensadores. Es cierto que cuando Freud despliega las tensiones entre los ejes de la relación de autoridad (ya sea entre un adulto y un niño o entre el *superyó* y el *yo*) la represión, la sanción y la amenaza de castración aparecen como elementos ineludibles. Pero en cualquier caso está trabajando ya sea con una unidad de análisis individual o con una intrapsíquica. Es decir, que el abordaje no supone el mismo punto de partida que la genealogía de Foucault en su análisis de la red de relaciones de poder en la sociedad de una época.

En este sentido, decimos que quizás la crítica de Foucault sea en definitiva más una crítica sobre la unidad de análisis bajo la cual Freud aporta a pensar la sociedad de su época más que una distancia conceptual insalvable. Es decir, es posible que allí las diferencias se deban más bien a las unidades de análisis que estén manejando en sus

teorizaciones que a diferencias en el diagnóstico de la sociedad occidental moderna de los siglos XIX y XX. Aun cuando sea cierto que Freud no haya advertido que sus teorizaciones también formaban parte de la construcción discursiva y política de la sexualidad y sus dinámicas consecuentes.

Nancy Luxon (2013) describe a estos intelectuales como expertos en el diagnóstico de la cultura moderna occidental, lo cual refuerza la importancia de usar ambos autores a los fines del caso *Der Struwwelpeter*. Ambos, dice la autora, trabajan las dimensiones psicológicas y políticas relativas a la construcción de la identidad, la agencia y subjetividad políticas. “Ni Freud ni Foucault niegan la fuerza de las demandas y principios morales. En su lugar, enseñan a sus lectores cómo esos valores morales ponen el foco sobre problemas locales particulares” (Luxon, 2013: 12). Las observaciones de Foucault son sumamente pertinentes para pensar la sociedad de su época, y también para pensar el psicoanálisis y el discurso de saber asociado a este. En este sentido, consideramos que pensar a Foucault con Freud es mucho más enriquecedor que reproducir rápidamente la idea de que sus perspectivas son incapaces de dialogar. Después de todo, pensar el problema de la introyección de la autoridad implica pensar, como definía Elias, la transformación de las coerciones y sanciones externas en autocontenciones como una de las formas en que se interioriza el control social. Pero también implica pensar la productividad de ese control en una relación con la autoridad introyectada.

La productividad del ejercicio de las relaciones de poder (a través de imágenes, relatos, voces anónimas, destinos, etc.) en los cuentos en *Der Struwwelpeter*, además de conformar un dispositivo de normativización de la conducta, fue una instancia de construcción de la infancia ligada a la autoridad en donde también, como sostendrá Foucault, se inscribirá la construcción de la sexualidad; es decir que sobre estos puntos coincidirá y se ligarán los momentos individuales al interior del proceso civilizatorio.

Con el fin de pormenorizar el análisis sobre la autoridad, en lo que queda de este apartado expondremos algunas consideraciones sobre las relaciones de esta noción con la tradición y la obediencia. Para esto acudiremos a los desarrollos de dos grandes teóricos del siglo XX, Alexandre Kojève y Hannah Arendt.

III.VI. La autoridad y la tradición: Kojève y Freud.

En la historia del pensamiento teórico social y político no faltaron autores que se dedicaran a estudiar el problema de los vínculos entre autoridad en sus dimensiones externa e interna, la sociedad y la psiquis. Particularmente nos interesa trabajar a partir de las elaboraciones de Alexandre Kojève (2005) puesto que según él no existiría motivo para separar el término individual de los fenómenos sociales por el hecho de que la autoridad conforma una categoría relacional.

Partiendo de esta base, los desarrollos filosófico-políticos de Kojève respecto de la noción de autoridad como categoría relacional ponen de manifiesto que la autoridad es un fenómeno que precisa de dos lugares y, por ende, podremos decir que se trata de un fenómeno esencialmente social. Y no puramente por la relación entre estos dos lugares es que considera a la autoridad como un fenómeno social sino porque la autoridad es “con soporte”, es decir, que tiene lugar en las personas. Veamos cómo definimos la noción de autoridad según el trabajo de Kojève.

En su obra *La noción de Autoridad (1942)*, Kojève (2005) señala que el concepto de autoridad refiere a una situación en la que alguien puede ejercer una acción y que esta no provoque reacción porque quienes podrían reaccionar se abstienen consciente y voluntariamente de hacerlo. Esta definición evidencia a la autoridad como categoría relacional y permitiría comprender la imbricación individual en los fenómenos sociales. Puntualmente indica una relación social que involucra a las funciones psíquicas de la voluntad y la consciencia propias de los seres humanos.

Estas funciones están íntimamente relacionadas con el ejercicio de la autoridad, lo que permite postular que autoridad y violencia son fenómenos que se excluyen mutuamente. No hay que hacer nada para ejercer la autoridad. Más bien, la autoridad, en tanto tal, debe ser reconocida. Es decir, toda autoridad es necesariamente una autoridad reconocida, puesto que “no reconocer a una Autoridad es negarla y, por eso, destruirla” (Kojève, 2005: 38). Entonces, la autoridad se sostiene en su reconocimiento y la abstención “voluntaria y consciente” de reaccionar contra ella.

En su trabajo, Kojève define cuatro tipos de autoridad: del padre, del amo, del jefe y del juez. Nos dedicaremos, como seguramente ya se perciba, a la primera por distintos motivos. Fundamentalmente, nos interesa retomar las concepciones acerca de la Autoridad del Padre puesto que, en palabras de Kojève (2005), es “la Autoridad de

la causa sobre el efecto” en la cual “la causa transmite, por definición su ‘esencia’ (o su ‘potencia’) al efecto” (p. 52).

Esto cobra todo su sentido si recordamos, con Freud (1992 [1915a]), que el individuo no recibe sólo la influencia del medio cultural de su presente sino que “está sometido también a las influencias de la historia cultural de sus antepasados” (p. 284).

Quienes sustentan la tradición no son sólo los “padres materiales” de los actuales seres humanos sino también “sus padres espirituales”, en tanto encarnan la causa que ha hecho de los contemporáneos aquello que son (Kojève, 2005: 53). Así, nos enfocamos en este tipo de autoridad, puesto que la autoridad de la tradición (variante de la autoridad del padre) se ejerce gracias a esa causa que determina la realidad social, política y cultural dada. Y se renuncia consciente y voluntariamente a reaccionar contra esta porque semejante reacción sería, dice el autor, “una reacción contra sí misma, una especie de suicidio” (Kojève, 2005: 53). Es decir que arremeter contra ella sería reaccionar contra la propia existencia, en tanto la autoridad del padre es la autoridad de la causa sobre el efecto. Esta variante remite a la idea de que la Autoridad de tipo padre es aquella autoridad de todo lo que contribuye al mantenimiento de la identidad consigo mismo (Kojève, 2005: 65).

Así como la autoridad de la tradición, la autoridad del viejo sobre los jóvenes también es una variante de la autoridad del padre: allí volvemos a encontrar la noción de causa, la noción de la generación, o de la paternidad colectiva. Y todas estas variantes nos recuerdan que la autoridad presupone una sociedad y la sociedad presupone (e implica) una historia. Así concebimos a la autoridad en general un fenómeno esencialmente humano, lo que significa un fenómeno social e histórico. Para Kojève (2005), la autoridad no puede manifestarse sino en un mundo de estructura temporal, puesto que el fundamento metafísico de la misma es una especie de modificación en la entidad tiempo (p. 71). Y aquí, tiempo es entendido como tiempo humano o histórico: futuro, pasado, presente. Dejando claro así que no habría autoridad en lo eterno, en tanto tal.

El enlace entre la autoridad del padre y el pasado como tiempo histórico es ineludible. Kojève (2005) expresa que el pasado que ejerce una autoridad sobre uno es un pasado histórico: “es *mi* pasado, es decir, el Pasado que es la ‘causa’ de mi presente y la ‘base’ de mi Futuro” (p. 75). En este sentido, el pasado sólo adquiere autoridad en

la medida en que este se presente bajo la forma de tradición, y obtiene su fundamento metafísico en la “presencia” del pasado en el presente.

El análisis metafísico sobre la autoridad que hace Kojève nos brinda otros elementos para pensar las relaciones entre las generaciones y el desarrollo del individuo como de la especie humana. A su vez, encontramos ciertas consonancias con lo que planteábamos respecto de la instancia psíquica del *superyó* dado que esta, según Freud (1992 [1923]), a través de la introyección de la autoridad “procura expresión duradera al influjo parental” (p. 36).

Incluso, si pensamos en aquellos “padres” que ocupan el lugar de autoridad para los niños, diremos que siempre obedecen en la educación de sus niños a los preceptos de su propio *superyó*. Habiendo olvidado las dificultades de su propia infancia, ahora se identifican plenamente con sus propios padres, que en su tiempo les impusieron a ellos mismos esas intensas limitaciones. De este modo, dice Freud (1992 [1933]),

el *superyó* del niño no se edifica en verdad según el modelo de sus progenitores, sino según el *superyó* de ellos; se llena con el mismo contenido, deviene portador de la tradición, de todas las valoraciones perdurables que se han reproducido por este camino a lo largo de las generaciones. (p. 62)

El *superyó* entonces, portador de la tradición y de la transmisión de la autoridad entre las generaciones que causan la existencia misma de uno, reúne en sí los influjos del presente y del pasado. Podríamos decir que el *superyó* es el continente en el que el presente es traspuesto en pasado, y precisamente en esta modificación –de la que habla Kojève– de la entidad tiempo (social e histórico) es que adviene la autoridad.

III.VII. La autoridad y la obediencia: Arendt y Freud.

Otro de los análisis respecto de la noción de autoridad que nos interesa retomar es el de la teórica Hannah Arendt. Puntualmente porque más allá de las reflexiones relativas a la definición conceptual de esta noción, la autora trabaja las relaciones entre la crisis de un tipo específico occidental de autoridad, la obediencia y la tradición.

En 1958, Hannah Arendt publicó su ensayo “¿Qué es la autoridad”, al cual le dedicaremos gran parte de este espacio. Y cabe mencionar que desde años anteriores

se había dedicado al estudio teórico sobre la política y particularmente al análisis de los totalitarismos del siglo XX. Durante toda su obra consideró las relaciones políticas y socio-históricas entre el Estado, las jerarquías, cadenas de mando y ciertas formas de autoridad introyectadas. Dos años después del juicio a Adolf Eichmann, Arendt escribe *Eichmann en Jerusalén (1963)*⁵³ y consolidó el interés por el problema de la obediencia a la autoridad dentro del ámbito de la teoría social y política⁵⁴.

Y, ¿qué relación hay para Arendt entre la autoridad y la obediencia?

Según Arendt (1996), la autoridad siempre demanda obediencia y, por ello, se la suele confundir con ciertas formas de uso de la fuerza o violencia. Pero está en el fundamento mismo de la autoridad la exclusión del uso de medios externos de coacción; y más bien dirá la autora que “se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa” (p. 147).

Cuando Freud (1992) conceptualiza en *Tótem y Tabú (1913)* sobre las prohibiciones ligadas al tabú, explica que estas solo pudieron ser conservadas generación tras generación “por mero efecto de la tradición sustentada por la autoridad parental y social” (p. 39). En un primer momento (inubicable), una generación anterior habría inculcado esas prohibiciones con violencia; y fundamentalmente recaían sobre actividades hacia las cuales habría fuertes inclinaciones. Luego, esa violencia dejó de ser necesaria y las prohibiciones permanecieron y se tradujeron entre generaciones bajo relaciones de autoridad entre jóvenes y adultos.

Entonces, la autoridad se distingue de la violencia, pero sobre todo es excluyente de la misma. Las bases de la relación de autoridad sobre la violencia son más bien míticas, supuestas e inidentificables, al menos bajo la historia de los seres humanos.

Ahora bien, la autoridad también debe distinguirse de la persuasión. Esta última presupone la igualdad entre las partes y opera a través de un proceso de argumentación, en el cual la autoridad permanecería latente. En definitiva, la relación de autoridad entre el que manda y el que obedece no se apoya “en una razón común ni en el poder

⁵³ Allí ofrece, en palabras de Martín Plot (2012), lo que podría ser descrito como un caso de estudio etnográfico o sociológico (más que psicológico) acerca de “aquellos humanos que se aparecen como superficiales o irreflexivos como consecuencia de la total renuncia e incapacidad para juzgar o actuar por sí mismos” (p. 21) [La traducción es propia].

⁵⁴ Contemporáneo a estos trabajos, el politólogo Stanley Milgram desarrolló su experimento (el llamado “Experimento de Milgram”) y a partir de sus resultados señaló en su trabajo *Obediencia a la autoridad (1974)* que precisamente esta se entreteje psíquica y políticamente en una relación social con efectos hasta el momento impensados.

del primero; lo que tienen en común es la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan un puesto predefinido y estable” (Arendt, 1996: 147).

Hasta aquí, con la definición de Arendt sabemos qué no es la autoridad y lo poco que sabemos de ella ya fue mencionado a partir de las elaboraciones de Kojève. Ambas exposiciones coinciden en que la autoridad refiere a una relación entre (al menos dos) agentes, que tiene soporte entre las personas, debe ser reconocida y excluye la violencia.

Uno de los motivos por los cuales sabemos más sobre qué no es la autoridad que sobre aquello que es tiene que ver con que no estamos en condiciones de saber qué es la autoridad, puesto que la autoridad “se ha esfumado del mundo moderno” (Arendt, 1996: 145). Ahora bien, Arendt (1996) señala que la autoridad perdida no es la “autoridad en general”, sino “una forma muy específica que ha sido válida en Occidente durante largo tiempo” (p. 147). La reconsideración histórica sobre la autoridad es necesaria para comprender que la respuesta a la pregunta por su crisis no puede residir en una definición de la naturaleza o esencia de la autoridad en general. Entonces, la pérdida de la autoridad, según la autora, es la fase final de un desarrollo que durante siglos socavó sobre todo a la religión y la tradición. Sin embargo, la autoridad ha demostrado ser el elemento más estable entre estos (Arendt, 1996: 148).

La tradición, según Arendt, es aquello que permite al pueblo encontrar el vínculo con un pasado –el suyo– y reconocer la autoridad, obedecer, sin que por ello desaparezca el espacio de libertad. La humanidad, dice Arendt (1996), ha perdido el hilo de la tradición, y con ello se perdió el hilo que “nos guiaba con paso firme por el vasto reino del pasado, [hilo que también] era la cadena que sujetaba a cada generación a un aspecto predeterminado del pretérito” (p. 149). Con la religión sucedería algo similar puesto que a partir de la secularización y la crítica radical de las creencias religiosas formulada en los siglos XVII y XVIII, la época moderna se caracteriza más bien por la expansión de la duda que por sobre la verdad religiosa.

Al focalizarnos en la autoridad del padre, como autoridad de la causa (en términos de Kojève) le damos importancia al pasado como fundamento mismo de la autoridad que le da a las comunidades humanas un sentido común. Como decíamos en el apartado anterior, según Freud, es vía el *superyó* que se estrechan los lazos entre las generaciones, es aquello que se transmite de adultos a niños y que sostiene las premisas

más fundamentales de la vida entre muchos. Así, coincidimos con Arendt (1996) cuando señala que la autoridad se asienta en el pasado, como tiempo histórico brindando una estabilidad que los seres humanos no pueden producir por sí mismos; y más aún, “si se pierde la autoridad, se pierde el fundamento del mundo” (p. 150).

La reconceptualización histórica de la noción de autoridad que hace Arendt nos ubica en la fundación de Roma. Aquel evento tenía un carácter sacro que conservó su validez para las generaciones futuras. Aquel pasado en común desempeñaba un papel decisivo en la vida política de la República romana (Arendt, 1996: 191). *Auctoritas*, del verbo *augere* (aumentar), sugiere que lo que la autoridad (o los que tienen autoridad) aumenta constantemente es aquella fundación y son aquellos *maiores*, los grandes por definición, aquellos que detentaban la autoridad en términos políticos. Así, la vida social y política entonces se asentaba en este pasado significado por sus individuos como común que marcaba una forma de construir la temporalidad ligada a los elementos del comienzo y de la memoria.

La crisis de la autoridad, para Arendt (1996), ha invadido incluso áreas previas a lo político, como la crianza y educación de los niños, donde la autoridad en el sentido más amplio

siempre se aceptó como un imperativo natural, obviamente exigido tanto por las necesidades naturales (la indefensión del niño) como por la necesidad política (la continuidad de una civilización establecida que sólo puede perpetuarse si sus retoños transitan por un mundo preestablecido, en el que han nacido como forasteros). (p. 146)

]La autoridad que Arendt trabaja como prepolítica es precisamente aquella que recae en las relaciones asimétricas entre niños y adultos. Es una relación que define el *entre* que reúne a jóvenes y *maiores*. Estas conceptualizaciones parecieran recuperar las condiciones que desarrollamos respecto del desarrollo de la psiquis y la reforma de las pulsiones antisociales. Tanto por la necesidad humana de amar (producida por la indefensión psíquica y material del ser humano cuando nace) sumado a las exigencias culturales del mundo que preexiste al individuo habilitan un lugar “natural” para la autoridad en la crianza y educación de los niños. Aquella relación de asimetría precursora de la subjetividad y necesaria para la vida en común.

No solo esta relación es fundamental para ver los modos de moldeamiento y sometimiento de la infancia a la cultura adulta sino que es preciso ver, como explica Freud (1992 [1905]), que el desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores es crucial para el progreso de la cultura, en tanto “crea la oposición (...) entre la nueva generación y la antigua” (p. 207).

Particularmente consideramos que los ensayos de Arendt sobre la crisis de la autoridad nos brindan elementos fundamentales para pensar políticamente un pasado significado como *común* para los individuos en sociedad y la posibilidad de pensar la vida en sociedad a partir de la instancia de la autoridad. En este sentido, vivir en un campo social y político sin autoridad significa “verse enfrentado de nuevo –sin la fe religiosa en un comienzo sacro y sin la protección de las normas de comportamiento tradicionales y, por tanto, obvias– con los problemas elementales de la convivencia humana” (Arendt, 1996: 225).

III.VIII. Reflexiones parciales.

En este apartado nos propusimos desarrollar las relaciones entre la noción de autoridad y el proyecto civilizatorio de la modernidad en Europa Occidental. De este modo, buscamos establecer las coordenadas teóricas y prácticas que alojan nuestro estudio de caso sobre el análisis del libro de cuentos infantiles *Der Struwwelpeter* (1845).

Alentamos aquí la idea de que la noción de autoridad no puede ser desligada de su carácter situado e histórico, ni como concepto ni como definición de una relación social particular. Por esto nos hemos empeñado en desempolvar las relaciones entre la génesis del *superyó* en el individuo y el desarrollo del proceso de la civilización que si bien resultan claras y precisas en la obra de Freud, encuentran un despliegue más amplio en el trabajo de Norbert Elias.

En esta línea, De Certeau (2007) explicita que las tesis freudianas sobre el análisis de la sociedad y las masas conllevan operaciones quirúrgicas que invalidan la ruptura entre un análisis de lo individual y un análisis de lo colectivo, reforzando la idea de que la relación del individuo con aquellos donde se juegue una relación de autoridad debe considerarse un fenómeno social y, también, político.

A partir de resituar estas relaciones entre la génesis del *superyó* y el proceso de la civilización expusimos cómo se producen los sentimientos (sociales) como la

vergüenza, el pudor, el asco o el orgullo (entre otros) y el lugar que estos tienen para el proyecto civilizatorio moderno en Occidente. Concebimos que en tanto efecto y herramienta del proceso de la civilización pautaron una moral determinada y formas de comportamiento físico, estético, verbal a partir del proceso de interiorización de una relación de autoridad que se da, por lo general, con aquellas personas encargadas de la crianza. En este sentido, decimos con David Le Breton (2009) que es la educación (a modo de compulsión externa) la que busca un descentramiento de sí que hace posible el vínculo social (p. 158).

La introyección de la autoridad cobra entonces un papel fundante para el desarrollo psíquico como para el desarrollo de la cultura. Nos situamos históricamente en el proyecto civilizatorio moderno puesto que refleja la forma en que se dio la consolidación de la expansión imperial y colonial en Occidente en el siglo XIX.

Para reforzar esta idea, nos empeñamos en ubicar a la autoridad como fenómeno estrictamente humano, y por ende, un fenómeno que no puede pensarse por fuera de un espacio y tiempo históricos. La pesquisa por la “aptitud para la cultura” de la que habla Freud nos ubica en el problema de la vida en común y la importancia de un pasado significado como común entre los individuos. Para desplegar esta cuestión, los ensayos de Arendt aportaron los elementos necesarios para una reconceptualización histórica que permitió explicar que la necesidad de autoridad resulta más evidente en la crianza y la educación de los niños que en cualquier otra circunstancia. La relación con nuestros antepasados, los grandes por definición como decíamos, es en definitiva de lo cual nos ocupamos y lo que opera como fundante de la vida en común. Los *maiores*, que representan el ejemplo, la grandeza en sí y un ejemplo de grandeza para toda la generación posterior, soportan la Autoridad de los Viejos para los Jóvenes, la Autoridad de la tradición; en definitiva, para Kojève, soportan la Autoridad del Padre, aquella autoridad-*causa* de nuestra existencia.

Hechas estas consideraciones conceptuales sobre las nociones más fundamentales que giran en torno al proceso de la civilización y la introyección de la autoridad, en lo que sigue, cabrá abordar de lleno el material que justifica nuestra investigación. Allí ponemos en juego los desarrollos de este tercer apartado, cuyos esfuerzos estuvieron dirigidos a elaborar una suerte de marco teórico así como a contextualizar el marco espacial y temporal de producción de la obra que es nuestro objeto de estudio.

IV. La introyección de la autoridad en *Der Struwwelpeter*.

Hemos postulado que las figuras de autoridad durante la infancia, generalmente aquellas personas a cargo de la crianza de los niños, son aquellas que se introyectan y actúan como consciencia moral prohibiendo, delimitando y señalando una forma de comportamiento determinada así como una estética y una moral específicas.

Partiendo de la idea de que el orden social y civilizatorio no es posible únicamente con el ejercicio de la autoridad por una instancia externa (por ejemplo, con la ley jurídica, o con el “¡Obedece!”⁵⁵ que menciona Hoffmann⁵⁶), sino con la introyección de la misma podríamos articular que de alguna manera este tipo de narraciones asistiría de alguna manera a este proceso de introyección de la ley social. De hecho, nuestro análisis sobre los cuentos infantiles en *Der Struwwelpeter* cobra sentido precisamente por la imbricación con el proceso de la civilización que se empeña en lograr que los niños devengan adultos civilizados en consonancia con el orden social y político dominante.

Sin embargo, lo que nos interesa señalar acerca de nuestro caso (y también podríamos hipotetizar sobre otros ejemplos del estilo) es que la intención disciplinante que le podríamos adjudicar a nuestro libro ilustrado (y que incluso le adjudica el propio Hoffmann) no surge enteramente de la necesidad de instaurar un orden. También sucede la operación inversa. Pensamos a *Der Struwwelpeter* no simplemente como obra literaria que instaura un propósito moralizante, sino como un reflejo pormenorizado de las preocupaciones culturales y de la tradición europea que se había consolidado desde el inicio de la modernidad. Es decir que consideramos que este libro de cuentos no encuentra su sentido en el hecho de que prescribe una forma de comportamiento, una estética y una moral, sino que funciona como expresión literaria de las preocupaciones de ese espacio y tiempo determinados. Aquellas preocupaciones que tendrían que ver con cómo lidiar con los niños para que se transformen en un futuro en “ciudadanos del mundo”⁵⁷. En este sentido, el trabajo que estamos elaborando alrededor de *Der Struwwelpeter* es también un análisis de la cultura de la época y de sus posibles repercusiones posteriores.

⁵⁵ Ver página 25.

⁵⁶ Ver apartado III.

⁵⁷ Ver apartado III.

A partir de estas ideas cabe discutir la idea de propósito disciplinante o moralizante. En primer lugar, porque no estamos en condiciones de establecer una línea divisoria entre lo que entendemos por disciplina y lo que entendemos por educación, aún cuando podamos establecer sus diferencias con claridad. Pero además porque pasar a *ser parte* de un mundo implica, como decíamos, renunciarse y la internalización de las prohibiciones de acuerdo a las pautas de cada cultura. En este sentido, tampoco podemos hablar con tanta determinación de un “propósito disciplinante”. Y por último, estará de más decir que de ninguna manera (aún si utilizáramos esos términos) querríamos establecer juicios de valor respecto de estas intenciones que podríamos adjudicar a este libro de cuentos infantiles como a otros.

En consonancia con estas ideas, Freud (1992 [1916]) explica que precisamente gran parte de la popularidad de la obra de Hoffmann se debe a “la comprensión que muestra de los complejos sexuales y otros de la infancia” (p. 336). Después de todo, de lo que trata este libro es de aquellas tensiones que se generan entre estos complejos sexuales de la infancia y las exigencias culturales.

Hechas estas consideraciones nos dedicaremos en lo que sigue entonces al análisis sobre la expresión de estas tensiones en los cuentos infantiles que aquí trabajamos.

IV.I. Introducción al análisis interdisciplinario del caso.

Propiciamos un abordaje interdisciplinario del caso para un entendimiento en profundidad del material empírico en cuestión. El psicoanálisis, la teoría socio-política, la historia, los análisis de la dominación y los estudios antropológicos del mito y la narrativa resultan disciplinas y áreas del conocimiento pertinentes a nuestra investigación. Por su puesto que al comprender la realidad del material en su dimensión social e histórica sería un sinsentido abordarlo desde campos disciplinares separadamente, aún cuando en términos analíticos el despliegue de las ideas pueda requerir un esfuerzo mayor para lograr su debida articulación. Así, nos apoyaremos en el reparo por la importancia de comprender los estudios culturales desde la interdisciplina y profundizaremos en las diferentes perspectivas en juego que proponemos para la investigación en relación específica con el caso. De hecho, el trabajo con los antecedentes nos indica que es posible el abordaje del material desde la interdisciplina y/o desde disciplinas bien diversas.

Muchos estudiosos del caso *Der Struwwelpeter* coinciden en que el peso de su existencia como objeto de la cultura reside no tanto en el mensaje que vectoriza una intención moralizante, como decíamos más arriba, sino en la manera en que ese mensaje es elaborado, es decir, en sus elementos formales y estilísticos (Metcalf, 1996). Por este motivo veremos cómo estos elementos se entretajan con estas tensiones relativas a la sexualidad infantil y las pautas culturales que vehiculizan el proyecto civilizatorio moderno (a la vez que son vehiculizadas por este). También podemos preguntarnos a partir del análisis de estos elementos presentes en *Der Struwwelpeter* cómo, en palabras de Le Breton (2009), “el orden social se infiltra discretamente a través del espesor viviente del niño y cobra en él fuerza de ley” (p. 161).

Pensando en *Der Struwwelpeter* como ejemplar paradigmático de lo que se conoce como libro-álbum, abordaremos nuestro caso a partir de un estudio del poder de la imagen, para así considerar dos cuestiones: la fuerza de las ilustraciones en relación al mensaje moralizante y, también en relación al proceso de identificación a través de la imagen. Así podremos evaluar qué se busca con mostrar al niño aquello que sucede en los relatos, y también aquello que se espera que vea.

Además cabrá analizar los efectos del verso en tanto implican al niño a través de la voz y la *escucha*. En un inicio haremos algunas conjeturas sobre la imagen y el verso por separado pero fundamentalmente abordaremos los problemas relativos al cuerpo, a las pulsiones antisociales y a la estética, los hábitos y la moral con los relatos como un todo que entretaje verso e ilustración⁵⁸.

Luego intentaremos un análisis de la estructura narrativa de *Der Struwwelpeter*, cuyos cuentos reiteran cierta secuencia diacrónica que consideramos un elemento fundamental para la transmisión y consolidación de las normas y pautas culturales. A su vez, ligamos esta estructura a la función social que le adjudicamos a este libro-álbum paradigmático de la literatura infantil. Ahondaremos hacia el final en estas ideas a partir de la pregunta por la dimensión política de estas operaciones que giran en torno a la experiencia que conllevan estos relatos.

⁵⁸ En las instancias iniciales de la confección de este trabajo considerábamos analizar estos ejes, que ordenan la experiencia con este libro ilustrado de cuentos infantiles, de modo separado con la intención de abordarlos con mayor especificidad. Sin embargo, nos encontramos con la imposibilidad de hacerlo de este modo y más bien nos encontramos con que la especificidad se sostendría en el análisis que reponga algo de la totalidad que acoge este objeto cultural.

IV.I.I. ¿Qué tiene la imagen?

¿Qué tiene la imagen? Chartier (1996) responde que precisamente tiene el poder de mostrar lo que la palabra no puede enunciar, lo que ningún texto podrá dar a leer. Louis Marin (1993) expresa que el poder de la imagen reside en el efecto-representación en un doble sentido: “de presentificación de lo ausente (...) y de autorrepresentación que instituye el sujeto de mirada en el afecto y el sentido”; así, la imagen se convierte en “la instrumentalización de la fuerza, el medio de la potencia y su fundación como poder” (p. 14).

Las imágenes han sido concebidas y producidas por todas las culturas por lo cual la pregunta por el *cómo* toma mayor relevancia dado que es, según Hans Belting (2002), “la verdadera forma del lenguaje de la imagen” (p. 15). Desde una perspectiva antropológica diremos que una imagen, más que un producto de la percepción, se manifiesta como resultado de una simbolización personal o colectiva (Belting, 2002: 14). Comprendemos al ser humano como “lugar de las imágenes” más que como artesano o amo de las mismas. El ser humano, dice Belting (2002), está “a merced de las imágenes autoengendradas, aun cuando siempre intente dominarlas” (p. 14-15).

Dado que, además de vivir atravesados por imágenes, también entendemos el mundo en imágenes, sucede que tenemos una relación *viva* con la imagen. Es una relación que trasciende fronteras epocales y culturales. Lógicamente las imágenes toman una cierta *forma* ligada a los medios y las técnicas de distintos tiempos históricos. Pero, según Belting (2002), si hay algo que permanece son aquellos temas que están más allá de la época de la que se trate: “como *muerte, cuerpo, y tiempo*” (p. 30). Y esto, a tal punto, que como bien señaló Cristina López, más allá de su insistencia en el vitalismo biopolítico, el mismo Foucault advirtió que aquél aparecía sobre el fondo de un “mortalismo” y que, por ende, el desarrollo de la biopolítica no dejó de gestionar la muerte (López, 2013-2014:119).

Estos temas, de interés antropológico, están presentes en los cuentos de *Der Struwwelpeter*. Si pensamos en el *tiempo*, hay precisamente una estructura presente en todos los relatos que implica una relación de causalidad directa y unívoca en los hechos. Estos cuentos representan secuencias cuya finalidad es inducir una relación directa entre el comportamiento de los personajes y sus destinos, entre la causa y la consecuencia. En algunos casos incluso los relatos solo muestran al personaje en la secuencia sin interacción con nadie más como es el caso de “La historia de Gaspar el

melindroso”, el niño que no quería comer la sopa y simplemente se va volviendo más delgado cuadro a cuadro: “Y como ya no comió, al quinto día murió”.

Esto nos interpela también en relación al tema de la *muerte*. La muerte está presente en algunos relatos explícitamente como el caso de “La trágica historia de Paulina y los cerillos” en la que la niña muere incendiada por jugar con fósforos. O, como mencionábamos, en “La historia de Gaspar el melindroso”. Asimismo, la desaparición de Roberto que se va volando podría pensarse también en términos de muerte explícita.

Pero lo que nos interesa fundamentalmente señalar es que en todos los casos los versos que relatan el destino que le toca a los personajes no se acerca en absoluto a la fuerza de aquellas imágenes incluso en las historias en las que los personajes no perciben una muerte explícita. Como la imagen del sastre en “La historia de Conrad el chupeteador” con tijeras gigantes cortándole los pulgares, o como el conejo disparándole al cazador o Roberto cuando sale volando en la tormenta y se lo ve cada vez más lejos de su casa. En todos los casos las imágenes aparecen mucho más potentes que lo que intentan manifestar los relatos en sus versos.

De hecho, si recordamos con el apartado *II*, cómo aparecen estos relatos representados en distintos objetos, como estampillas, figurines, vajilla, y otros objetos de consumo, las referencias siempre son las imágenes: Felipe Rabetas destrozando la cena familiar cayéndose al suelo, Juan Babiaca a punto de caerse al río, el sastre y Conrad sin pulgares, el tazón de sopa de Gaspar, entre otros⁵⁹. En definitiva, son las imágenes las que articulan el verdadero relato.

Veremos más detalladamente el problema del destino de los personajes más adelante cuando estudiemos la estructura de los relatos. Para finalizar ahora con los temas que permanecen más allá de la época (según los definíamos con Belting), cabrá sistematizar lo que concierne al cuerpo.

Los cuerpos de los personajes en los distintos cuentos aparecen en primer plano. De hecho, la ilustración de la tapa del libro es simplemente la imagen del cuerpo de un niño, Pedro Melenas. Y aquello que Hoffmann dice respecto de que los niños aprenden con sus ojos y solo entienden aquello que pueden ver, pareciera haber sido avalado precisamente por las primeras audiencias lectoras de su primera publicación en tanto

⁵⁹ Ver Imágenes 14, 15 y 16.

se re-nombró al libro como *Pedro Melenas* por su sola imagen tan poderosa (Hart, 2014: 141).



Imagen 17: Ilustración de Pedro Melenas en la primera edición de *Lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3-6 Jahren*.

Ahora bien, incluso en los relatos del libro donde el objeto problemático no es el cuerpo, los destinos sobre los personajes siempre recaen en los niños a modo de inscripciones sobre el cuerpo: Federico el cruel es mordido por un perro y cae enfermo, Paulina muere quemada, San Nicolás sumerge a los niños malos en tinta, el conejo le dispara al cazador, Conrad se queda sin pulgares, Gaspar se vuelve delgado hasta la muerte, Felipe se cae al suelo con toda la cena familiar encima, a Juan lo sacan del río empapado, Roberto se va volando y nadie lo vuelve a ver. En todos estos casos hay una insistencia sobre el cuerpo del niño como sede del destino y consecuencias de sus comportamientos.

Si tenemos en cuenta los aportes de David Freedberg (1992) podemos retomar la idea de que el poder de las imágenes podría afectar especialmente a los más jóvenes, no solamente de manera emocional sino modelando maneras de comportamiento. Como desarrollamos, Heinrich Hoffmann había decidido incorporar imágenes en su libro de cuentos con una expresa intención de educar niños y niñas entre 3 y 6 años. “¡Hasta qué punto podían ser eficaces las imágenes”, dice Freedberg (1992), “(...) Y qué amplia gama de funciones edificantes tenían!” (p. 23). En este apartado intentaremos ver de qué manera las imágenes de *Der Struwwelpeter* podrían estar cumpliendo esta “función edificante” de la que habla Freedberg.

Sin una intención corroborativa del análisis que aquí pretendemos comenzar, pareciera resultar un puntapié sustancioso para pensar en qué punto las ilustraciones del material que abordamos funcionan como efecto y/o instrumento de la anatomía política (Foucault, 1991). Si la percepción y las imágenes se transforman cualitativamente por estar ligadas a una época no resulta menor el hecho de que las imágenes de *Der Struwwelpeter* se hayan mantenido prácticamente inalteradas desde su primera publicación en 1845 hasta el día de la fecha.

Y por otro lado, nos preguntamos por los efectos de la confluencia de las imágenes con la sonoridad del verso (y la importancia de la oralidad para la narrativa infantil). En pos de poder profundizar en el análisis de estos cuentos infantiles, en lo que sigue desplegamos algunas consideraciones alrededor del verso para luego adentrarnos en un análisis que entretela ambos elementos, ilustración y verso, que hacen en conjunto a *Der Struwwelpeter*.

IV.I.II. ¿Qué tiene el verso?

Con la imprenta y su difusión se dio la posibilidad de crear libros para niños y un mayor acceso a la lectura. En un principio el libro era un artículo de lujo, pero con el tiempo muchas de las piezas literarias que circulaban oralmente, como canciones, romances, adivinanzas, etcétera, se fueron seleccionando para ser impresas. Tal como refiere Bettelheim (1984), antes de pasar al lenguaje escrito, estas historias fueron condensadas y elaboradas ampliamente al ser contadas a lo largo de los siglos, y algunas se fundieron con otras. Pero no caben dudas de que todas fueron modificadas “según sus inquietudes del momento o según los problemas concretos de su época” (Bettelheim, 1984: 39). Según Williams (1988), así muchos niños de todas las clases y épocas podrían disfrutar de la literatura siempre con la idea de “moralizar y ejemplarizar” (p. 13).

Los relatos de *Der Struwwelpeter*, incluso en el prólogo, están narrados en verso, lo cual es una herencia de la tradición oral que necesitaba de elementos como la sonoridad dada por la rima, la voz (muchas veces de un adulto encargado de la crianza del niño), y la escucha. Estos elementos dan cuenta de una situación específica de interacción, por lo general asimétrica entre niños y adultos. Si lo pensamos en términos de textos escritos en verso destinados a niños y niñas de 3 a 6 años, como es el caso de nuestra obra, es claro que la situación a la que referimos incluye a niños que

probablemente aún no sepan leer y, por ende, adultos que lean a los niños. Tanto la rima como la interacción de la que hablamos son, desde la tradición oral, medios óptimos para lograr captar la atención y adhesión del niño.

Cuando evaluamos la singularidad de las traducciones al idioma inglés, vimos algunas características de las distintas versiones de la historia del *Struwwelpeter* que se sostenían en versos heptasílabos –lo cual es muy propio de la tradición oral– con una estructura de rima *a-a-b-b-c-c-d-d* (como es el caso de las versiones clásicas al inglés)⁶⁰. Y, por otro lado, la traducción de Mark Twain que le daba más fuerza al mensaje y a la tonalidad de la narrativa, con versos de entre 5 y 7 sílabas con estructura *a-a-b-b-c-d-d-c-a-a*. Tanto la estructura de la rima como la métrica hacen que versiones como la de Mark Twain sean más difíciles de “cantar” o memorizar.

La versión al castellano de Víctor Canicio Chimenos se repliega más sobre las rimas con mayor sonoridad sin tanto reparo por la tonalidad tragicómica de los relatos. Es decir que se parecen mucho más a las versiones clásicas del inglés de George Routledge & Sons.

¡Aquí está, nenes y nenas,
vean bien a Pedro Melenas!
Por no cortarse las uñas
le crecieron diez pezuñas,
y hace más de un año entero
que no ha visto al peluquero.
¡Qué horroroso! ¡Uy, qué miedo!
¡Encontrármelo, no quiero!

Esta traducción de “La Historia de Pedro Melenas” presenta versos octosílabos con la misma estructura que la traducción clásica al inglés: *a-a-b-b-c-c-d-d* y la mayoría incluso son rimas consonantes (*a* [-enas], *b* [-uñas], *c* [-ero]), es decir que no solo se repite el sonido vocálico sino también se repiten las consonantes. Sin certezas comprobables, hay algunos estudiosos que indican que la tradición hispanohablante se ha inclinado más por versos octosílabos (Saavedra Molina, 1945). Esto nos apoyaría aún más en la idea de que este tipo de traducciones gira en torno a la búsqueda de la

⁶⁰ Ver apartado II.III.

adhesión y a provocar un sentimiento de familiaridad a partir de la métrica del verso y la estructura de la rima.

Las desviaciones que hay de esta estructura son muy sutiles. Por ejemplo, “La historia de Roberto el volador” comienza:

Cuando en los días de tormenta
la lluvia azota, violenta,
los campos y la ciudad,
los niños de corta edad
deben quedarse en su cuarto.
Pero Roberto está harto
y armado de un buen paraguas
se enfrenta al viento y las aguas.

Allí vemos dos versos heptasílabos (“los-cam-pos-y-la-ciu-dad”, “los-ni-ños-de-cor-tae-dad”) en una composición que mayormente se basa en octosílabos. Pero luego la estructura se mantiene: *a-a-b-b-c-c-d-d*, siendo *a*, *c* y *d* rimas consonantes.

¿Qué pasa más allá del texto?

Tendría sentido suponer que la narrativa en verso pierde casi toda su fuerza en una lectura silenciosa. Más bien, su lectura implica la voz y la escucha, así como la tradición oral se sostiene necesariamente de estos dos elementos. Podríamos decir que el verso implica la voz y la escucha tanto como la imagen implica la mirada.

Si pensamos en niños y niñas de 3 a 6 años, que son explícitamente los destinatarios en quienes está pensando Hoffmann al momento de escribir e ilustrar, seguramente estemos tratando con niños y niñas que no sepan aún leer, pero desde ya saben mirar y escuchar y pueden aprender a repetir versos en voz alta. Aclaremos esto porque el relato en verso implica pensar en aquella situación de narración donde tanto la voz como la escucha son elementos fundamentales que hacen a la lectura. Y, en nuestro objeto, se trataría, en la mayoría de los casos de una situación que involucra un niño o niña (que posiblemente no sepa leer) y alguna otra persona con dominio de la lectura (que posiblemente refiera a algún mayor encargado de su crianza) que recite los versos al más pequeño.

Así podemos decir que esta situación implica necesariamente una interacción que se da en una relación asimétrica (al menos en términos de dominio de la lectura).

Pensando en términos de Lev Vygotski, este tipo de relación asimétrica es la necesaria precursora para el aprendizaje (de la lectura en este caso) y, a su vez, precursora de la subjetividad. Desarrollemos este punto. La pregunta que recorre la obra de Vygotski (2017 [1931]) gira en torno al problema de cómo se forman las funciones psíquicas superiores, aquellas específicamente humanas. En otras palabras, podríamos elaborar que la tradición socio-histórica vygotskiana se ocupa básicamente de cómo se forma un sujeto de la cultura. Así, pone en el centro el estudio de las funciones psíquicas superiores y las complejas formas culturales de la conducta.

El estudio genético que esta tradición desarrolla sobre ambas, las funciones psíquicas superiores y las formas culturales de conducta, da cuenta de la necesidad de una relación asimétrica precursora. Esta relación asimétrica (o podríamos decir de autoridad) involucra una interacción específica entre dos ejes, alguien con mayor dominio sobre un tema o área y alguien con menor dominio; si pensamos en nuestro caso podríamos imaginar una relación entre adultos encargados de la crianza y los niños que aún no saben leer. A partir de esta interacción específica el niño podrá interiorizar aquella relación social a la vez que las pautas y normas culturales, por ejemplo, presentes en el contenido de esos relatos –pero también presentes en la misma interacción donde se teje una situación donde hay alguien que lee mientras el otro escucha y en un principio esto no puede ser de otra manera.

Eventualmente, aquello que el niño podía hacer únicamente acompañado, en tanto necesita del más experto para poder leer, en un futuro lo podría hacer solo. Para que esto sea posible, la situación de interacción debe implicar una asimetría que no podemos pensar sin considerar la afectividad que vincula a ambas partes en esta relación que podemos denominar educativa.

Veremos cuando analicemos la estructura de los relatos de *Der Struwwelpeter* que un aspecto común a estos cuentos es la advertencia explícita de la cultura adulta para con los niños. Y estas pautas muchas veces no se encarnan en imágenes de adultos, sino que aparecen encarnadas en figuras cuyo rostro no se ve, o incluso en figuras que en los relatos están ausentes.

En el caso de Conrad el chupeteador vemos a la madre de espaldas diciéndole a su hijo que se porte bien y que no se chupe el dedo. Dice Parrot (2010) que en tanto el lector nunca ve su cara, la regla parece provenir de un lugar anónimo, una circunstancia que se repite en muchas de las historias de *Der Struwwelpeter*. Estas reglas están por

encima de la presencia de estas figuras en los comienzos de las rimas, sin necesidad de que estén justificadas o incluso articuladas explícitamente (Parrot, 2010: 331).

Quizás esto se deba al entendimiento de aquella idea freudiana que señala el hecho de que el padre una vez muerto adquirió mucho mayor poder que el que había poseído en vida (Freud, 1992 [1913]); es decir, que la ausencia de la figura externa y la anonimización de la regla ocupan mucho más directamente un lugar de ley. Después de todo qué es el *superyó* sino la mirada (o la voz) viva del padre muerto.

IV.II. Sobre el cuerpo y el alma.

En lo que sigue elaboramos un análisis conjunto de la imbricación entre ilustración y texto teniendo en cuenta algunos ejes que identificamos en los relatos de *Der Struwwelpeter*. Los problemas en torno a lo humano que señalábamos con Belting (2002), es decir, el cuerpo, la muerte y el tiempo, son centrales en el contenido de estos relatos.

Según este autor, la función de las imágenes reside en simbolizar la experiencia del mundo y representarlo. Y el cambio en la experiencia de la imagen está estrechamente ligado al cambio en la experiencia del cuerpo, “por lo que la historia cultural de la imagen se refleja también en una análoga historia cultural del cuerpo” (Belting, 2002: 30). Es en este sentido que cuerpo e imagen siempre han sido nuevamente definidos y constituyen un tema “nato” de la antropología.

Trabajamos aquí fundamentalmente el tema del cuerpo en distintas dimensiones. En primer lugar, lo haremos alrededor del problema de la identificación. Para esto, debemos pensar la situación de narración que describíamos pero también aquellos indicios sobre la identificación con las figuras adultas en los relatos de los cuentos.

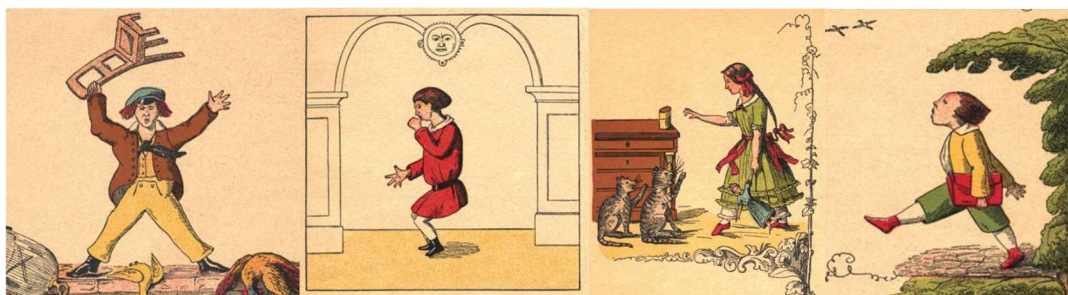
En segundo lugar, retomaremos el lugar del cuerpo en relación a las expresiones de las pulsiones que llamamos “antisociales”, sexuales y agresivas, muy presentes en algunos de los cuentos. Veremos cómo estas conductas aparecen como algo que los niños no pueden evitar, una acción sexual o agresiva inevitable y repetitiva donde el cuerpo está en primer plano.

Luego, cabrá abordar el cuerpo en relación al privilegio que le otorga una cultura a una cierta estética, hábitos y una moral determinada. Aquí retomaremos las concepciones desarrolladas acerca de los sentimientos sociales como la vergüenza o la humillación como productos de la internalización de las normas de conducta que

promueve el proyecto civilizatorio moderno en Occidente. Si bien en la estética, en los hábitos y en las formas de comportamiento se espera que el cuerpo aparezca expresándose según ciertas pautas, veremos que también la moral es sede de esta intención disciplinante. Incluso, se espera que aún en situaciones donde nadie más los ve y los puede juzgar, los personajes sean buenos.

IV.II.I. El cuerpo y la identificación.

Todas las historias de este libro, con la excepción de “La Historia del Cazador Desalmado”, están protagonizadas por niños o niñas, así como es usual en los cuentos infantiles. Sin dudas, esto hace que la identificación entre el destinatario del relato y el personaje del mismo sea más posible casi sin mediación. En todos estos casos el cuerpo de los niños está presente y ocupa un lugar central. Las ilustraciones responden análogamente a lo que podríamos categorizar como planos enteros, donde se ven los cuerpos enteros de los personajes y el plano más corto es aquel en el que se ve la figura del niño ocupando todo el cuadro.



Imágenes 18: Planos enteros de niños reflejando un “mal” comportamiento.

En el caso de la “Historia de Roberto el volador”, hay planos cada vez más largos hacia el final para mostrar que el niño se va volando. De todas formas, aunque pequeña, no se pierde de vista la figura de Roberto volando en un ángulo superior del cuadro.

Este tipo de planos nos da mucha información sobre el comportamiento visible y medible de estos niños que se expresaría con todo el cuerpo. Podemos observar en los distintos relatos el cuerpo entero de Pedro Melenas, roñoso y dejado, así como podemos ver todos los gestos agresivos de Federico el cruel, pegándole a su “nana”, azotando al perro e incluso su expresión facial en todas estas acciones. En “La historia de los niños negros” se puede percibir perfectamente cómo los tres niños señalan con sus dedos al niño negro y soportan una sonrisa burlona en la cara. Y del mismo modo se puede ver claramente a Conrad en el último cuadro con cuatro dedos en cada mano

luego de que el sastre lo castigara cortándole los pulgares. Así como se pueden ver las expresiones de Gaspar cuando hace berrinches para comer, o de Felipe balanceándose en la mesa, o de Juan Babieca “en Babia” mirando al cielo mientras camina.

El niño como foco de la mirada tendría que ver con este estilo de presentar los cuerpos de los personajes. Su cuerpo será objetivo de la mirada tanto de los adultos como se espera que se constituya en los niños lectores. Según Freedberg (1992) la eficacia de las imágenes se debe a

una cierta identificación entre quienes las miran y lo que ellas representan.

El niño se recrea viendo figuras representadas en los cuadros porque son «como él»; y se sentirá atrapado por el parecido con las acciones y signos atractivos para la infancia. (p. 23)

Esto trae una cuestión fundamental de nuestra investigación que reside en pensar la infancia como momento ineludible para la subjetivación. El psicoanálisis nos asiste en el estudio de estas cuestiones. Principalmente, nos asiste respecto de la pregunta por el desarrollo libidinal de los individuos y el lugar que ocupan la mirada y la escucha como objetos predilectos del deseo (Lacan, 2007 [1962]; Sanabria, 2008).

La identificación de la que hablamos funciona como acto constitutivo que además de precisar del registro de lo imaginario, de lo especular, necesita de un soporte simbólico. Entonces, la identificación aspira a configurar el *yo* propio a semejanza del otro tomado como modelo (Freud, 1992 [1921]); pero el niño también necesita, en términos lacanianos, de un Otro que, en el registro de lo simbólico, garantice este reconocimiento de la imagen. Es decir, un Otro que defina la posición del sujeto como vidente y oyente y que ofrezca un significante. En palabras de Miguel Ángel Rossi (2010), “sin Otro no hay posibilidad de constituirnos como sujeto” (p. 128).

Con todo, si pensamos en el proceso de identificación que creemos que en parte se soporta en el protagonismo de los niños en los relatos no podemos dejar de lado la importancia que tiene la situación, la experiencia de la lectura. Esta situación se sostiene en la relación con un Otro (la autoridad legitimada para el *yo* infantil), que soporta aquella identificación, que le señala esos cuerpos y le recita los versos adjudicándole al niño aquella posición de vidente y oyente que lo definen subjetivamente.

Dentro de los relatos también podemos ubicar algunas cuestiones relativas al tema de la identificación. En “La terrible historia de Paulina y los cerillos” los primeros versos dicen:

Los papás de Paulinita
la dejan sola en casita.
La niña corre, jugando
con su muñeca y cantando,
hasta que -¡Oh, maravillas!-
ve una caja de cerillas.
"¡Qué juguete! ¡Qué bonita!",
dice, al verla, Paulinita:
"Voy a probar a encender
como mamá suele hacer"

Esta historia es la única protagonizada por una figura femenina, la niña Paulina. Y además, es la única historia que es adjetivada en el mismo título como “terrible”. Al inglés fue traducido como “The Sad Tale of the Match-Box”. Y el original es “Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug”, lo que podemos traducir más literalmente como: “La tristísima historia de la caja de fósforos”. Sin más, la niña muere incendiada por querer encender un fósforo como suele hacer como su madre. Enciende un fósforo y muere quemada.

Es la única de todos los niños protagonistas de *Der Struwwelpeter* cuyo destino se debe a que quiso comportarse como una adulta. En todos los otros casos, las conductas sancionables tienen más que ver con formas adjudicables a la infancia, al mal comportamiento, a la resistencia a asearse, a las mañas para comer, entre otras cosas comúnmente reprochables.

Quizás por esto se la vea como terrible. Es cierto que se esperaba y se sigue esperando de las niñas una madurez más precoz (al menos un comportamiento más similar al adulto) que la que se espera de los niños varones. El juego con muñecas, como aquel que desarrollaba Paulina antes de jugar con fósforos, es el típico juego que remite a la simbolización de las actividades adultas relativas a maternar. Juego que nada tiene que ver con salir a jugar afuera como en el caso de la historia de Roberto el

volador, o con el caso de la historia de los niños negros donde se los encuentra jugando con aros, rosquillas y banderas.

Quizás por eso se experimente esta historia como terrible. La muerte *terrible* de Paulina no tendría una necesaria relación con esta sensación dado que no es la única niña que muere al final de los relatos. Pero ni el caso de la historia de Gaspar el melindroso ni el caso de la historia de Roberto el volador son calificados como terribles o tristes.

La advertencia de no jugar con fósforos, que en esta historia encarnan los gatos, Minz y Maunz, parece más relacionada a evitar una desgracia más que a sancionar un mal comportamiento. Desde ya, que desoír la advertencia –que encarnan los gatos, pero que evidentemente proviene de los padres (“tu mamá te lo ha prohibido” le advierten a Paulina)– es aquello que la conduce a su trágico desenlace. Sin embargo, creemos que son precisas estas aclaraciones puesto que las conductas esperables en los cuentos infantiles también se basan en las diferencias asignadas según el género como veíamos con el estudio de Christine Shojaei Kawan (2012) sobre Caperucita Roja.

Es la única tragedia que es llorada, como si Paulina no se mereciera semejante final. Después de todo intentó hacer lo que hacía la madre. Más aún, en el original uno de los versos finales reza:

Verbrannt ist alles ganz und gar,
Das arme Kind mit Haut und Haar;
Ein Häuflein Asche bleibt allein
Und beide Schuh’, so hübsch und fein.

Estos versos los podremos traducir como: “Quemada por completo, la pobre niña con su piel y su pelo, solo queda un resto de cenizas, y un par de finas zapatillas”⁶¹. Paulina claramente era una niña que solía portarse bien, se vestía y aseaba adecuadamente. Se ve en las ilustraciones que está peinada con cintas rojas en el pelo que combinan con sus zapatos e incluso su muñeca se ve igual de prolija⁶².

A partir de estas ideas podemos conjeturar que en verdad es el único desenlace que genera la sensación de ser totalmente injustificado. Recordemos que unas décadas

⁶¹ En la traducción al castellano de Canicio Chimeno que manejamos no aparecen adjetivos como “finas” o “lindas” como sí aparece en el original y en las traducciones principales al inglés.

⁶² Ver *Imágenes 18*.

después de la publicación de *Der Struwwelpeter* apareció *Die Struwwelliese*, o *Elisa la desgreñada*, donde allí, como decíamos en segundo apartado, se sancionan conductas reprochables que tenían que ver con características adjudicadas por el folklore al género femenino, como ser chismosa, entrometida, entre otras cosas. Pero está claro que “La terrible historia de Paulina y los cerillos” no muestra una conducta sancionable. Más bien se espera que la niña se identifique con la madre y que algún día llegue a ser lo más parecida a ella posible. El destino fatal tiene que ver directamente con desoír la advertencia de aquellas figuras de autoridad que le prohibieron a Paulina encender fósforos y, ausentes los padres, Paulina los desobedece.

Por último, cabe decir que lo que la lleva a Paulina a hacer como su madre es por un lado la identificación con ella, con el deseo del Otro –más lacanianamente hablando– y, por otro lado, podríamos conjeturar que habría algo relativo a la pulsión de saber de la que habla Freud (1992) en *Tres ensayos de teoría sexual* (1905). Explica que en algún momento del desarrollo pulsional⁶³ se inicia aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar y cuya acción corresponde a “una manera sublimada del apoderamiento y (...) trabaja con la energía de la pulsión de ver” (p. 177).

En lo que sigue intentaremos dilucidar algunas otras ideas respecto de las tensiones con las pulsiones que anteriormente denominamos “antisociales” a partir de otros cuentos en *Der Struwwelpeter*.

IV.II.II. Las pulsiones antisociales.

Como decíamos al inicio de este apartado, Freud (1992 [1916]) le adjudica la popularidad al “famoso Struwwelpeter de Hoffmann, el pediatra de Fráncfort” a la comprensión que muestra sobre los complejos de la infancia, podemos decir, sobre las pulsiones infantiles, sexuales y agresivas (p. 336).

En este caso, Freud se refería fundamentalmente al personaje de “La historia de Conrad el chupeteador” o también traducida como “La historia del pequeño chupadado”, en el original “Die Geschichte vom Daumenlutscher”. Justamente, Conrad era un *Lutscher* (un chupeteador). Esta acción del chupeteo aparece ya en el lactante con el reflejo de succión necesario para la subsistencia, pero puede

⁶³ Aunque no nos interese demasiado reparar en las edades concretas, Freud (1992 [1905]) ubica este momento del desarrollo pulsional “entre los tres y los cinco años” (p. 176).

conservarse hasta la madurez como un acto que ya no tiene por fin la nutrición, sino más bien un tipo de satisfacción autoerótica que se realiza en y por el propio cuerpo. Explica Freud (1992 [1905]) que en la crianza “el chupeteo es equiparado a menudo a las otras «malas costumbres» sexuales del niño” (p. 163).

Así, esta acción de chupeteo que tenía como fin la nutrición en la infancia más temprana, luego se puede conservar libidinizada por la pulsión sexual. A esto podemos agregar que “la investigación sexual de la primera infancia es siempre solitaria” (Freud, 1992 [1905]: 179). En definitiva, establece un fuerte extrañamiento del niño respecto de las personas de su contorno. Y más bien los niños son descubiertos llevando a cabo en solitario estas acciones culturalmente sancionables. Vemos al *Daumenlutscher* recibir la advertencia de su madre:

y no te chupes el dedo
porque entonces -¡ay, qué miedo!-
vendrá a buscarte, pillastre,
con las tijeras el sastre,
y te cortará -tris, tras
los pulgares, ¡ya verás!

La advertencia no viene sola sino con una amenaza material: si no, el sastre te cortará los pulgares. Freud (1992 [1916]) –cuya infancia es contemporánea a la publicación de este libro de cuentos– explicaba que no era en absoluto extraño encontrar casos de niños que, por ejemplo, tomaran “la mala costumbre de jugar con su miembro” y luego que “los padres o las personas encargadas de su crianza lo amenacen con cortarle el miembro o la mano pecadora” (p. 336).

En “La historia del pequeño chupadado” –que, como la mayoría en este libro de cuentos, vacila entre la comedia y lo espeluznante– se produce efectivamente la consumación de aquella amenaza, adquiriendo así un tono fantástico: el sastre, en una escala totalmente desproporcionada, se acerca con unas tijeras en una escala aún más desproporcionada, y le corta los dedos a Conrad dejando al niño sin pulgares en ambas manos. Al respecto, dice Freud (1992 [1905]) que encontramos “la castración morigerada y sustituida por el corte del pulgar como castigo a un chupeteo obstinado” (p. 163).

Advertimos con este caso la elaboración y consumación de la amenaza de forma literal. Pero lo que nos interesa señalar es que toda advertencia que provenga de una figura de autoridad externa (la madre en este caso), encarnando las pautas culturales de su época, implica una amenaza de castración. Una amenaza que debe ser ofrecida desde el lugar de autoridad para lograr que el niño pueda renunciar a aquella satisfacción pulsional que se expresa como conducta antisocial. Precisamente, esta relación con la autoridad que lo vincula con este ser superior luego será introyectada como *superyó* y trasladará aquella angustia ante la amenaza de castración a lo que será luego la angustia de consciencia moral (Freud, 1992 [1923]: 58).

Por mencionar otro ejemplo, podemos pensar en el problema de las pulsiones agresivas de la infancia. Decíamos anteriormente que cada individuo en tanto forma parte de una cultura ha resignado sus inclinaciones agresivas en pos de una vida en comunidad y en cuanto una aspiración pulsional es reprimida, sus componentes agresivos “son traspuestos (...) en sentimiento de culpa” (Freud, 1992 [1929]: 134). Lo que sucede con las inclinaciones agresivas de la infancia entonces es justamente que son vueltas hacia el *yo*. Básicamente, el *superyó* aloja este componente pulsional y lo vuelve contra el *yo* propio.

“La historia de Federico el cruel” nos brinda un ejemplo bastante prototípico de las inclinaciones agresivas que encuentran expresión plena en la infancia. Hemos analizado cómo según las traducciones se retomaba con menor o mayor fuerza la crueldad de sus acciones⁶⁴. Aún así no hay dudas de que su comportamiento agresivo no se corresponde con ningún estímulo que lo haga reaccionar de esa manera; más bien parece responder a una forma más primaria de relacionarse con las personas y cosas del mundo que no está mediada por el lenguaje.

En contraposición a la idea moderna occidental de que el ser humano se caracteriza por un ser racional, Elias postula que el proceso de la civilización y la transformación consecuente de los hábitos del ser humano ocurre desde la orientación consciente del *yo* hasta la orientación completamente inconsciente. Retomando las tesis freudianas relativas al tratamiento de la agresividad humana dice Elias (1989):

La agresividad de hoy es restringida y sujeta, gracias a una serie considerable de reglas y convicciones que han acabado por convertirse en

⁶⁴ Ver apartado II.III.

autocoacciones. La agresividad se ha transformado, “refinado”, “civilizado”, como todas las demás formas de placer y únicamente se manifiesta algo de su fuerza inmediata e irreprimible bien sea en los sueños, bien en explosiones aisladas que solemos tratar como manifestaciones patológicas. (p. 230-231)

La forma compulsiva del comportamiento agresivo de Federico nos da una pauta, al igual que el chupeteo en Conrad, que tampoco parece mediado por el lenguaje y solo lo hace de modo solitario. Además de estas conjeturas acerca de las inclinaciones agresivas de Federico, hagamos foco en lo que le sucede luego. Como venimos viendo, ninguno de estos niños se sale con la suya y más bien los desenlaces son más memorables que aquello que los causa.

Vemos que luego de que Federico azota al perro, este le responde con un mordisco y se larga con la fusta. “Federico, el imprudente, grita y llora amargamente” y al siguiente cuadro en la ilustración se lo ve al niño acostado con un médico sentado al lado de su cama con una botella etiquetada con la inscripción “Für Friedrich” (para Federico). Y los versos que acompañan dicen “Viene el doctor y lo examina: ‘pociones amargas’, su medicina”.

Los versos en castellano nos incitan a pensar en la idea de que Federico recibe un poco de su propia medicina. El doctor, como figura de autoridad, le devuelve a Federico algo de su ser desagradable. Es quien, desde el punto de vista del niño, lo castiga y ahora no solo no puede disfrutar de su cena, sino que el perro (que había sido víctima de su crueldad) está comiéndose la cena que suponemos que correspondía a Federico mientras el niño debe quedarse en cama tomando su medicina. En la traducción de Mark Twain esta escena donde el perro se come su comida es absolutamente exagerada en términos calificativos y de extensión. De tener 6 versos la narración en alemán, esta se extiende del siguiente modo:

And all this time the dog below
Sings praises soft and sweet and low
O'er Fred'rick's dinner waiting there
For Fred'rick (or for Fred'rick's heir).
The dog's his heir, and this estate
That dog inherits, and will ate.

He hangs the whip upon the chair,
And mounts aloft and seats him there;
He sips the wine, so rich and red,
And feels it swimming in his head.
He munches grateful at the cake,
and wishes he might never wake
From his debauch; while think by think
His thoughts dream on, and link by link
The liver-sausage disappears,
And his hurt soul relents in tears.

Tanto en la traducción al castellano como en la traducción tradicional al inglés omiten explicitar la parte en la que el perro se toma incluso hasta el vino, que puede verse expresamente en las ilustraciones y que aparece en los versos originales. En la versión inglesa tradicional los últimos versos dicen:

The soup he swallows, sup by sup,-
And eats the pies and puddings up.

Podemos traducir este fragmento literalmente como: “se toma la sopa sorbo a sorbo y se come la tarta y el budín”. En las ilustraciones no solo no hay sopa, ni tartas ni budines, sino que hay una enorme botella de vino, una torta gigantesca y un plato que sólo contiene una salchicha. Seguramente para las versiones más convencionales estas ilustraciones no sean las más convenientes para representar la cena ideal para un niño. Pero, como ya advertimos anteriormente⁶⁵, Mark Twain no tuvo “ningún escrúpulo para utilizar las ilustraciones como guía” (Ashton y Petersen, 1995: 38).

Y aún más interesante es lo que la versión de Twain agrega en relación a la sensación de aquella cena como una experiencia casi onírica para el perro en la cual este se sienta a la mesa con la fusta con la que fue azotado, canta y se relame en la mesa donde está la cena del niño, toma vino hasta que se le sube a la cabeza y se come la salchicha como el postre mientras se deleita hasta la emoción.

⁶⁵ Ver apartado *II.III.I*.

Así, esa traducción de Twain recupera un poco lo que aparece en las ilustraciones y exagera en mucho el “gusto” del castigo al niño, tanto que aquel personaje del perro cobra vida y se revuelve en sensaciones de placer en paralelo al niño a quien solo le permiten tomar esas “pociones amargas”.

Este desenlace, donde podríamos decir que el perro le saborea el castigo al niño en cama, se supone consecuente a las maldades de Federico. En el título original, “Die Geschichte vom bösen Friedrich”, se califica al niño como “malvado” o “malo” [*bösen*] y la traducción al castellano, “La historia de Federico el cruel”, recupera, valga la redundancia, el énfasis sobre la crueldad.

Es interesante señalar que Twain lo tradujo al inglés como “The Story of Ugly Frederick”, calificándolo como “feo” [*ugly*]. Consideramos que esta traducción le añade a la “maldad” de Federico un juicio estético, un prurito que está muy ligado a la forma cultural de percibir en el cuerpo propio la experiencia del desagrado hacia alguien.

En el apartado que sigue desarrollamos más específicamente algunas ideas respecto de la estética y los hábitos en relación a la experiencia del cuerpo y también trabajamos sobre la construcción cultural de la moral.

IV.II.III. Estética, hábitos y moral.

En el tercer apartado estudiamos la producción de los sentimientos sociales como la vergüenza, la humillación, el pudor, el orgullo, entre otros. Establecimos allí que el proyecto civilizatorio se actualizaba en la producción de estos sentimientos y vinculaba los requisitos y pautas culturales con el comportamiento esperable de los niños.

Situamos con Elias que en el proceso de la civilización hay avances en el umbral de la vergüenza y tanto el cuerpo como la psiquis han sido sede de las manifestaciones civilizatorias de la modernidad en Occidente. La transformación de los comportamientos y de los hábitos así como la instauración de una estética fueron y son cruciales vectores para el ingreso simbólico al mundo.

Algunos abordajes sociológicos pusieron de manifiesto que la cultura, y los medios culturales de comunicación, han modelizado el peso de la mirada del Otro, y por ende, los sentimientos sociales adheridos a esta. En su análisis de los medios de comunicación, Marshall Mc Luhan (1996) postula que la fotografía o la revista han

transformado la percepción sensorial humana alterando, por ejemplo, la expresión facial, el maquillaje, la postura corporal en público y en la intimidad a su vez que ha desarrollado, entre otras cosas, la timidez. En la misma línea, decíamos antes⁶⁶ que la autoridad no tiene nada de misterioso o natural, sino que actúa, siguiendo a Said (1990), estableciendo los cánones del gusto y los valores.

Para elaborar nuestras ideas sobre las formas de la estética en nuestro material no podríamos evitar traer a colación los desarrollos de Pierre Bourdieu acerca de la distinción como fuente de dominación y productora de vergüenza (corporal y cultural).

Con el objetivo de elaborar una filosofía disposicional de la acción, Bourdieu reelaboró el concepto aristotélico de *habitus* y lo resignificó a partir de la idea de un “esquema de la percepción y la apreciación socialmente constituida e individualmente encarnada” (Wacquant, 2012: 327). Dado el recorrido hecho hasta aquí, esta idea de que los esquemas a partir de los cuales entendemos y apreciamos el mundo son constituidos socialmente y encarnados en un individuo no debería resultarnos nada ajena. En palabras de Bourdieu (2012 [1988]), el *habitus* refiere a un sistema de estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes⁶⁷.

Ahora bien, si pensamos específicamente en la disposición estética podremos decir que es también producto del *habitus*, y que los gustos son “la afirmación práctica de una diferencia inevitable” (Bourdieu, 2012 [1988]: 53). En este sentido nos referimos al establecimiento de una relación distante y segura con el mundo y los otros que a su vez otorga seguridad y distinción objetivas. Es preciso reparar en que la disposición estética es una expresión distintiva de una posición privilegiada en el espacio social, que ocurre desde aquella hacia el objeto del cual diferenciarse; por lo cual consideraremos desde Bourdieu que el sentido estético será sentido de la distinción.

El gusto, entonces, es una preferencia manifestada que se siente fundada por la naturaleza, dado que es parte del *habitus*; dice Bourdieu (2012 [1988]), “lo que equivale a arrojar a los otros al escándalo de lo antinatural” (p. 54). La imposición de

⁶⁶ Ver apartado III.II.

⁶⁷ En este sentido, la clase social no solo se definiría por una posición en las relaciones de producción, sino además, por el *habitus* de clase que “normalmente” se encontraría asociado a esta.

legitimidad en la lucha de la distinción por el poder conlleva transformar el *ethos* de la clase dominante en una ética universal, y de allí su carácter violento (Bourdieu, 2012 [1975]). Cada imposición trae necesidades y expectativas al respecto de cada objeto cultural privilegiado para la distinción y en palabras de Bourdieu (2012 [1988]), “la intolerancia estética tiene violencias terribles” (p. 54).

¿Qué es Pedro Melenas sino la imagen de un cuerpo que aloja el escándalo de lo antinatural, el disgusto y el asidero más grande de la humillación? Aquel niño al que le crecieron pezuñas y sus cabellos hasta el absoluto descontrol que lo deshumaniza y lo transforma en objeto de señalamiento y disgusto.

“Sich einmal, hier steht er”, “See this frowsy cratur”, “Aquí está, nenes y nenas, vean bien a Pedro Melenas”. Así comienzan las distintas versiones, alentando a los pequeños lectores a observar a este personaje como si fuese una atracción de circo. “Pfui!” o “Pah!” son algunas de las onomatopeyas que siguen a estos versos y que reflejan una reacción de disgusto contundente. A su vez, hemos visto cómo algunas traducciones al inglés que lo nombran “Slovenly Peter” enfatizan más esta caracterización del personaje como un niño que emana la sensación de dejadez y desarreglo⁶⁸.

También podemos observar la misma operación en “La historia de los niños negros”. Luego de que San Nicolás castigara a tres niños por burlarse de un niño negro, los sumerge en tinta y salen los tres niños teñidos del tintero. Los versos continúan:

*Aquí están,
¡miradlos bien!*⁶⁹
Aún más negros que Abú Ben;
él delante, y al compás,
los tres teñidos detrás.

Si volvemos a pensar en la instancia real de la lectura de esta narración, como de otras, recordaremos que la situación se basa justamente en la lectura de un adulto que con su voz o incluso su mano guía la atención del niño señalándole en las imágenes aquello que los versos no pueden expresar por sí solos. Esta mano que guía los ojos y

⁶⁸ Ver apartado *II.III*.

⁶⁹ La cursiva es propia.

los oídos del niño que se sumerge en el relato está señalando aquello a lo que se supone que el niño debe desarrollar: desagrado, prurito e incluso vergüenza. Aquella expresión de disgusto reflejada en la situación de narración es la que luego el niño encarnará, en palabras de Bourdieu, y hará propia en su experiencia estética.

Si Pedro Melenas es para los niños un personaje al cual se pueden identificar – por ejemplo por el rechazo a asearse, cortarse el pelo y las uñas– se esperará que asocien esta estética y a estas conductas relativas a la pereza y a la pobrísima higiene al horror a la humillación y animalización brutal que sufre este personaje. Y si, en cambio, resultara para los niños un personaje que no funciona como referencia para la identificación de yo a yo, asociarán de todos modos esa estética y esas conductas a las reacciones de asco, humillación y señalamiento que provean los adultos lectores. En definitiva, se busca no solo que los niños eviten identificarse con estas figuras (que comprenden una estética y ciertas conductas) sino también que las repudien.

Del mismo modo, pero quizás sin la tonalidad propia del asco, podríamos pensar sobre el tratamiento de la cultura sobre ciertas “formas de ser” de los niños. Ciertos hábitos que podemos considerar “caprichosos” y que consideramos como comunes en la infancia, como pueden ilustrar los cuentos de Felipe Rabetas e incluso de Gaspar el melindroso.

“La historia de Felipe Rabetas” comienza:

-¡Vamos a ver si hoy, por fin, se está quieto Felipín!-

La preocupación del padre en relación a la conducta habitual de Felipe en la mesa: se balancea en la silla, se agita y patalea. Padre y madre reflejan preocupación por el comportamiento de su hijo. “Die Geschichte vom Zappel-Philipp” que también podemos traducir como “La historia de Felipe el nervioso” narrativamente es muy simple: el niño siempre se comporta en la mesa de forma nerviosa y agitada, se balancea en la silla y es motivo de preocupación de sus padres. “Doch der Philipp hörte nicht, Was zu ihm der Vater spricht” (en castellano, “Pero Felipe no oyó lo que su padre le decía”); se cayó hacia atrás mientras se balanceaba en la silla y agarrado del mantel arrastró consigo toda la cena. Por ello los tres, Felipe y sus padres, se quedan sin cenar. “El culpable del desastre se esconde, -¡vaya pillastre!-”.

Tanto Felipe como Gaspar son niños cuyos comportamientos respecto a la alimentación reflejan las preocupaciones de la generación adulta de la época.

Gaspar el melindroso era un niño considerado “sano”. En el original se lo caracteriza así:

Der KASPAR, der war kerngesund,
Ein dicker Bub und kugelrund,
Er hatte Backen rot und frisch;

Gaspar era un niño saludable, un niño redondo y regordete con mejillas rojas y frescas, que solía comer su sopa. Un día se negó a tomar la sopa. Cinco días sostuvo la negativa y al quinto día murió. En esta secuencia no vemos ninguna figura de autoridad ni advertencias o amenazas explícitas. Pero sí sabemos a partir del relato que el niño, así como se veía y dispuesto a tomar su sopa, era un niño considerado sano. Así como la cultura privilegia formas de vestirse y de comportarse también define el par sano-enfermo. Este caso nos permite ver cómo la percepción estructurada culturalmente sobre la imagen de un niño (“regordete” con mejillas “rojas y frescas”) y sobre sus costumbres para alimentarse (siempre aceptaba la sopa que le servían) también logran definir a un niño sano.

Si observamos con atención el relato vemos que cada uno de los cuadros que aparecen están enumerados del uno al cinco. Es el único caso de todos los cuentos del libro que presenta esta característica y consideramos que puede estar relacionado a la agencia que se le supone al tiempo en este relato. Y a la sopa... Cada uno de los cinco días en los que transcurre la historia Gaspar encuentra un plato de sopa en la mesa pero no hay alusión alguna ni pictórica ni textual ni retórica a algún personaje que le pueda haber servido la sopa. De hecho, en la última imagen vemos la tumba de Gaspar con un plato encima con una inscripción que dice: “*Suppen [Sopa]*”. Pareciera que el objeto inanimado está alojando alguna especie de intencionalidad apareciendo una y otra vez en la mesa y luego aparece con un tinte irónico y quizás vengativo llevando a Gaspar hacia su propia tumba. Observando las imágenes podemos ver a Gaspar representado en el cuadro “4” como una figura de “palitos” que comienza a desplazarse –literalmente– hacia su tumba que se ve en el cuadro “5”⁷⁰.

⁷⁰ Veremos en el próximo apartado, *IV.III.*, qué efectos podría sumar este recurso para abonar a la idea de inevitabilidad del destino que presentan varios de estos cuentos, sino todos en distintos grados.

Otro de los cuentos donde no hay referencia alguna a una figura de autoridad que transmita la ley es “La historia de Juan Babioca”. Juan Babioca es precisamente un niño que anda, como se dice comúnmente, “en Babia”. El título original en alemán es “Die Geschichte vom Hans Guck-in-die-Luft”, lo que podemos traducir literalmente como “La historia de Juan Mirada-en-el-aire” y ha sido traducido al inglés como “Hans Stare-in-the-air”.

Las ilustraciones de este cuento son bastante gráficas en este punto y muestran a Juan mirando hacia arriba mientras camina con pasos contundentes. Como podemos imaginar, era frecuente que se tropezara y una vez distraído por unas golondrinas se cayó al río. Dos hombres logran salvarlo pero sale del río “temblando y muerto de frío”. Por cierto, cuando Juan sale empapado ve su carpeta de la escuela irse con la corriente y los peces salen a la superficie a burlarse de él.

Nos interesa este cuento en particular porque es el único donde se menciona la escuela:

A Juan cuando va a la escuela,
lo distrae cuanto vuela.

La “distracción” como aquello que acontece con mayor o menor frecuencia a los niños no cobra la misma connotación ni suscita la misma preocupación a las familias si se la piensa por fuera de la escuela, con sus pautas y normas específicas. Y la escuela no existió siempre. De hecho, incluso al día de hoy, resulta difícil pensar las referencias de las condiciones históricas que determinaron la existencia de la escuela. La escuela como proyecto político de gobierno de la infancia surge en un momento histórico determinado con fines estratégicos ligados al surgimiento de los Estados Nacionales en Europa Occidental (Guillain, 1990; Varela y Álvarez Uría, 1991).

Los procesos de escolarización y la extensión masiva de las formas *normales* de aprender, de comportarse y de *ser-alumno* trajeron consigo problemáticas específicas (y sus respectivos juicios de valor) que, por un proceso de naturalización, fueron luego consideradas propias de los niños más que producidas por el régimen escolar. Ser distraído se convirtió en uno de los problemas principales que traía consigo la cultura escolar. Y dado que se asumió a la escuela como contexto natural para los niños, cualquier problema que surgiera fue adjudicado a problemas *en* los niños por no ajustarse precisamente a esta cultura escolar.

Para el momento en que se publicó *Der Struwwelpeter*, lo que se denominaba *Volksschule*, que consistía en un sistema de educación primaria obligatoria y gratuita, tenía menos de un siglo de existencia pero el proceso de institucionalización en la sociedad de aquel momento fue tan contundente que cien años bastaron para que nadie cuestionara la escuela como lugar natural para el desarrollo de la infancia. En cierta forma, podríamos decir en palabras de Pineau, Dussel y Caruso (2001) que la escuela se transformó en el dispositivo que alojaba la forma hegemónica de educar en tanto se volvió capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación. La escuela como dispositivo del Estado Moderno, se dedicó a la formación de futuros ciudadanos en consonancia con los valores occidentales dominantes.

La escuela funciona como contexto específico que determina pautas específicas de comportamiento y de ser de los niños. En su institucionalización se homologa la idea del (buen) alumno a la de “infante normal”; y dados todos los problemas que pueden aparecer como desvíos de la *norma*, la escuela diagnostica y sanciona aquello que no se ajusta. Juan Babioca es un ejemplo del prototipo de estudiante que es sancionado por llegar tarde a la escuela y sin sus cosas: al ir distraído perdió la tarea en el río⁷¹. No solo eso sino que comienza a ser identificado por todos como Juan *Babioca*.

Según el relato, todos alrededor ya saben quién es y lo reconocen por su forma de caminar:

He never saw, along the street,
The common things about his feet,
So people used to cry, "Ah, there!
That is Hans Stare-in-the-Air!"

La versión de Víctor Canicio Chimeno no refleja tan directamente que la gente lo identifica con su forma de caminar mirando al cielo, pero agrega la preocupación que provoca en quienes lo ven por la calle:

Las musarañas -¡qué rabia!-

⁷¹ A esta altura del trabajo la sonoridad de las rimas parece haber cooptado las decisiones sobre nuestra escritura y se hace cada vez más difícil escaparle a la asonancia. Este señalamiento se debe a que lejos de lo que podría parecer como un intento de decir algo con la rima es simplemente un efecto inevitable del encuentro con la materialidad del objeto de estudio.

le hacen nadar siempre en Babia,
caminando de tal guisa,
que no ve el suelo que pisa;
y todo el mundo le grita:
-¡Juan Babieca! ¡Alma bendita!-

Las preocupaciones de los adultos que provocan estas conductas, entonces como vimos, están estrictamente relacionadas a aquellos contextos de producción de normas estéticas, pautas de comportamiento, hábitos y juicios sobre las formas de ser en general. Como introdujimos al inicio de este apartado, incluiremos aquí también al problema de la moral.

El caso más claro para hablar de moral es por supuesto “*Die Geschichte von den schwarzen Buben* [La historia de los niños negros]”. De forma similar a la historia del *Daumenlutscher* donde la aparición del sastre cobra un tono fantástico por su tamaño y su irrupción en la sala, aquí aparece San Nicolás aún más desproporcionado en tamaño en relación a los niños (y también en relación al límite material de la hoja) con un enorme tintero donde sumerge a tres niños a modo de castigo por burlarse de un niño negro. Tanto el sastre como San Nicolás definitivamente actúan como “instancias punitivas (...) muy por encima de la autoridad parental” (Mühlestein, 2009: 44).



Figuras 19: San Nicolás, alto como el límite físico de la hoja, y su enorme tintero (izquierda). El sastre con sus enormes tijeras (derecha).

En esta historia los niños son 3 y es el único caso donde la burla, en lugar de aparecer como castigo, aparece como elemento a ser castigado: “Por burlarse, ya se vio, Nicolás los castigó”. Guillermo, Gaspar y Luis son tres niños que se juntan a jugar y un día ven pasar a un niño “color betún”.

Ven pasar al niño aquél

y los tres se burlan de él,
por el color de su piel.

La ilustración muestra a este niño con el torso desnudo y los pies descalzos, solo lleva unas bermudas rojas y, con todo, podemos decir que refleja una forma absolutamente disonante de la apariencia de estos tres niños blancos.

¿Cuál es la advertencia? En el caso del *Daumenlutscher* la madre le dice:

"¡Conrado!", -dice mamá:
"Salgo un rato, estate acá;
sé bueno, juicioso y pío,
hasta que vuelva, hijo mío..."

“Sei hübsch ordentlich und fromm” o “Sé bueno, juicioso y pío” es en este caso la indicativa que le da la madre como figura de autoridad. Estos significantes, especialmente “pío” reflejan un claro tono religioso de la moral que se intenta transmitir. Por supuesto, en el prólogo del libro está bien claro que el espíritu del libro está tomado por el espíritu religioso navideño: “El niño Jesús del cielo premia a los niños modelo... [Wenn die Kinder artig sind, Kommt zu ihnen das Christkind]”. Recordemos aquí que según Heinrich Hoffmann este libro es el mejor regalo de navidad que los adultos pueden hacer a sus niños en tanto les *muestra* o *enseña* a los niños cómo deben ser y comportarse. ¿Será por cómo define Freud (1992 [1915]) a esta educación –como aquella que “no solo tiene premios de amor por ofrecer, sino también recompensas y castigos”– que encontramos tan borrosa la línea que la separa de la instrucción y disciplina? (p. 285).

Por supuesto que la moral religiosa estaría presente. De hecho, el libro de cuentos está lleno de expresiones como “Dios del cielo”, “¡Alma Bendita!”, “¡San Humberto! ¡Santa Rita!”, “¡Por Dios!”, entre otras. Pero nos interesa más reparar en estas palabras como “sé bueno”, “pío”, “quieto”, “juicioso”, etc., que constituyen el núcleo del imperativo que se busca que los niños adopten.

En el caso de los niños negros, San Nicolás les dice:

(...) -Niños. ¡Ojito!
¡Dejad en paz al morito!

¿Qué culpa tiene Abú Ben
de no ser blanco también?-

“Was kann denn dieser Mohr dafür, Daß er so weiß nicht ist wie ihr?” dice el original, que podríamos traducir como: “¿Qué puede hacer este moro al respecto... que no es tan blanco como ustedes?”. ¿Qué nos dice esto sobre el tratamiento del *otro* antropológico? La moral religiosa se sostiene, entre otras cosas, de significantes como piedad, bondad y perdón; y la advertencia de San Nicolás no agrega nada nuevo a ello. Distanciándose de Abú Ben, el niño negro que es representado casi sin ropa y que pasa sin interactuar con nadie, los niños blancos, vestidos y con juguetes se acercan a él con risas burlonas. San Nicolás les indica que no está bien burlarse de los niños como Abú Ben basándose en que en definitiva no eligieron ser negros y no hay nada que remedie esa distancia insalvable. Perdonad al moro por ser moro, podría decir San Nicolás, no se burlen de él pues él no eligió provenir de donde provino.

Por otro lado, al igual que en nuestro análisis sobre la historia de Federico el cruel, aquí San Nicolás les devuelve a los niños un poco de su propia medicina. Los tiñe de negro y los manda a caminar detrás de Abú Ben. Guillermo, Gaspar y Luis quedan petrificados en esa risa burlona y ahora han sido transformados en objeto de burla como castigo. Igual que con Pedro Melenas, se busca que los niños se avergüencen de su apariencia, de cómo se ven y de sus comportamientos. Aparecen estos personajes como sujetos u objetos (y a veces algo en el medio entre sujeto y objeto) a ser observados y humillados a ojos de los niños lectores que se espera que eventualmente hagan la conexión correspondiente entre una cierta estética, ciertos hábitos y cierta moral y los sentimientos de vergüenza, pudor y humillación.

“¿Con qué medios se ejecutan estas construcciones tan importantes para la cultura personal y la normalidad posteriores del individuo?”, se pregunta Freud (1992 [1905]: 161). Estas construcciones, que solo son posibles a partir de las regulaciones psíquicas de las que venimos hablando (y fundamentalmente de las relaciones entre el *yo* y el *superyó*), son efecto del tratamiento que la cultura le ha dado a la estética, a los hábitos y a una moral determinada en relación a una idea de infancia que también debe pensarse como contextualizada. Estos relatos reflejan tanto en los versos como en las ilustraciones, ya sea por presencia o por omisión, precisamente el *Ideal* al que se espera que el niño se identifique.

Además del contenido de los versos y las ilustraciones hemos ido mencionando algunos elementos relativos a la estructura narrativa de los cuentos y para ahondar en ello le dedicamos el siguiente subapartado.

IV.III. Estructura de los relatos en *Der Struwwelpeter*.

Si abordamos a *Der Struwwelpeter* como narración en conjunto veríamos que en verdad no reúne sentido en su contenido ni en su diacronía. El formato de libro de cuentos permite que se sucedan historias sin necesidad de que haya una coherencia entre ellas ni una relación de contigüidad. Los inicios y los finales de cada historia cumplen un papel organizador que permiten identificar claramente la distancia narrativa que hay entre los cuentos. Pero veamos qué aparece en la estructura subyacente a los relatos y la conexión entre los elementos de esta estructura.

La perspectiva estructuralista de Lévi-Strauss (1977) sobre el mito como operador lógico, nos aporta la idea de que la estructura subyacente a los relatos respondería a un sistema de relaciones entre sus elementos que conforman un sistema sincrónico. Nos interesa fundamentalmente el análisis del mito puesto que sin reparar en las particularidades de las interpretaciones e intercambios sobre el mito y su tradición “la estructura es siempre la misma, y por ella se cumple la función simbólica” (Lévi-Strauss, 1977: 266). No estará de más aclarar que los mitos no se identifican por su inadecuación empírica o teórica con los hallazgos de las ciencias, sino por el modo en que operan socialmente. Esto significa que toda narrativa histórica, incluida la producida por la historiografía profesional, puede llegar a operar como mito (Visacovsky, 1999: 23). Dicho esto, nos interesa reparar en la idea de que el sentido del relato, según Lévi-Strauss (1977), “no puede depender de los elementos aislados que entran en su composición, sino de la manera en que estos elementos se encuentran combinados” (p. 233).

En nuestro estudio, narrativamente los cuentos se presentan como sencillos y en cada uno de ellos se repite la secuencia: “El niño tiene un mal comportamiento, el niño es advertido, el niño incumple la norma, le adviene un castigo”. Esta podría ser una estructura posible a pensar en cada uno de los cuentos⁷².

⁷² Recordemos la excepción de “La historia del cazador desalmado” protagonizada por un adulto.

Si pensamos en los ejemplos de nuestro material podríamos relatar algunos cuentos sintéticamente de la siguiente manera: (a) Gaspar no quiere comer su sopa, (b) sus padres lo obligan, (c) no lo hace, (d) entonces muere de hambre; (a₁) Paulina juega con fósforos, (b₁) le dicen que no lo haga, (c₁) lo hace, (d₁) entonces se quema hasta morir; (a₂) Konrad se chupa el dedo, (b₂) se lo prohíben, (c₂) el niño insiste con chuparse el dedo, (d₂) entonces aparece un sastre y le corta el pulgar con unas tijeras; (a₃) unos niños se burlan de los niños negros, (b₃) son advertidos, (c₃) lo hacen de todas formas, (d₃) entonces San Nicolás los sumerge en tinta negra; (a₄) Robert quiere salir a jugar un día de tormenta, (b₄) le dicen que no lo haga, (c₄) sale de todos modos, (d₄) entonces se va volando...

Aquí podemos vislumbrar cada relato divisible en cuatro partes análogas si hiciéramos una lectura vertical en columnas como la que propone Lévi-Strauss (1977) en *Antropología Estructural*. Siguiendo sus desarrollos, diremos que esta repetición que se da entre los distintos relatos en *Der Struwwelpeter* pone de manifiesto una relación entre los elementos de la estructura que subyace a todos estos cuentos, siendo que lo que varía es el contenido de aquellos elementos (variaciones entre a, a₁, a₂, a₃, etc.).

Podríamos ordenar estas secuencias de la narración de los distintos cuentos en un cuadro como este:

<i>La Historia de...</i>	Tipo de hábito o comportamiento "anti-social"	Mal comportamiento (1)	Advertencia (2)	Autoridad	Incumplimiento de la norma (3)	Castigo (4)	Agente castigador
<i>Pedro Melenas</i>	Escaso aseo e higiene	Pedro no quiere asearse	Implícita (si no te cortas el pelo y las uñas serás el hazmerreír de todos)	Implícita (padres)	Hace un año no se corta el pelo ni las uñas	Humillación pública	Sociedad
<i>Federico el cruel</i>	Ser agresivo / golpear a personas y animales	Federico suele tener conductas agresivas con otros, con animales y objetos	Implícita (sé bueno o recibirás de tu propia medicina)	Implícita	Azota a un perro	El perro lo muerde - Federico queda en cama	Perro/ Médico
<i>Paulina y los cerillos</i>	Manejo de objetos peligrosos	Paulina quiere jugar con fósforos	"Tu mamá te lo ha prohibido" (no jugar con fósforos)	Madre	Juega con fósforos	Muere quemada	Eventualidad
<i>los niños negros</i>	Burlarse de otros	Guillermo, Gaspar y Luis se burlan de un niño negro	"Niños, ojito. Dejad en paz al morito"	San Nicolás	Siguen burlándose de Abú Ben por ser negro	San Nicolás los sumerge en tinta	San Nicolás

<i>el cazador desalmado</i> ⁷³	Ser "desalmado"	-	-	-	-	La liebre lo persigue con su escopeta	Liebre
<i>Conrad el chupeteador</i>	Chuparse el dedo	Conrad suele chuparse el dedo	"Sé bueno juicioso y pío (...) y no te chupes el dedo"	Madre	Se chupa el dedo	El sastre le corta los dedos con tijeras	Sastre
<i>Gaspar el melindroso</i>	Malos hábitos alimenticios	Gaspar no quiere comer la sopa	Implícita (debes comer la comida que hay en la mesa aunque no te guste)	Implícita (padres)	Deja de comer	Muere de inanición	Tiempo / Sopa
<i>Felipe Rabieta</i>	Malos hábitos en la mesa	Felipe suele balancearse en la silla a la hora de cenar	"A ver si hoy por fin se está quieto Felipin"	Padres	Se mece en la silla	Se cae al piso y arruina la cena	Eventualidad
<i>Juan Babiaca</i>	Ser distraído	Juan siempre se distrae cuando camina a la escuela	Implícita (prestá atención cuando vas a la escuela / sé buen alumno y cumple con tu tarea)	Personas en la calle / Implícita: Escuela	Es distraído	Se cae al río y pierde su carpeta	Eventualidad
<i>Roberto el volador</i>	Salir a jugar en días de tormenta	Roberto quiere salir a jugar aún en días de tormenta	"En los días de tormenta (...) los niños de corta edad deben quedarse en su cuarto"	Implícita (Padres)	Sale a jugar en la tormenta	Se va volando	Naturaleza (tormenta)

Cuadro 1.

En el cuadro presentado podemos ver la información que se desprende de cada relato organizada verticalmente bajo ciertas categorías. La secuencia de la que hablábamos más arriba está marcada en la primera fila de la siguiente manera: 1) Mal comportamiento; 2) Advertencia; 3) Incumplimiento de la norma; 4) Castigo.

Las otras columnas nos ayudan a ordenar datos que nos parecen relevantes y que se desprenden de la consideración por la estructura, como el tipo de comportamiento reprochable, la figura de autoridad y los agentes castigadores que aparecen en cada relato. Habiendo ya considerado las especificidades de cada cuento, podemos decir que todos los casos, a grandes rasgos, refieren a un comportamiento reprochable de un niño, luego adviene la advertencia o prohibición de un adulto, el niño la desoye y finalmente al protagonista le ocurre una desgracia que únicamente varía en gravedad según las distintas historias.

Estas secuencias que se repiten como rasgos comunes en cada relato del libro, a su vez, podrían agruparse en dos pares: (i) el niño suele hacer algo o quiere hacer algo

⁷³ Vemos el carácter de excepción de esta historia reflejado en el cuadro. En esta historia vemos cómo una liebre se roba los anteojos y la escopeta del cazador que se quedó dormido y "solo lo persigue por ser cazador" (Ashton y Petersen, 1995: 39).

sancionable *entonces* (ii) le dicen que no lo haga; *aun así*, (I) lo hace *entonces* (II) ocurre una desgracia. Estos dos pares sugieren una relación causal que vincula a los términos que contiene, los cuales articulan comportamientos de niños y repercusiones del mundo adulto, de la fatalidad del destino y del tiempo, etcétera.

Si observamos bien el cuadro quizás nos sorprenda el hecho de que el castigo nunca procede de los padres, es decir, las figuras de autoridad que por lo general sostienen la norma. Al respecto, podríamos sostener la idea de que quizás esto responde a la necesidad de que los niños no vean comprometida la idea de amor hacia sus progenitores. Sobre todo, si recordamos que Hoffmann dedica este libro a su propio hijo. Dice Bettelheim (1984):

No nos sentimos a gusto con la idea de que a veces parezcamos gigantes amenazadores a los ojos de nuestros hijos. Por otra parte, tampoco queremos aceptar que piensen que resulta muy fácil engañarnos, o hacernos hacer el ridículo, y tampoco nos gusta que se sientan complacidos ante esta idea. (p. 41)

De hecho los agentes castigadores en su mayoría son fantásticos (el perro comiéndose la comida de Federico, la sopa encima de la tumba de Gaspar, la liebre disparando al cazador, el sastre y sus tijeras gigantes, San Nicolás y su enorme tintero, etcétera). Estos elementos que se repiten como estructura más bien parecen sugerir que el castigo acontece como una consecuencia no mediada y directa de los comportamientos reprochables de los niños: lo que los convierte en los agentes culpables de su propio destino. Dice Hart (2014) sobre los cuentos en *Der Struwwelpeter*:

Si jugás con fósforos, te vas a prender fuego; si maltratás a un perro, causás que te muerda; si te chupás los dedos, invocarás a una figura con tijeras gigantes a que te los corte; si no te quedás quieto en la mesa, te vas a caer de la silla⁷⁴. (p. 142)

Este autor nos dice que precisamente estas son lecciones de la civilización y que todas redundan en la idea de que uno es responsable de su propio comportamiento y

⁷⁴ La traducción es propia.

debe aceptar las consecuencias que se desprendan de este; y de alguna manera, esto se sostiene en la estructura de todos los relatos.

Si nos detenemos en los términos lógicos de estas secuencias, podríamos pensar en que “si tuviéramos que *relatar* el mito, no tendríamos en cuenta esta disposición en columnas [vertical] y leeríamos las líneas de izquierda a derecha y de arriba abajo. Pero cuando se trata de *comprender* el mito, una mitad del orden diacrónico (de arriba hacia abajo) pierde su valor funcional y la *lectura* se hace de izquierda a derecha, una columna tras otra, tratando a cada columna como un todo” (Lévi-Strauss, 1977: 237). Esto querría decir que en su lectura diacrónica, los relatos no serían más que ejemplos de lo mismo, y solo el análisis de la repetición y la lectura vertical de los términos de los relatos puede aportarnos información acerca de la estructura de pensamiento que analizamos.

IV.IV. Entre el reflejo de una preocupación y la funcionalidad social del relato.

Además de asistirnos en el análisis basado en la estructura de los relatos, los estudios antropológicos sobre el mito y las narrativas también resultan de gran utilidad para el abordaje de las narraciones infantiles como elementos fundamentales para la instrucción en valores morales y sociales (Lévi-Strauss, 1977; Goody, 1985; Detienne, 1989; Overing, 1997; entre otros). Dentro de la antropología, este problema cobra especial interés particularmente por el hecho de que las narrativas dan forma o significado a lo que nuestra especie vive como realidad. Después de todo, según Elias (1989),

el lenguaje es una forma de las manifestaciones de la vida social y psíquica.

Muchos de los rasgos que pueden observarse en la forma en que se articula el lenguaje se muestran igualmente en la investigación de otras materializaciones de la sociedad. (p. 157)

Recuperar la importancia de la historicidad y contextualización de los relatos resulta fundamental para recuperar información valiosa acerca de la realidad y cómo la narramos, o más bien, cómo la construimos narrativamente (Bruner, 1997). Diremos entonces, que el análisis de estos relatos nos aporta elementos fundamentales acerca de la realidad y particularmente del proyecto civilizatorio, dado que, ya sea explícita o

implícitamente, los valores morales, sociales y culturales se encuentran presentes en estos relatos.

Hemos desarrollado la idea de que cabe considerar a *Der Struwwelpeter* como objeto de la cultura que refleja las preocupaciones de la época entronadas con pautas y normas propias del proyecto civilizatorio en la modernidad. Y también sugerimos que estos relatos podrían soportar un tipo de funcionalidad social. Es decir que este libro podría configurar un recurso para lograr, entre otras cosas, la internalización de la autoridad, de ciertos valores morales y normas sociales en los niños y niñas de una época determinada. Para continuar esta idea sería preciso agregar que todas las conductas social o moralmente reprobables que aparecen en los relatos del libro, como por ejemplo, rechazar la comida que hay para comer, jugar con fuego, chuparse el dedo, discriminar a otros niños o salir a jugar sin permiso, representan conductas típicas de los niños y típicamente censuradas por la sociedad.

Los protagonistas son niños que desoyen las indicaciones de sus padres y madres respecto de los peligros (por ejemplo, de jugar con fuego, o de salir a jugar cuando llueve, etc.), respecto de la apariencia (por ejemplo: no cortarse las uñas ni el pelo, no bañarse, etc.), respecto de los hábitos o del comportamiento individual (por ejemplo: “hacerle asco” a la sopa, chuparse el dedo, etc.), respecto de cómo vincularse con otros (por ejemplo, reírse de otros o agredirlos).

Son problemáticas que preocupan a quienes están encargados de la crianza de los niños y, desde ya, ponen estos temas en el centro de la escena.

Si recordamos aquello que decíamos sobre la situación de lectura del libro-álbum, o libro-ilustrado podríamos sugerir la idea de que las ilustraciones son *mostradas* a los niños y *vistas* por ellos, y los versos son *leídos* a los niños y *escuchados* por ellos⁷⁵. Aquí el rol del adulto lector y señalador es fundamental: se necesita de aquellas dos partes para que *Der Struwwelpeter*, como libro-álbum ejemplar de los inicios de la literatura infantil, encuentre su sentido para los miembros de la cultura a la que pertenece.

Luego de desoír las advertencias (implícitas o explícitas) sobre las malas conductas, todos los niños terminan castigados de alguna u otra forma; ya sea un castigo directo de algún personaje figurado o alguna consecuencia indirecta por

⁷⁵ Ver apartado IV.III.

fuerzas de la naturaleza o accidentes que podríamos asociar a una especie de castigo “divino” o del destino.

Vemos en “La Trágica Historia de Paulina y las cerillas”, la niña se queda sola en la casa y enciende un fósforo para jugar, por lo cual los gatos le advierten: “¡Tu mamá te lo ha prohibido! Le dicen con sus maullidos”. En este ejemplo vemos que los padres no están presentes, aun así, la voz de la madre es explícita. Paulina desoye la prohibición y se quema viva.

Visto que todos aquellos comportamientos presentes en los relatos se pueden resumir en desobedecer a los padres, es decir, a la autoridad y que cada desenlace cobra la forma de una desgracia, consideramos que este libro ilustrado poseería a grandes rasgos una clara función social y educativa o incluso, podríamos decir, civilizatoria que apunta al desarrollo individual de la instancia internalizada de la ley social en los niños. Nos preguntamos entonces, si este ejemplar de la literatura infantil es *para* los niños; después de todo ha sido utilizado con cierto propósito educativo relativo a la crianza de los más pequeños.

Por otro lado, recapitulando los estudios del mito, vale la pena agregar que toda narrativa, no sólo los mitos, está organizada a partir de principios estables y que los personajes míticos podrían representar casos ejemplares de conducta social normativa, cuyos patrones de desviación y conflicto cumplirían el papel de “modelos para la manipulación proyectiva de patrones endémicos de tensión subjetiva entre los oyentes del relato” (Turner, 1969: 66, citado en Visacovsky, 1999: 21).

Estos relatos no asumen su propósito educativo mostrando cómo los niños *deben* comportarse. Es decir que los procesos de identificación de los que hablábamos no son en este caso identificaciones al *Ideal*, aquel que responde a las pautas civilizatorias y que justamente se busca que los niños introyecten. Más bien, se busca que los niños se identifiquen con aquellos niños que tienen malos comportamientos, hábitos, moral y formas de ser y los asocien a los desenlaces terribles de las historias: golpes, pérdidas, desaparición, mutilación, enfermedad e incluso la muerte. Así, la conjunción entre las hipérbolas narrativas construidas y las imágenes parecería buscar recordar al niño los riesgos en que incurre el individuo que incumple las normas y las reglas de las costumbres culturales y afectivas: “Pérdida de la reputación, aniquilación de la autoestima, reprimendas, encarcelamiento, muerte, etcétera, los grados de la reacción colectiva son numerosos” (Le Breton, 2009: 136).

Y, desde ya, que muchas de esas advertencias apuntan a salvaguardar la integridad de los niños de graves peligros. La “trágica” historia de Paulina y los cerillos es un buen ejemplo puesto que sería extraño negar que jugar con fósforos implica un riesgo real y efectivo cuando se trata de una niña sin nadie con ella presente en la casa. Es muy distinto de la idea de que si Roberto sale a jugar en la tormenta con su paraguas se irá volando y desaparecerá para siempre. O también muy distinto de la idea de que si Gaspar no quiere comer su sopa, la sopa retornará cinco días misteriosamente a la mesa⁷⁶, Gaspar morirá de inanición y la sopa se posará sobre su tumba. Pareciera requerirse en estos últimos casos del elemento fantástico para causar el efecto necesario en los niños que escuchan y observan.

Para poder esquivar estos riesgos que implican desoír a la autoridad, creemos que se busca orientar el desarrollo cultural y afectivo de los niños hacia la producción de vergüenza, culpa, humillación, lástima, entre otros sentimientos sociales. En este sentido, los relatos quizás funcionen como instrumentos mediadores para que esto se efectivice y a veces serán más bien un simple reflejo de esta operación. Estos fenómenos (la vergüenza, la humillación, la culpa...) no son una emanación social del individuo sino, dice Le Breton (2009), “la consecuencia íntima en primera persona, de un aprendizaje social y una identificación con los otros que nutren su sociabilidad y le señalan lo que debe sentir y de qué manera, en esas condiciones precisas” (p. 108-09).

Además de este señalamiento sobre aquellos sentimientos que se privilegian en pos de un *Ideal* pautado culturalmente, debemos agregar que habría una considerable cantidad de expresiones de sentimientos que son puramente colectivas. Y sin embargo, en palabras de Marcel Mauss (2021 [1921]), “ese carácter colectivo no afecta en nada a la intensidad de los sentimientos, sino muy al contrario” (p. 79). Retomando aquello que establecimos respecto de que el *superyó* aloja tanto las primeras inclinaciones amorosas como las formaciones reactivas a estas⁷⁷, no resultará extraño considerar la particular intensidad libidinal con la que esta ambivalencia afectiva por un lado, constituye el aparato psíquico, y por otro, inserta a los sujetos en la cultura. Este proceso que acontece en un individuo está ligado a las pulsiones más primarias y

⁷⁶ En la película de 1955 sí aparece una mujer, que suponemos que está encargada de cocinar en la casa, que le trae a Gaspar su sopa. Sin embargo, ni en el original ni en ninguna de sus versiones hay mención a alguien que le traiga la sopa a la mesa.

⁷⁷ Ver apartado III.II.

precisa de las renunciaciones más costosas para este. Y en definitiva, dado que los seres humanos llegan a un mundo que los preexiste, los define y su lenguaje recorta y legitima las formas de existencia en el mundo, no habrán de encontrar alguna forma que se aleje demasiado de las configuraciones sociales, culturales, psíquicas y afectivas del lugar y el tiempo en el que viven.

Lo más probable es que, en tanto seres humanos, encarnemos aquel lenguaje y nos convirtamos en agentes reproductores y legitimadores de las formas de existencia. Y seremos capaces de comprender las referencias de objetos de nuestra cultura como *Der Struwwelpeter*, así como también sabremos utilizarlo en función de transmitir las pautas y valores culturales que nos definen. De alguna manera, somos llamados a introyectar la ley social pero a su vez a tomar responsabilidad y a reconocerse en ella. En este sentido, si reparamos en el cuadro anterior, en la columna que lista todos los castigos que acontecen podríamos pensar que todos los desenlaces se resumen en el destino inevitable que se desprende de las acciones de los niños. La relación que hay entre las acciones de los niños y su castigo es de causa-consecuencia. No hay escapatoria para estos niños, inevitablemente acontecería como el presagio de un oráculo luego de haberlos advertido sobre sus posibles destinos. Ya decía Freud (1992 [1929]) que además de otras figuras adultas de autoridad como maestros o médicos, también “el destino es visto como sustituto de la instancia parental” (p. 122-3). Con esto quería decir que si antes los padres cumplían esa función protectora y castradora, introyectado el *superyó*, esa función incluso puede recaer en un futuro “sobre la Providencia o el Destino” (Freud, 1992 [1923]: 59). Es de este modo que podríamos concluir en la operación (o quizás en el juego significativo) de que la civilización es el destino.

IV.V. Reflexiones parciales.

En este apartado nos servimos de distintas disciplinas para abordar *Der Struwwelpeter* de forma integral. Consideramos este objeto de la cultura como un libro de cuentos cuya fuerza reside en su modo de entrelazar imagen y texto constituyendo así una de las obras más representativas en el devenir de los libros-álbum que definió el género de la literatura infantil en el siglo XIX en Europa Occidental.

Aquí nos dedicamos a evaluar la fuerza de las imágenes y aquello que trae el verso para analizar esta obra en dos sentidos: como reflejo de las preocupaciones de la cultura occidental y como recurso para la entronización de los valores y pautas de aquella cultura.

En el primer sentido, pudimos ver que el libro describe aquello que la cultura sanciona. De este modo es posible identificarse con aquellas situaciones que los relatos desarrollan y que generalmente involucran interacciones entre niños y adultos, aun cuando se trate de interacciones implícitas. En este sentido, identificamos estas preocupaciones alrededor de ciertos núcleos: en relación al cuerpo, al comportamiento ligado a las pulsiones sexuales y agresivas, a una estética, a los hábitos que hacen a la vida cotidiana, y a una moral (cristiana). Los cuentos de este libro ilustrado pueden tratar de más de una preocupación, sin embargo, podríamos ubicar cada historia en un determinado núcleo según su singularidad. Pero nos interesa señalar que se trata de preocupaciones ligadas a la infancia y el entendimiento de los problemas que surgen en esta relación educativa o de crianza que habría entre una generación de adultos y la generación de los niños.

En el segundo sentido, consideramos que todos estos tipos de comportamiento o formas de ser que mencionamos son asociados narrativamente a desenlaces fatales y exagerados porque lo que se busca es generar un efecto de rechazo hacia esas conductas. El ordenamiento que intentamos para develar la estructura de los relatos nos permitió dar cuenta de que la repetición de la forma de secuenciar los eventos estaría abonando a que el mensaje se configure de la siguiente manera: a una mala costumbre o conducta de un niño le sigue un desenlace trágico. Así, en relación a la producción de esta asociación de causa-efecto, se busca también producir lo que describimos como sentimientos sociales. En nuestro caso, estos sentimientos son consistentes con el proyecto civilizatorio moderno que necesita orientar el desarrollo individual de cada miembro de la cultura a la que pertenece, además de orientar el desarrollo cultural en sí mismo. Por eso, comprender la génesis de los sentimientos sociales resultó fundamental para entender cómo los sistemas de dominación encuentran vehículo en la cultura y en los objetos que allí se producen y difunden.

V. Conclusiones finales.

V.I. *Der Struwwelpeter*: ejemplar de un libro ilustrado.

Der Struwwelpeter ha sido, sin dudas, un ejemplar de libro ilustrado en los comienzos del género del libro-álbum infantil. También podríamos jugar con la idea de que fue un libro ilustrado ejemplar, en tanto pretendía ocupar el lugar del tipo de libro que los niños de su época habrían de necesitar. En esta tesis, recorrimos las coordenadas de este objeto desde el proceso de elaboración, pasando por su primera publicación con el título de *Lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3-6 Jahren*, hasta las influencias posteriores más recientes que se irradian hasta nuestros días y nos llegan como referencias en distintos formatos.

Consideramos que a pesar de todos los estudios que abordaron este caso la mayoría de ellos se ha centrado sobre algún aspecto específico: la recepción de la obra, la funcionalidad socio-política del libro o el impacto en los lectores según las diferentes traducciones, la fuerza de sus imágenes, entre otros aspectos. Pero, por lo general, ha sucedido de forma fragmentaria. En este trabajo intentamos articular todas estas dimensiones para poder comprender este libro-álbum como fenómeno de la literatura infantil que marcó a la cultura europea occidental, y sobre todo la alemana, en todas sus generaciones desde 1845.

Para ello, en el recorrido que propusimos, nos dedicamos a estudiar las relaciones entre la obra y el autor que habrían logrado encarnar la aparición de *Der Struwwelpeter* en 1845, y nos ocupamos considerablemente de una contextualización del objeto teniendo en cuenta su imbricación social e histórica con el proyecto civilizatorio moderno en Occidente. Analizamos la narrativa de los cuentos en su contenido y estructura, atendiendo a consonancias y disonancias entre las traducciones principales; para lo cual el trabajo con los antecedentes y la triangulación con nuestro marco teórico resultaron guías ineludibles.

Como vimos, estamos frente a un objeto que nos obliga a insertarnos en las coordenadas de la modernidad, el surgimiento de la literatura infantil y la instauración de la institución de la infancia. Los estudios sobre el caso coinciden en localizar la aparición de los primeros libros-álbum en Europa hacia la segunda mitad del siglo XIX. En Gran Bretaña aparecen obras de autores como Randolph Caldecott, Walter Crane o Kate Greenway. Y en Alemania, junto con *Max & Moritz* de Wilhelm Busch,

el *Struwwelpeter* de Hoffmann se transformaron en los máximos referentes del género. Estos ejemplares sirvieron de influencia para que aparecieran otros libros-álbum en Francia y en Rusia y todos estos evidencian una literatura infantil influenciada por los movimientos de renovación pedagógica del siglo XIX (Correro Iglesias, 2019). A su vez, los avances industriales en el campo de la ilustración y en las nuevas técnicas de impresión fomentaron la proliferación de la literatura infantil y lograron una expansión del género inexistente hasta ese momento.

El conjunto de este material recabado fue abordado a la luz del concepto de autoridad, el proceso de su introyección y su conexión con el proceso de la civilización desde un corpus teórico interdisciplinario. Así, nos dedicamos a identificar y comprender qué papel cumplió este libro ilustrado para la época y para la encarnadura del proceso de la civilización en Alemania en el siglo XIX. Encontramos que esta literatura reflejaba las preocupaciones y necesidades sociales de la época y en este sentido, resultaba descriptiva de las pautas y normas culturales a las que se esperaba que los niños se ajustaran. En este punto, nos dedicamos a evaluar el poder de las ilustraciones y aquello que define el verso para analizar esta obra bajo dos posibles lecturas: como reflejo de las preocupaciones y necesidades de la cultura occidental y como recurso para la entronización de los valores y pautas de aquella cultura.

Así, a pesar de la insistencia del propio Hoffmann (y otros estudiosos del caso) en la intención de instrucción que subyace a este libro de cuentos nos resultaba más pertinente abordar el caso desde esta doble lectura; aun cuando no deja de ser cierto que el análisis de la conjunción entre verso e ilustración y la estructura de los relatos parecería abonar a esta intención. Creemos en la importancia de este reparo porque consideramos que el lugar de este libro ilustrado para la cultura occidental no reside tanto en la intención explícita de condicionar a niños y niñas haciéndolos asociar malas conductas a castigos terribles, sino más bien en que se trata de un objeto que no puede pensarse por fuera de una estética, una forma de ser, una moral y códigos de comportamiento anclados al proyecto civilizatorio occidental que marcó el género de la literatura infantil en el siglo XIX.

No hay dudas de que este libro formó parte del conjunto de estrategias legitimadas de crianza para la sociedad de la época y que podía funcionar explícitamente como recurso disciplinante de los niños. Sin embargo, el trabajo con nuestro corpus teórico nos permitió dar cuenta de los vínculos inseparables entre la

introyección de la autoridad en los niños y el proyecto civilizatorio; y por ello también creemos que nos ha dado las claves necesarias para comprender a nuestro referente empírico en sus coordenadas sociales e históricas.

V.II. *Der Struwwelpeter* y las relaciones entre la introyección de la autoridad y el proceso de la civilización.

Entonces, hemos definido que *Der Struwwelpeter* como libro ilustrado para niños sería tanto un reflejo como una posible herramienta de las pautas educativas y disciplinantes de la época. Con la sutileza necesaria consideramos que se trata de un caso que refleja y aloja las pautas y normas del proceso de la civilización: proceso que se constituye en y a partir del desarrollo psíquico de los individuos así como en y a partir del desarrollo mismo de la cultura. A modo de resultados de la articulación llevada adelante durante este trabajo entre el referente empírico y nuestro marco teórico podríamos sistematizar lo siguiente:

- a. Para considerar nuestros objetivos respecto de señalar y comprender la funcionalidad socio-política de *Der Struwwelpeter* podríamos comenzar recuperando que la conjunción entre las ilustraciones y los versos y también la estructura de los relatos parecieran aportar su peso específico a la hora de considerar la intencionalidad educativa de la que habla Hoffmann respecto de su obra. Los niños como figuras protagónicas y las escenas de los relatos que responden a lo que se entiende que hacen los niños en la vida cotidiana (como, por ejemplo, comer, asearse, salir a jugar, ir a la escuela, etcétera) parecieran aportar al proceso de identificación de los lectores con los personajes de los cuentos. Por otro lado, las ilustraciones que literalizan hiperbólicamente las amenazas que reciben los niños, los planos de cuerpo entero y la sonoridad de los versos son elementos que caracterizan todos los cuentos del libro y ponen la lupa sobre los problemas específicos de la infancia en relación al cuerpo, a las pulsiones agresivas y sexuales, a los comportamientos y a una moral determinada; lo cual también pareciera abonar a la adhesión de los niños a las pautas y normas culturales. Además, la estructura de los relatos sugiere fuertemente relaciones de causa-consecuencia entre los eventos que acontecen haciendo que los castigos que sufren los niños aparezcan como consecuencia directa de sus acciones.

- b. El estudio de las relaciones entre el proceso de la civilización y la génesis del *superyó* nos asistió en la comprensión de cómo se producen los sentimientos (sociales) como la vergüenza, la humillación, el pudor o el asco; y en este trabajo desarrollamos cómo esta producción puede haberse encarnado en la experiencia de lectura de *Der Struwwelpeter*: experiencia que se sostiene en una relación entre adultos y niños y que gira en torno a la voz y a la mirada. Sostuvimos que la presencia de una figura de autoridad que señale lo que debe ser visto y oído es justamente aquello que legitima lo que aparece en los cuentos. A su vez, evaluar esta experiencia concreta de lectura y el contenido de estos relatos que analizamos nos dirigió hacia el mismo punto: para que una estética, una forma de ser, ciertos hábitos y una moral determinada se instalaran en el niño no basta con la presencia de una autoridad externa que indique imperativamente “Báñate”, “Péinate”, “Quédate quieto”, “Sé bueno”, etc., sino que se precisa sobre todo de la introyección de la autoridad para lograr que la entronización de estas pautas y valores culturales perdure en el individuo de forma definitiva. De este modo, concluimos que la introyección de la autoridad tiene un papel fundante para el desarrollo psíquico del individuo como para el desarrollo de la cultura.
- c. Ubicamos a nuestro referente empírico según las coordenadas del proyecto civilizatorio moderno, que constituye el modo en que se configuró la consolidación de la expansión imperial y colonial en los países centrales de Europa Occidental durante el siglo XIX. La pregunta por la “aptitud para la cultura”, en términos freudianos, resultó central para la sociedad de la época y los problemas alrededor de pensar a los ciudadanos del mañana, es decir, a los niños, cobró otra densidad. En este sentido, el advenimiento del género de la literatura infantil reflejó la preocupación por civilizar a los niños y propuso formas de ocuparse de sus conductas incivilizadas. Explicamos que para el gobierno de la infancia fue necesario un proceso que comenzó en el siglo XVI de construcción de la infancia y consecuente diferenciación de la vida adulta. Se comprendió ese momento vital como momento de endeblez del ser humano sobre el que los adultos debían intervenir y modelar a los recién llegados. Así, para el siglo XIX ya existía un conjunto de ciencias destinadas a esta intervención y modelización que se sostenían en la racionalización de los

comportamientos definidos como normales. La pedagogía, la psicología y otras disciplinas relativas a la educación estuvieron al servicio de estos intereses que se configuraban bajo la lógica del proceso civilizatorio occidental. Aquellos problemas relativos a la infancia y las desviaciones del desarrollo prescripto como normal fueron difundidos ampliamente vía la literatura de cada cultura. No caben dudas de que estos problemas relativos a la infancia aparecen explícitamente en los cuentos del *Struwwelpeter* de Hoffmann: no asearse, jugar con fósforos, chuparse el dedo, tener mañas para comer, ser inquieto, agresivo, distraído, etcétera. Cada uno de los cuentos se ocupa de un mal comportamiento que la sociedad definía como reprobable y las figuras de autoridad que aparecen en los relatos son, por lo general, adultos encargados de su crianza. Son quienes reprueban el mal comportamiento advirtiendo sobre sus consecuencias y enunciando las amenazas.

- d. Para hablar sobre la noción de autoridad, la hemos ubicado como fenómeno estrictamente humano y, en consecuencia, fenómeno que no está por fuera de un espacio y tiempo históricos. La autoridad siempre responde a una relación asimétrica entre los ejes de un par y ordena la vida en sociedad. A partir de la recurrencia de la figura de los adultos encargados de la crianza en el lugar de la autoridad en los cuentos de este libro nos vimos llevados a trabajar con Arendt la idea de que la necesidad de autoridad resulta más evidente en la crianza y la educación de los niños que en cualquier otra circunstancia. Después de todo, los seres humanos desde el primer momento de nuestra existencia (incluso desde antes de nacer) estamos sometidos a las influencias y a la intervención modeladora de los adultos, es decir, de los más civilizados. Esta relación con nuestros antepasados es fundante de la vida en común, y además detenta una relación con figuras que son la causa de nuestra existencia. Y como autoridad-causa se comprende la dificultad, sino la imposibilidad, de arremeter contra ellas. Por otro lado, la relación del niño con sus progenitores está mediada por el influjo de “la tradición de la familia, la raza y el pueblo, así como los requerimientos del medio social respectivo que ellos subrogan” (Freud, 1992 [1938]: 144-5). Como vimos, el *superyó*, como instancia que recoge la autoridad parental funcionará para el individuo como otrora

funcionaban las figuras de autoridad externa indicando cómo ser y comportarse.

- e. Debemos retomar la importancia del tejido de un análisis que incluya la dimensión psi, comúnmente olvidada por las ciencias sociales acusándola de implicar una psicologización de fenómenos que serían de naturaleza social. Hemos desandado esta perspectiva reduccionista para establecer un universo teórico-conceptual que permita un abordaje integral del material. En particular para nuestro análisis, la pesquisa por el desarrollo del individuo y la psicogénesis de la civilización resultó fundamental para elaborar la idea de que la obra constituiría tanto un reflejo de las preocupaciones de la época como un instrumento para la dominación.

V.III. Algunas claves para pensar nuevas preguntas.

Para concluir este trabajo quisiéramos dejar asentadas algunas claves que se desprenden de nuestro trabajo y pretenden abonar a la construcción interdisciplinaria del campo de los estudios sociales y culturales en el cual se inserta teórica y materialmente nuestra tesis.

El estudio de caso que llevamos adelante nos ubicó frente al desafío de establecer un marco común de significados en pos de abordar nuestro material desde distintas perspectivas. Por momentos, estos esfuerzos estuvieron dirigidos a cruzar puentes entre distintas áreas del conocimiento que ya existen, pero que pocas veces es transitado (incluso cuando el propio objeto de estudio y las investigaciones ya hechas sobre el mismo así lo requieren).

Der Struwwelpeter, como decíamos, es un ejemplar de la literatura infantil moderna y posiblemente constituya el primer caso de libro-álbum que logra poner al texto y a la imagen en el mismo nivel. A su vez, es claro que *Der Struwwelpeter* sirve como analizador para pensar en los temas e inquietudes más gruesos respecto de la educación de los niños y niñas de la época. Es una obviedad que en tanto no se puede pensar a este objeto por fuera de su cultura resulta inconcebible que deje de reflejarla. Pero debiéramos hacer foco en la idea de que en todas las culturas la convivencia entre varios ha necesitado de la instauración de pautas y normas que ordenen las relaciones entre los individuos. Y estas pautas y normas han generado siempre una tensión con la

vida pulsional de los individuos implicando para ellos las renuncias más costosas en pos de la comunidad; en términos freudianos, causando malestar en la cultura.

Hay en la actualidad una cierta inclinación a reconsiderar la frontera que distinguiría los términos literatura infantil y adulta (Beckett, 2012). En relación a esto, podríamos pensar con nuestro análisis sobre *Der Struwwelpeter* que la experiencia de lectura para niños que aún no saben leer, o que están en ese proceso, implica siempre un Otro que sostiene simbólicamente tanto las identificaciones especulares como las identificaciones al *Ideal*. Esa relación es indiferenciable de la experiencia de lectura y necesita de aquella asimetría; más allá de si podemos distinguir una intención disciplinante o si se puede pensar ese momento de experiencia literaria bajo la intención de sumergirse en otros mundos narrativos y estéticos. Es decir que esta relación necesaria para el encuentro con la obra –en tanto relación asimétrica sostenida y que sostiene simbólicamente– es necesariamente precursora de la subjetividad y motoriza la entrada del individuo a la cultura. La autoridad como la definimos aquí está siempre inscrita en una relación social e histórica y es la vía regia para poder transmitir la especificidad física y espiritual de una cultura. Los efectos de estas relaciones se perciben tanto en los cuerpos como en las psiquis y producen formas de existencia que necesariamente ligan a una generación con su generación que la precede.

Por último, reparando en aquella distinción tradicional entre literatura infantil y adulta, podríamos preguntarnos ¿sería posible pensar a *Der Struwwelpeter*, como otros casos análogos, por fuera del hecho de que está pensada por adultos y hecha para niños? ¿Es posible pensar en una literatura para niños que se desprege de un cierto proyecto político de los adultos e impuesto a los niños? Más allá del problema semántico relativo al uso de estos términos, esperamos que nuestro trabajo también haya podido dar cuenta de la importancia de analizar aquella relación material que se da en la lectura del libro, puesto que forma parte de la especificidad del libro mismo. *Pro captu lectoris habent sua fata libelli.*

VI. Referencias.

VI.I. Bibliografía citada.

- Acerbi, J. (2019). *Metapolítica. Enemigo público, poder y muerte civil en la tradición republicana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Araújo, N. (2010 [2009]). "Cultura". En: Szurmuk, M. y Mckee, R. *Diccionario de Estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI, pp. 71-74.
- Arendt, H. (1996 [1961]). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- _____ (1999 [1963]). *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Ashton, E. (1983). Measures of play behavior: The influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles*, 9(1), pp. 43-47.
- Ashton, S. y Petersen, A. J. (1995). Fetching the jingle along. Mark Twain's Slovenly Peter. *Children's Literature Association Quarterly*, 20(1), pp. 36-41.
- Beckett, S. L. (2012). *Crossover picturebooks: a genre for all ages*. New York: Routledge.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Madrid: Katz Editores.
- Beresñak, F. (2017). *El imperio científico. Investigaciones político-espaciales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Berg-Cross, L. y Berg-Cross, G. (1978). Listening to stories may change children's social attitudes. *Reading Teacher*, 31, pp. 659-663.
- Borisonik, H. (2018). Sobre dinero y fetichismo en sentido extracapitalista. *Nombres*, (30), pp. 263–274.
- Borisonik, H. y Beresñak, F. (2011). Tiempo y experiencia: tras una filosofía de la política y la vida (Volumen I). *Documentos de Trabajo*. Departamento de Investigaciones, Universidad de Belgrano.
- Bourdieu, P. (2012 [1975]). "El costurero y su firma: contribución a una teoría de la magia". En: Jiménez, I. (Coord.). *Pierre Bourdieu. Capital simbólico y magia social*. México: Siglo XXI.
- _____ (2012 [1988]). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Butler, J. (2015 [2006]). El deseo de vivir. La ética de Spinoza bajo presión. *Nombres*, (29), pp. 9-30.
- Castro, E. (1995). *Pensar a Foucault: interrogantes filosóficos de La arqueología del saber*. Buenos Aires: Biblos.
- Cerruti, P. (2015). *Genealogía del victimismo. Violencia y subjetividad en la Argentina posdictatorial*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Chartier, R. (1996). “Poderes y límites de la representación. Marin, el discurso y la imagen”. En: *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial, pp. 73-99.
- _____ (2010). *Le Monde*, jueves 23 de septiembre de 2010. Traducción de Anna Ribera Carbó.
- Correro Iglesias, C. (2019). El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. En: Kirchof, E. R. y Junqueira de Souza, R. (Orgs). *Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos. Em Aberto*, Vol. 32(105). Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pp. 43-57.
- Costa, F. (2011). Apuntes sobre las ‘formas de vida tecnológicas’. *Sociedad*, n°29-30. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: https://www.academia.edu/35009767/Apuntes_sobre_las_formas_de_vida_tecnológicas [Consultado por última vez el 1 de diciembre del 2022].
- Cotton, P. (2000). *Picture Books Sans Frontières*. United Kingdom: Trentham Books.
- Curtain Up (1999). “Shockheaded Peter Makes a Comeback, by Elyse Sommer”. Disponible en: <http://www.curtainup.com/shockheadedpeterny.html> [Consultado por última vez el 1 de diciembre del 2022].
- De Certeau, M. (2007). *Historia y psicoanálisis*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Mause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Derrida, J. (2001 [1980]). *La tarjeta postal: de Sócrates a Freud y más allá*. México: Siglo XXI.
- Detienne, M. (1989). “Repensar la mitología”. En: Izard, M. y Smith, P. *La función simbólica*. Gijón: Júcar.
- Díaz, E. (1999). *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.

- Diekman, A. B. y Murnen, S. K. (2004). Learning to Be Little Women and Little Men: The Inequitable Gender Equality of Nonsexist Children's Literature. *Sex Roles*, 50(5-6), pp. 373–385. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3872116/>.
- Durkheim, É. (1984 [1922]). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Dujovne, A. (2011). Gisele Sapiro (dir.), L' espace intellectuel en Europe. Mondialisation XIXe-XXIe siècle. Paris, La Découverte, 2009, *Prismas*, 15(5), pp. 244-247.
- Ebstein, E. (1923). “Heinrich Hoffmann (1809–1894)”. En: Ebstein, E. (Ed.). *Ärzte-Memoiren*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Elias, N. (1989 [1939]). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE.
- F.S. (1871). Wie der ‘Struwelpeter’ entstand. *Die Gartenlaube*, pp.768-770.
- Foucault, M. (1990 [1988]). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1991 [1976]). *Historia de la sexualidad I*. México: Siglo XXI.
- _____ (1991 [1975]). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2006). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- _____ (2008 [1982]). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE.
- Freedberg, D. (1992). *El poder de las imágenes. Estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta*. Madrid: Cátedra.
- Freeman, T. (1977). “Journal of Popular Culture”. *Bowling Green, Ohio*, 10(4), pp. 808.
- Freud, S. (1992 [1897]). “Manuscrito N”. En: *Obras completas. Tomo I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1992 [1900]). “La interpretación de los sueños”. En: *Obras completas. Tomo IV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1992 [1905]). “Tres ensayos de teoría sexual”. En: *Obras completas. Tomo VII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1992 [1913]). “Tótem y Tabú”. En: *Obras completas. Tomo XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1992 [1915a]). “De guerra y muerte”. En: *Obras completas. Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.

- _____ (1992 [1915b]). “La represión”. En: *Obras completas. Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1992 [1916]). “Conferencias de introducción al psicoanálisis”. En: *Obras completas. Tomo XVI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1992 [1921]). “Psicología de las masas y análisis del yo”. En: *Obras completas. Tomo XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1992 [1923]). “El yo y el ello”. En: *Obras completas. Tomo XIX*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1992 [1924]). “El problema económico del masoquismo”. En: *Obras completas. Tomo XIX*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1992 [1927]). “El porvenir de una ilusión”. En: *Obras completas. Tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1992 [1929]). “El malestar en la cultura”. En: *Obras completas. Tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1992 [1938]). “El esquema del psicoanálisis”. En: *Obras completas. Tomo XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goody, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.
- Guillain, A. (1990). “La psicología de la educación: 1870-1913. Políticas Educativas y estrategias de intervención”. *European Journal of Psychology of Education*, 5(1), pp. 69-79.
- Guitelman, P. (2006). *La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken*. Prometeo: Buenos Aires.
- Hart, G. (2014). The Humanity of Children from Sandmann to Struwwelpeter: A Tale of Two Hoffmanns. *Konturen*, 6, pp. 131-150.
- Hoffmann, H. (1893). Vom Struwwelpeter: Ein Brief an die Redaktion der ‘Gartenlaube’. *Die Gartenlaube: Illustriertes Familienblatt*, n° 1.
- _____ (1985). *Lebenserinnerungen*. Frankfurt: Insel-Verlag.
- Hürlimann, B. (1968). *Three Centuries of Children's Books in Europe*. Cleveland: World.
- Jaeger, W. (1962). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- Kawan, C. S. (2012). Caperucita Roja y el lobo, un lugar de destino y dos caminos. *Estudis de Literature Oral Popular, Literature* (n°1), pp. 167-184.

- Knowles, M. (1996). *Language and Control in Children's Literature*. London: Psychology Press.
- Kojève, A. (2005 [1942]). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Könneker, M. (1977). *Dr. Heinrich Hoffmanns "Struwelpeter": Untersuchungen zur Entstehungs-und Funktionsgeschichte eines bürgerlichen Bilderbuchs*. Stuttgart: Metzlersche.
- Lacan, J. (2007 [1962]). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 10: La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Lévi Strauss, C. (1977). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Universidad de Castilla.
- López, C. (2013-4). La biopolítica como problema: alcances y potencialidades de una noción. *El banquete de los dioses, Vol. 1* (nº 1), pp. 111-137.
- Ludueña Romandini, F. (2010). *La comunidad de los espectros. I. Antropotecnia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ludueña Romandini, F. (2020). *Summa Cosmologiae. Breve tratado (político) de inmortalidad. La comunidad de los espectros IV*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Luxon, N. (2013). *Crisis of authority. Politics, Trust and Truth-telling in Freud and Foucault*. New York: Cambridge University Press.
- Marcuse, H. (1968 [1967]). *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Sur.
- Marin, L. (1993). *Des pouvoirs de l' image. Gloses*. Paris: Editions de Minuit.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007). *Metodologías de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé editores.
- Masotta, O. (1976). *Ensayos lacanianos*. Anagrama: Barcelona.
- Mauss, M. (2021 [1921]). "La expresión obligatoria de los sentimientos". En: Lugones, M. G., Díaz, M. C., Liarte Tiloca, A. y Romero, S. (Comps.). *Sobrevivencias Escritas II*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- McCallum, R. y Stephens, J. (2011). "Ideology and Children's Books". En: Wolf, S., Coats, K., Enciso, P. y Jenkins, C. (Eds.). *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. New York: Routledge, pp. 359-371.

- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Metcalf, E. (1996). Civilizing Manners and Mocking Morality: Dr. Heinrich Hoffmann's Struwwelpeter. *The Lion and the Unicorn*, 20(2), pp. 201-216.
- Milgram, S. (1980 [1974]). *Obediencia a la autoridad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mühlestein, H. (2009). Struwwelpeters Konkurrentinnen. *Rosa*, 38, pp. 44-46.
- Müller, H. (1969). "Der Struwwelpeter - Der langanhaltende Erfolg und das wandlungsreiche Leben eines deutschen Bilderbuches". En: Doderer, K. (Ed.). *Klassische Kinder und Jugendbücher: kritische Betrachtungen*. Berlin: Beltz.
- Nosetto, L. (2012). El incidente biopolítico. Una evaluación de la biopolítica en la obra de Michel Foucault. *Foro Interno* (12), pp. 107-128.
- Nosetto, L. (2013). *Michel Foucault y la política*. Universidad Nacional de San Martín: UNSAM EDITA.
- Ochoa, D.; Parra, M. y García, C. T. (2006). Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 11(27), Caracas.
- Ottonello, R. (2016). *La destrucción de la sociedad. Política, crimen y metafísica desde la sociología de Durkheim*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Overing, J. (1997). "The role of myth: An anthropological perspective, or: 'The reality of the really made-up'". In: Hosking, G. A., & Schöpflin, G. *Myths and Nationhood*. New York & London: Routledge.
- Parrot, B. (2010). Aesthetic Tension: The Text-Image Relationship in Heinrich Hoffmann's "Struwwelpeter." *Monatshefte*, 102(3), pp. 326-339.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela moderna como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Plot, M. (2012). "The Law of the Earth: Intersubjective Co-Perception and Judgment in Hannah Arendt". *APSA Annual Meeting*. Representation & Renewal, New Orleans.
- Prósperi, G. (2018). *La respiración del Ser. Apnea y ensueño en la filosofía hegeliana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rabinovich, D. S. (1990). *El concepto de objeto en la teoría psicoanalítica: sus incidencias en la cura (Vol. 1)*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Rey, C. (2012). El terror de las neuronas. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (116), pp. 877-887.

- Rivière, Á. (2002 [1999]). “Desarrollo y educación: el papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano”. En: *Obras escogidas*. Madrid: Visor.
- Rossi, M. (2010). Lenguaje, palabra y discurso: de la senda lacaniana a la tradición y actualidad de la teoría política. *Pensamento Plural. Pelotas* (7), pp. 125-141.
- Runge Peña, A. K., Piñeres, J. D., e Hincapié García, A. (2009). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenios. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47). Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6675>
- Saavedra Molina, J. (1945). *El octosílabo castellano*. Prensas de la Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Said, E. (1990). *Orientalismo*. Madrid: Libertarias.
- Sanabria, C. (2008). La mirada voyeur: construcción y fenomenología. *Revista de Ciencias Sociales (Costa Rica)*, Vol. I(119), pp. 163-172.
- Sauer, W. (2003). A Classic Is Born: The ‘Childhood’ of ‘Struwwelpeter’. *The Papers of the Bibliographical Society of America*, 97(2), pp. 215-263.
- Savelsberg, J. (1996). Struwwelpeter at One Hundred and Fifty: Norms, Control and Discipline in the Civilizing Process. *The Lion and the Unicorn*, 20(2), pp. 181-200.
- Sosa, C. (21 de mayo del 2006). *Dictadura para principiantes*. Radar. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-3012-2006-05-21.html>
- Van Dijk, T. (2001). Discourse, Ideology and Context. *Folia Linguistica*, 35(1), pp. 11-40.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Visacovsky, S. E. (1999). Edipo: interpretando por el mito. *Revista de Investigaciones Folclóricas*, Vol. XIV, pp. 18-24.
- Vygotski, L. (2017 [1931]). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Buenos Aires: Colihue.
- Wacquant, L. (2012). “La vida sociológica de Pierre Bourdieu” y “Para ubicar a Bourdieu en el campo”. En: Jiménez, I. (Coord.). *Pierre Bourdieu. Capital simbólico y magia social*. México: Siglo XXI.

- Weichbrodt, J. (1921). "Heinrich Hoffmann 1809–1894". En: *Deutsche Irrenärzte*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wesseling, E. (2004). Visual Narrativity in the Picture Book: Heinrich Hoffmann's *Der Struwwelpeter*. *Child Lit Educ* (n°35), pp. 319-345.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods. Applied Social Research Methods Series. 5th edition*. California: SAGE Publications, Inc.
- Zabludovsky, G. (2007). *Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología*. México: FCE.

VI.II. Material referenciado.

- Genschow, F. (1955). *Der Struwwelpeter*. Alemania: Titania-Filmverleih München 2, color, 53 min. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Q7S_sAB_Dv4
- Hoffmann, H. (1954 [1845]). *Der Struwwelpeter*. Frankfurt: Rütten & Loening Verlag. Versión digital disponible en: http://www.gasl.org/refbib/Hoffmann__Struwwelpeter.pdf
- Hoffmann, H. (1909). *The English Struwwelpeter or Pretty Stories and Funny Pictures*. London: George Routledge & Sons. Disponible en: <https://ia800201.us.archive.org/21/items/englishstruwwelp00hoffrich/englishstruwwelp00hoffrich.pdf>
- Hoffmann, H. (1935). *Slovenly Peter (der Struwwelpeter) or Happy Tales and Funny Pictures Freely Translated into English by Mark Twain*. New York: Harper & Brothers.
- Hoffmann, Heinrich (1987). *Pedro Melenas: Historias muy divertidas y estampas aún más graciosas*. (Trad. Víctor Canicio). Palma de Mallorca: José J. de Olañeta Editorial. Versión digital disponible en: <https://es.scribd.com/doc/158154547/Struwwelpeter-Pedro-Melenas-Unlocked>

VI.III. Fuentes de las imágenes.

- Imagen 1: Sauer, W. (2003). A Classic Is Born: The "Childhood" of "Struwwelpeter." *The Papers of the Bibliographical Society of America*, 97(2), pp. 215–263.

Imagen 2: Sauer, W. (2003). A Classic Is Born: The “Childhood” of “Struwwelpeter.”
The Papers of the Bibliographical Society of America, 97(2), pp. 215–263.

Imagen 3:

https://www.buecher.de/shop/buecher/die-struwwelliese/luethje-julius/products_products/detail/prod_id/36078572/ [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imagen 4: <https://www.buecher.de/shop/buecher/die-struwwelliese/luethje-julius/36078572/4> [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imagen 5: https://www.youtube.com/watch?v=Q7S_sAB_Dv4 [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imagen 6: https://www.youtube.com/watch?v=Q7S_sAB_Dv4 [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imagen 7: https://www.youtube.com/watch?v=Q7S_sAB_Dv4 [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imagen 8: <https://www.discogs.com/de/release/9141838-Der-Struwwelpeter> [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imagen 9: <https://culturabcs.gob.mx/agenda/event/620> [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imagen 10: https://www.impdb.org/index.php?title=Rescue_Dawn [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imagen 11: <https://www.officetally.com/the-office-take-your-daughter-to-work-day> [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imagen 12: <https://www.youtube.com/watch?v=MyEcmegx7sw> [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imagen 13: <https://www.amazon.com/-/es/Robert-Spence/dp/3866711239> [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imágenes 14: [google.com/images/estampillas+alemanas+der+struwwelpeter](https://www.google.com/images/estampillas+alemanas+der+struwwelpeter) [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imágenes 15: [google.com/images/vasija+der+struwwelpeter](https://www.google.com/images/vasija+der+struwwelpeter) [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imágenes 16: <https://www.hyakuchomori.co.jp/life/kunst/erzgebirge/ulbricht/story/index.html> [Sitio web visitado durante el 2022. Chequeado y consultado por última vez: 1 de diciembre del 2022].

Imagen 17: Sauer, W. (2003). A Classic Is Born: The “Childhood” of “Struwwelpeter.” *The Papers of the Bibliographical Society of America*, 97(2), pp. 215–263.

Imágenes 18: Hoffmann, H. (1954 [1845]). *Der Struwwelpeter*. Frankfurt: Rütten & Loening Verlag. Versión digital disponible en: http://www.gasl.org/refbib/Hoffmann__Struwwelpeter.pdf

Imágenes 19: Hoffmann, H. (1954 [1845]). *Der Struwwelpeter*. Frankfurt: Rütten & Loening Verlag. Versión digital disponible en: http://www.gasl.org/refbib/Hoffmann__Struwwelpeter.pdf