

nro. 1 - año 1 - octubre 2018

Cemillij



Kapichuá

sobre literatura infantil y juvenil
ISSN: 2618-4273



Directora

Claudia Santiago

Consejo Asesor

Gustavo Bombini

Patricia Bustamante

Mirta Gloria Fernández

Cecilia Bajour

Marcela Carranza

Elba Amado

Micaela Arce

Luciana Rubio

Penélope Ricotti

Diseño y Maquetación

Ettore Cantoni

Ilustración de Tapa



Cedida gentilmente por Elena Bazán. Ilustradora, pintora y arquitecta cordobesa. Ilustró el libro *El Ático*, de Daniel Mariani. Realizó muestras de sus cuadros en Córdoba, Buenos Aires y Uruguay.

Contacto:

elenabazan@gmail.com



Kapichuá

o Capichuá o Payana

Es un juego cuyos orígenes se remontan, según algunos, a la antigua Grecia. Antes de la conquista, lo jugaban entre otros, los niños Whichis y Tobas, para adquirir destreza manual y aprender a contar y lo llamaban Kapichuá.

Es considerado un juego tradicional infantil transmitido de generación en generación y los niños en edad escolar lo jugaron mucho hasta fines de los años 90. Según las distintas zonas del país se lo conoce como Kapichuá, Capichuá o Payana.

Se jugaba con 5 pequeñas piedras o con carozos de frutas y para aumentar el grado de dificultad, se trataba de que fueran esféricos y las reglas más usadas para jugarlo, consistían en:

Tirar las 5 piedras o carozos al suelo, se selecciona uno, se lo tira hacia arriba y cuando va en el aire se toma uno del suelo y se recibe el que viene cayendo del aire, para continuar hasta recogerlos uno a uno a todos, sin que ninguno caiga al suelo, luego se vuelve a tirar uno al aire y se recogen de a dos, de a tres y de a cuatro sucesivamente del suelo.

El juego tiene distintos niveles de dificultad, y el desafío es de pasar cada nivel, antes de que el otro jugador lo logre.

.....
Universidad Nacional de Misiones
(UNaM)

Rectora
Mgter. Alicia Violeta Bohren
Vicerrector
Ing. Fernando Luis Kramer

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
(FHyCS)

Decana
Mgter. Gisela Spasiuk
Vicedecano
Esp. Cristián Garrido
Secretario de Extensión y Vinculación Tecnológica
Lic. Néstor Álvarez

**Centro de Mediación e Indagación sobre Prácticas
de Escritura y Lectura en Literatura Infantil y Juvenil**
(Cemillij)

Directora
Mgter. Claudia Mariana Santiago
Coordinadora Académica
Prof. Micaela Arce
.....

Índice

Presentación	05
Un poco de historia	07
<i>Mgter. Claudia Mariana Santiago</i> <i>Docente. Investigadora. UNaM</i>	
La doncella que duerme	21
<i>María Teresa Andruetto</i> <i>Escritora. Premio Hans Christian Andersen 2012</i>	

Poesía infantil contemporánea o La materia que nos toca Cuando el cuerpo (del lector) lee el cuerpo (del poema)	25
Mgter. Cecilia Bajour Docente UNSAM	
Pasos para la construcción de una historiografía LIJ ...	37
Dr. Gustavo Bombini Docente. Investigador UBA-UNSAM	
Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo	49
Mgter. Patricia Bustamante Docente. Investigadora UNSa	
El rinoceronte en el aula o la transgresión del lenguaje literario	63
Mgter. Marcela Carranza Docente. Cooordinadora Biblioteca Juanito Laguna	
Estampas para un boceto de la historia de la ilustración de libros para niños en Argentina	79
Istvan Schritter Ilustrador, Diseñador, Escritor	
La infancia ideologizada: un análisis de Así soy yo, ocho microprogramas sobre niños y niñas víctimas de la dictadura argentina de 1976	95
Mgter. Mirta Gloria Fernández Docente Investigadora. UBA Lic. Natalia Vaistij Docente. UBA	
Abuelos Narradores De lecturas, memorias y encuentros Abuelos, palabras poéticas y otras delicias	105
Prof. Micaela Arce Docente Investigadora. UNaM	

Presentación

Kapichuá piedras, semillas que lanzadas al aire juegan su suerte entre el aire y la mano. El jugador mueve los dedos y su destreza hace flotar las piedras que por momentos se vuelven etéreas. Así, esta revista retoma el juego, las piedras y las palabras como metáforas de un tiempo en el que es necesario lanzarlas al vacío y dejar que el azar haga su juego, con el único fin de desbaratar el tiempo y recuperar en la caída libre otros sentidos posibles 



Fotografía: Marcelo Atencio

Un Poco de Historia

por Claudia Mariana Santiago

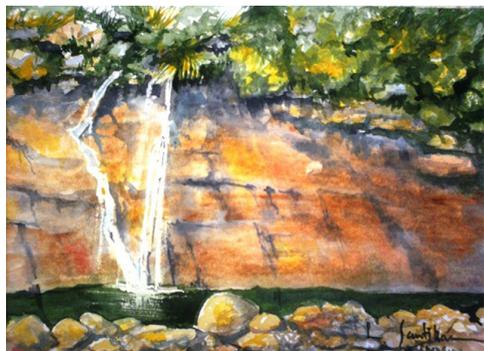
La propuesta académica de la Especialización en Literatura Infantil y Juvenil del Siglo XXI que se desarrolla en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), tiene en principio tres grandes antecedentes a los que recurriré para explicar cómo llegamos hasta aquí.

El primero, me implica, conocemos el mundo desde el lugar más íntimo desde los primeros juegos narrativos con los que lo significamos. La voz paterna daba vida a un *Pinocho* salido de un folletín semanal que llegaba a mediados de los '60, a la librería de *Don Fiorio*, en la localidad de Montecarlo, en la zona norte de la selva misionera. Esta, mi primera experiencia de lectura, comprometía mi capacidad de escuchar, ponía ante mí la posibilidad del encuentro con "otro/s"⁽¹⁾, me



Como mancho papeles recordándote. Santillán

(1) Bajtín examina la intersubjetividad desde una perspectiva fenomenológica que parte de la concreta relación yo-otro este, binomio fundante de su filosofía del lenguaje y de sus teorías ética y estética. De entrada, el énfasis en el sujeto como un ente social pone en cuestión el concepto mismo de identidad, al introducir la categoría de la alteridad como parte constituyente del yo, como su antecedente obligado y referente necesario. Al sujeto se le concibe más allá del eje egocéntrico, para ubicarlo en la red de relaciones dialógicas que establece consigo mismo y con la alteridad (en realidad, con una multiplicidad de otros). José Alejos García Universidad Nacional Autónoma de México. *Identidad y alteridad en Bajtín*.



Vertiente 2015. Santillán

transformó, me instaló para siempre en la trama de los textos, en la red infinita de la imaginación, de la interpretación y de la circulación de sentidos, fue el primer guiño para burlar “el corral”⁽²⁾, poner en tensión el binomio realidad/fantasía.

El segundo: durante el trayecto de mi formación profesional, algunas profesoras disrumpían sentidos, irreverentes⁽³⁾, atentaban contra ellos, nos indicaban posibles intersticios para salir del corral, y para ello nos acercaban textos como los de Eco, Kristeva, Lotman, Bajtín, Barthes, Calvino, Rulfo, Carpentier, Marechal, entre otros, luego, vinieron Freire, Bruner y Vigotsky, todos coadyuvaron a recuperar aquel primer recuerdo narrado, para resignificarlo, había algo que escapaba al control y a mí me seducía.

Con la democracia, recobrábamos los profesorados universitarios, las pocas librerías o kioscos de mi ciudad eran reconquistadas por revistas como: *La mancha*, *El loro pelado*, *Puro cuento* y textos como *La trama de los textos* de Gustavo Bombini; *Oficio de palabra* de Laura Devetach; *El corral de la infancia* de Graciela Montes; *Cara y cruz de la literatura infantil* de María Adelia Díaz Rönner; los textos de María Elena Walsh, de Elsa Borneman, todos ellos habilitaban, daban un guiño, aunque tímido, para poder repensar un campo desleído de tensiones, problemas

(2) Montes, Graciela. *El corral de la infancia*. “...era la época de los juguetes didácticos también de una literatura que a mí me gusta llamar “de corral”: dentro de la infancia (“la dorada infancia” solía llamarse del corral), todo; fuera de la infancia, nada. Al niño, sometido y protegido a la vez, se lo llamaba “cristal puro” y “rosa inmaculada se consideraba que el deber del adulto era a la vez protegerlo para que no se quebrase y regarlo para que floreciese) pag.14. Edit. Del Quirquincho. Bs. As. 1990.

(3) Inés Skupien, profesora de Introducción a la Literatura y Ana María Camblong, profesora de Estilística y luego de Semiótica.

y conflictos, un campo donde todo era previsible. Eran esos años donde mi ingreso a la docencia me confrontaba con alumnos de primer año, sentados, inmóviles, que esperaban que la hora de lengua no sea tan terrible.

El tercero: pasaron muchas propuestas y reformas educativas hasta que en el marco del Plan Nacional de Lectura de 2004, reconozco a un colectivo de profesores, intelectuales y trabajadores de la educación que estaban poniendo en juego lo que hacía años venían desarrollando en diversos contextos, allí me pude reconocer, no estaba sola, lo imaginado era posible, me reconozco en la tribu.

El trabajo desarrollado por la Escuela de Capacitación (CePA) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a través del *Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil*, el de los compañeros de las Universidades Nacionales de Buenos Aires, de San Martín, de Salta y de Tucumán, después fui conociendo la producción del Ce-propalij (Centro de Propagación Patagónico de Literatura Infantil y Juvenil, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Provincia de Río Negro, Argentina), todos ellos desde sus seminarios, de sus cátedras de literatura y de didáctica, me animaron a pensar que la utopía era posible, porque la memoria y la historia recuperaban atajos, caminos y procesos, las condiciones eran propicias.

Desde el Plan Nacional de Lectura y el Plan Provincial *Misiones Lee*, bajo la coordinación del Dr. Bombini, comenzamos no solo una tarea de perfeccionamiento sino de indagación, ¿cuánto sabíamos y cuánto presuponíamos sobre lo que pasaba con los docentes y los alumnos en relación a la lectura de literatura en nuestro territorio provincial?, la

Miradas perdida y encontradas 3. Santillán





Lapicera y acuarela. Santillán

necesidad entonces de desarrollar un proyecto de investigación, como también lo estaban haciendo otras provincias nos dieron el empuje.

Las líneas trabajadas e investigadas fueron: *El docente como lector* y *El docente como mediador*, de ambas se desprendieron diferentes nodos conceptuales que fueron puestos en tensión durante las di-

ferentes instancias de capacitación e investigación con los docentes. Nos propusimos trabajar con una perspectiva socio-cultural, evitamos cierta estandarización en relación con aquello que se juzga como una “buena lectura”, para prestar oído a una diversidad de prácticas, que los distintos sujetos desarrollan en diferentes escenarios socioculturales.

Pusimos en cuestión algunas representaciones que nos constituían y nos posicionaban, al igual que el resto del campo social, con una interpretación taxativa sobre el déficit de las prácticas lectoras que cotidianamente explican los “éxitos y fracasos en el sistema educativo”. A partir de aquí comenzamos a prestar atención a los diversos modos en los que se producían las prácticas, lo que nos permitió reflexionar y enriquecer la mirada para reconocer nuevas dimensiones de los problemas de lectura y en especial de literatura.

Pensamos entonces, desde nuestro propio andar, a la práctica lectora no como una práctica ausente, sino como una práctica presente con modos necesarios de reconocer y/o analizar tanto en el campo profesional del docente como el del alumno. Para ello fue oportuno plantear la necesidad de:

...construir nuevos trayectos de sentidos en el espacio y el tiempo escolar” lo cual “implica necesariamente comprenderlos desde una dimensión dialógica, para eso es necesario rediagramarlos a fin de

que la ‘comprensión’ tenga lugar, ya que ésta es producto de la actividad dialógica, como dice Bajtín, comprender también es un incipiente decir en respuesta que solo se posibilita si tiempo y espacio están disponibles (4).

Este proyecto se propuso entonces reflexionar críticamente en torno de la práctica de lectura por entenderla como espacio de construcción compartida, según Chartier (1995):

La lectura es siempre una práctica encaramada en gestos, espacios, costumbres a distancia de una fenomenología de la lectura que borra todas las modalidades concretas del acto de leer y lo caracteriza por sus efectos, postulados como universales, una historia de las formas de leer debe identificar las disposiciones específicas que distinguen las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura (...) (5).

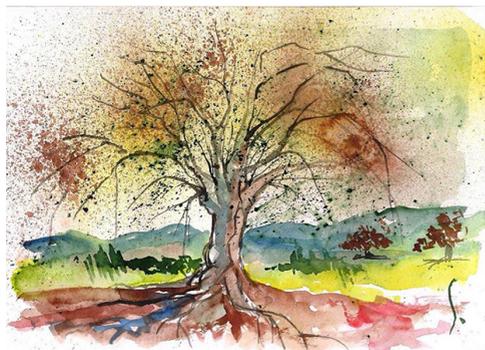
Otro factor determinante para la instalación del postítulo fueron los trabajos de investigación que desarrollé en el campo de la educación y la comunicación en la UNaM: *El Espacio Escolar entre fronteras discursivas. Un estudio de caso en un aula taller.* (2005); *Las prácticas lectoras y los modos de mediación de los docentes de la Provincia de Misiones* (2005-2008), *Las prácticas lectoras y los modos de mediación de los docentes de la Provincia de Misiones* (segunda parte) y como Directora de *Las Prácticas de enseñanza de Lectura y escritura de los practicantes del profesorado en letras* (2010-2016).

Allá lejos 2014. Santillán



(4) Santiago, Claudia M. (2005) *El Espacio Escolar, entre fronteras discursivas*. Tesis de Maestría, Misiones, pág. 38.

(5) Chartier, Roger. (1995) *Cultura escrita, literatura e historia*. Edit. Fondo de Cultura Económica. México.



Acuarela sobre papel obra 2016. Santillán

A lo que se suma el trabajo desarrollado en docencia: *Práctica Profesional III del Profesorado en Letras, Seminario de Literatura Infantil y Juvenil en la Licenciatura y Profesorado en Letras.*

En síntesis los antecedentes descriptos corresponden a las dimensiones socio-históricas y políticas, que nos permitieron revisar críticamente lo

que pasaba en el campo de la formación docente, bien lo explica el Dr. Bombini cuando señala que:

Las supuestas “verdades” de la lingüística o de alguna didáctica basada en alguna teoría del aprendizaje no alcanzan a dar cuenta de la complejidad del fenómeno cultural que es la lectura de literatura. Los modos en que sujetos y comunidades son afectados por la lectura de literatura, la especificidad de un tipo de construcción estética, los desafíos de comprensión que la lectura supone, etc. No veo que se recorten en los actuales programas de formación docente contenidos específicos de lectura. (...) Aunque suene antipático, diría, que hay que leer más literatura y estudiar más teoría literaria para desde allí pensar más seriamente los problemas de la formación docente en este campo ⁽⁶⁾.

Este recorrido académico nos habilitó para presentar una propuesta de especialización con la finalidad: tanto de transferir los conocimientos y experiencias adquiridos así como de generar una red de indagación en el campo de las prácticas lectoras y de la enseñanza de la literatura infantil-juvenil.

(6) El portal educativo, educ.ar. Entrevista: Gustavo Bombini y Cecilia Bajour: Capacitarse en LIJ desde saberes específicos. 2009.

Entonces nos propusimos instalar el Postítulo de Especialización en la Universidad Nacional de Misiones destinado a profesores y maestros de la provincia y/o la región, para: Reconocer al discurso literario como discurso social; Problematizar la construcción del mediador de las prácticas de lecturas; Indagar las relaciones posibles entre la dimensión y su relación con la LIJ; Poner en tensión el concepto de infancia y juventud; Formar y/o ampliar críticamente el corpus de lo conocido como “LIJ”.

El desafío fue posible, *La Especialización en Literatura Infantil y Juvenil* ha tenido tres cohortes, con un equipo docente mixto, pertenecientes a esta Red de Universidades Nacionales: UNaM, UNSAM, Universidad Nacional de Salta, UBA, Universidad Nacional de Tucumán, que permitió consolidarnos y sostenernos a través de estas tres cohortes.

Los maestros y profesores que transitaron por nuestras aulas pudieron proponer nuevas miradas sobre la LIJ en sus prácticas cotidianas, se llevaron algunas certezas y muchas inquietudes con las que se interrogaron e interrogan a sus pares, hemos conformado otra red, una más pequeña al interior de nuestra provincia donde docentes de IFD (Instituto de Formación Docente), de la escuela media y de la universidad estamos fortaleciendo perspectivas y espacios de trabajo con perfeccionamientos e investigaciones concretas, ejemplo de ello es el trabajo que egresados nuestros están desarrollando en los IFD de las localidades de Iguazú, Puerto Rico y Oberá. Otro tanto sucede con profesores y maestros con los que sostenemos contacto y sabemos que son referentes en cada una de sus escuelas.

Hoy estamos transitando la 2da. cohorte de Diplomados

Máscara de martes. Santillán





El camino del olvido. Santillán

y la 3ra. de Especialistas en Literatura Infantil y Juvenil. Con un equipo local consolidado sosteniendo la interacción con la Red Nacional, para ello hemos iniciado un modo de cursado semipresencial que nos permite el desarrollo de clases virtuales.

El Cemillij

El Centro de Mediación e Indagación sobre Prácticas de Escritura y Lectura en Literatura Infantil y Juvenil (Cemillij), como ámbito de transferencia de las acciones de capacitación, investigación y extensión, surge a partir de la necesidad de canalizar las demandas que pudimos percibir y comenzar a desarrollar con diversas acciones. El Centro como proyecto fue aprobado por Resolución 322/12 del HCD de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, esta propuesta entiende a la lectura como práctica cultural socializada que posee clara incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico y de la imaginación. También es importante destacar el espacio que se fue ganando, con diversas actividades:

Durante el 2011 y el 2012, el equipo integrante de esta propuesta llevó a cabo el *II Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur*, encuentro que contó con la participación de referentes de las distintas universidades nacionales y a nivel provincial con un gran número de estudiantes de los profesorado de nivel inicial, primario, secundario y universitario.

También en el 2012 se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades un ciclo de charlas abiertas al público en general sobre *Literatura, lectores y lectura: De eso... sí se habla*, con el objetivo de brindar ocasiones de intercambio, discusión y promoción de temas que problematizan la promoción de la lectura de literatu-

ra, la investigación sobre literatura infantil y juvenil, el vínculo complejo de lector, lectura, literatura, formatos, prácticas, canon.

Es decir, pretendiendo generar ocasiones donde se pueda “tomar la palabra”, dice Barthes (1980) que todo a lo que en esta sociedad de consumo estamos expuestos, atenta contra la posibilidad de esa respuesta personal e identitaria y sugiere dejar fluir a la lectura y a la escritura como posibilidades que refieran a la construcción de la propia historia en un mundo de otras historias.

Del mismo modo, durante el 2012 se llevó a cabo un curso de capacitación para mediadores de lectura comunitarios: El mediador de la experiencia lectora, con la intención de generar espacios desde los centros comunitarios, bibliotecas públicas/escolares hacia la comunidad para posibilitar prácticas de apropiación y difusión del patrimonio cultural narrativo (escrito y oral).

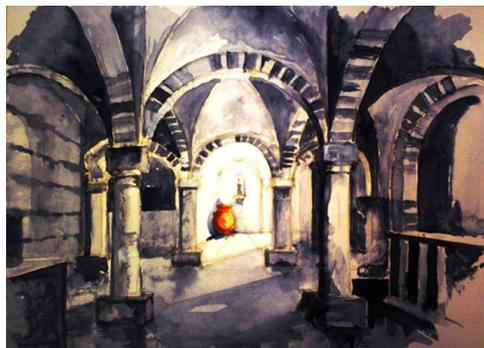
Enuncia Rockwell (2001), que la práctica de lectura es una práctica social capaz de expandir la democracia, no es un proceso rápido, sin embargo, las iniciativas públicas y privadas fortalecen la construcción de un mundo interior, el desarrollo de la subjetividad para hacer frente a las diferentes situaciones y contextos que conforman su vida.

En septiembre del 2013 desarrollamos el Seminario-Taller de actualización sobre literatura infantil y juvenil con la intención de reflexionar críticamente las prácticas de lecturas entendida como un espacio de construcción compartida, en este sentido, dice Chartier (1995):

La lectura es siempre una práctica encaramada en gestos, espacios, costumbres a distancia de una fenomenología de la lectura que borra todas las modalidades concretas del acto de leer y lo caracteriza por sus efectos, postulados como universales, una historia de las formas de leer debe identificar las disposiciones espe-

Buen fin de semana. Santillán





Sin título (aun). Santillán

cíficas que distinguen las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura.

Aquí los destinatarios fueron estudiantes de los institutos de formación docente y de la universidad. Para septiembre del 2013, debido a la demanda de los estudiantes de los profesorados de la provin-

cia y en concordancia con los objetivos planteados por el Centro (Cemillij), continuamos con el desarrollo de un nuevo seminario-taller, en este caso de narración oral denominado *Arte de la lectura, encuentro y encantamiento de la realidad*.

El taller se planteó como una alternativa en cuanto a los modos de apropiación de las estructuras de la oralidad y los lenguajes literarios, junto a las construcciones del patrimonio cultural, memoria e imaginación colectiva, recursos de la “provocación” y el “éxtasis”, a través de prácticas que van de lo social a lo individual.

Esta propuesta es deudora de la idea de que la lectura se define como práctica cultural socializada, que posee clara incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico y de la imaginación, a la vez que afirma un vínculo de carácter emocional entre libro vivo –narrador–, libro objeto, diferentes soportes de expresión y comunicación (música, pintura, teatro, cine, etc.) y el lector, entre lector y lector, entre el lector y el mundo.

Durante fines del 2013 y principios del 2014 se realizó un convenio entre la EBY (Entidad Binacional Yaciretá) y el Cemillij, con la propuesta de una capacitación que se desarrolle en las escuelas 857 y 521 de la comunidad del barrio Fátima, con fuerte intención en propiciar prácticas en relación entre comunidad y escuela. Por ello se desarrolló la *Actualización en prácticas de lectura socio-educativa: Fortalecimiento y acompañamiento de los docentes*, y buscando diseñar en conjunto acciones que involucren

actividades extra curriculares y recuperar los clubes de lectura barriales en relación con la escuela, como impacto directo en la comunidad.

A partir de abril del 2013 y hasta agosto del mismo año, se firmó un acta complementaria entre el IPS (Instituto de Previsión Social) y la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, en la cual se propone desarrollar un curso de *Abuelos narradores: de lecturas, memorias y encuentros*, en el cual se responde a la necesidad de promover, revalorizar y crear un espacio ameno para y con los abuelos afiliados de manera de instalar una manera diferente de estar en el mundo.

Para julio del 2013, como una de las actividades del Cemillij se comienza a desarrollar el seminario-taller de actualización sobre LIJ, *Literatura infantil y juvenil entre las representaciones de infancia y adolescencia en las prácticas educativas y las del mercado*, en búsqueda de promover en el campo universitario la reflexión e indagación en dicho terreno y fortalecer la demanda de los lineamientos curriculares nacionales y jurisdiccionales que recuperan significativamente el campo de la LIJ.

En este sentido, el Cemillij sostiene la necesidad de seguir gestando espacios en los que los educadores podamos seguir formándonos para diseñar y gestionar propuestas en las que los niños, jóvenes y adultos disfruten de jugar el juego del lenguaje de modo pleno y creativo.

Hoy nos encontramos en la tarea de fortalecer nuestra biblioteca especializada para abrirla a la comunidad y no es menor el desafío de la presentación de nuestra revista *Kapichuá*, como así también la difusión de nuestro sitio virtual.

<http://www.fhycs.unam.edu.ar/portada/category/cemillij/>
<https://sites.google.com/view/cemillijmisiones/diplomatura-2018>

Sobre las imágenes que ilustran *Un poco de historia*

Fueron cedidas gentilmente por Luis Guillermo Santillán e incluimos una breve reseña.

Egresado de la FAUDI (Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño) de la UNC (Universidad Nacional de Córdoba) Ex docente de las cátedras *Dibujo I* y *Sistemas Gráficos de Expresión*.

Muestras Individuales:

2008 *Texturas en 2 x 4*. Ministerio de Acción Social, Cba.

2010 *Sepiajes* Centro Cultural Gral. Paz, Cba.

2012 *Miradas Encontradas*. Fusión, espacio cultural, Cba.

2014 *Acuarelas cordobesas y otras yerbas*. Eutopia, espacio de arte, Cba.

2015 *Más acuarelas cordobesas*. Caja Notarial, Cba.

2016 *De miradas y gestos*. Eutopia, espacio de arte, Cba.

2018 *Horizonte/s* Colegio de Escribanos, Cba.

Ilustraciones para las portadas de los once volúmenes de la *Cátedra Unesco* de la UNC (2014-2015)

Para más información y/o contactarse:

www.facebook.com/luisguillermo.santillan1



Bibliografía

- Barthes, R.** (1980) *El placer del texto*. Siglo XXI. México.
- Bombini, G.** (2001). *Una nueva agenda para la promoción de la lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- Cuesta, C.** (2001). “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”, en *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura. Año 1, Nro. 1.
- Fernández, Mirta Gloria** (2006) *¿Dónde está el niño que yo fui?* Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Gerbaudo, A.** (2005) “El trabajo de lectura y escritura a partir de textos literarios”. En A.A. V.V. UNL. Santa Fe.
- Iturriz, P.** (2001) *La lectura en contextos de diversidad lingüística y cultural*. Plan Nacional de Lectura. Buenos Aires.
- Leiza de Almada, M. E.** (1999) “El placer no se enseña, la literatura tampoco”. En A.A.V.V. El fomento del libro y la lectura. FMG. Resistencia.
- Montes, G.** (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Montes, G.** (2002). *La gran ocasión*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- Pampillo, G. y Alvarado, M.** (1988) *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Libros del quirquincho. Buenos Aires.
- Petit, M.** (2002). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Rockwell, E.** (2001) *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. México.
- Rodari, G.** (1999) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Colihue. Buenos Aires.
- Savio, Marcela** (2012) *Narración oral escénica*. Editorial Ciudad Gótica. Rosario.
- Seppia, Ofelia; Etchemaité, Fabiola, Duarte, María y de Almada, María** (2003) *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Lugar Editorial. Buenos Aires.

La doncella que duerme

por Ma. Teresa Andruetto



Una doncella llena de vitalidad cierto día muere, se anestesia o adormece. Lo que la mata, insensibiliza o duerme es algo del orden del dolor: un pinchazo, un fruto o una astilla envenenada, una maldición. La despierta siempre algo o alguien que tiene que ver con el amor: amor de aquel que se aventura por la selva espesa, amor de quien es capaz de saltar vallas y sortear obstáculos, o su propia capacidad de amor hacia los otros.

La oscilación entre vivir despierto o dormido alimenta muchos relatos que —provenientes de mitos que perdieron su carácter sagrado— han pasado a la tradición de lecturas para la infancia. En las versiones más conocidas de la Bella Durmiente, una princesa recibe, al nacer, una maldición, y aun cuando su padre intente burlarla, en cierto momento de su desarrollo algo la adormece por años hasta que el amor verdadero la despierta. En algunas versiones muy antiguas, el rey —el padre de la niña— mata a su mujer y se apropia de su hija que se parece a la madre como una gota a otra gota de agua, de modo que es él mismo veneno y antídoto: transgrede el tabú, deja de ser padre y de ser hombre y se convierte en amo de la hija.

Dominación, maltrato, abuso. Tal vez el relato de lo sucedido aquel día corrió en las bocas espantadas de los súbditos hasta que

nuevas bocas fueron encontrando misericordia en el lenguaje y cambiaron la palabra morir por dormir.

Así es como la hija mancillada duerme. Duerme y duerme, no siente nada.

Como si estuviera muerta.

El símbolo de la doncella que cae en un sueño sobrenatural y despierta por la intervención de un amante, está presente en las sagas islandesas (incluso en el cantar de los Nibelungos), en poemas occitano catalanes muy antiguos e incluso más atrás, en una leyenda india llamada Surya Bai, además de ser el asunto central en la leyenda cristiana de los Siete Durmientes de Éfeso, aunque en este caso quienes duermen son varones.

Dormir como oposición a vivir atravesando el dolor. También como oposición a soñar. Dormir sin memoria. Olvidar. No sentir nada. No saber de dónde provienen el propio sufrimiento ni el propio regocijo. Ignorar y por lo tanto ser inmune también al dolor de los demás. Y si estamos tan dormidos, ¿qué puede despertarnos? El amor, los saltos de conciencia, el arte son algunos caminos para hacer de la vida lo que Yourcenar dijo de la escritura: un ejercicio con los ojos abiertos.

Vida-muerte-vida es también la secuencia cristiana del hijo de Dios, vida-muerte y resurrección para una vida más vasta que la pobre vida humana. Como dice Raúl Dorra, argentino en Puebla, en su libro Profeta sin honra, es la Magdalena al asomarse al sepulcro y no ver el cuerpo del amado (porque está oscuro, porque han saqueado la tumba o porque el que había muerto se ha elevado) quien proclama la resurrección y así da origen al cristianismo. Si no está, es porque ha resucitado y si ha resucitado, es el hijo de Dios.

Vida-muerte-renacimiento. Mito agrario que se hunde en el comienzo de los tiempos y genera una sabia que alimenta miles de versiones y derivas entre lo que vive y lo que muere y la necesidad que tiene lo vivo de morir para que la vida siga su curso (la bio antropología nos enseña que la muerte de las células es fun-

damental para conservar la vida de un organismo y que cuando la célula se multiplica y no muere, es cuando enfermamos verdaderamente y morimos).

La literatura popular supo convertir lo innominado, lo insoportablemente real, lo ominoso o lo inquietante en fantasía, de esa combustión surge el género maravilloso. Por esa vía, el arte se ocupa de mostrar una realidad más real que aquella que encontramos en la vida e intenta dar sentido a la experiencia. Para acceder a esa realidad más real –esa realidad más compleja y totalizadora que puede expresar el arte– es necesario decirle no al naturalismo en busca de un realismo que integre la hipérbole fantástica, la caricatura, lo grotesco..., como dijo Anatole Lunacharski, crítico de arte y ministro de cultura ruso en los tiempos de Lenin. Una suerte de realismo inventivo donde el mito y el símbolo, persisten a lo largo de los siglos y suscitan indignación o amor a la realidad, teniendo en cuenta que la realidad para nada es unívoca.

Sometido a una ebullición que lo despega de lo pedestre, irreductible a lo unívoco y a lo literal, lo real vacila frente a lo extraño, lo cotidiano se suspende ante lo asombroso y lo natural se rinde ante el misterio. Entonces aparece una Imagen encantada en la que cada cosa es otra cosa y otra cosa, y así tantas veces. Altamente condensada, la imagen se despliega como un oráculo y en su espejo cada uno de nosotros encuentra refractada una verdad personal. Bajo sus mascararas, afeites y veladuras, lo cotidiano se transforma, se despliega y reconstruye una y otra vez, viajando de una interpretación a otra, desde un episodio efectivamente real a su transformación en mito digno de fe o su dilución en leyenda.

En la brevedad de los símbolos y los mitos viven novelas enteras. Reinos complejos, múltiples, hechos de sucesos y emociones, de destino y contingencia. Pero si esos símbolos nos hablan, no es por lo que dicen sino por como se ha ido perfeccionado a través del tiempo ese modo de decir mejor algo. *Cada narración deberá dormir en mí, durante años si es necesario, hasta que encuentre su razón de ser, su cómo*, afirmaba Juan Jose Saer; de modo que hablando de la escritura, también él habla del dormir y el despertar, en la búsqueda de un sentido que podría equi-

pararse al sentido de la existencia. Así, sobre el sólido supuesto de la realidad, el relato simbólico se tiende como una doncella dormida, dispuesto a sedimentarse a sí mismo por años si fuera necesario, hasta que quien escribe (o la sucesión de bocas que narran) encuentra ese qué, esa forma capaz de despertarlo y despertarnos en la lectura o en la escucha.

El realismo busca una verdad de la que lo simbólico quisiera desprenderse para ofrecer en lo narrado múltiples verdades. ¿Cómo quitar los rastros de mundo adherido a nosotros?, ¿cómo despojarnos para inventar? Todo hecho es en un sentido profundo incognoscible y la certidumbre, podríamos decir parafraseando a Sartre, es una metáfora de la ceguera. La iluminación estará entonces en la capacidad de enfrentarnos a la incerteza y el símbolo está henchido de incertezas, como un llamado que proviene de lo oscuro.

Símbolo: un lanzamiento que deriva de *bollo*, lanzar. Un llamado, susurro o grito que nos pide que miremos hacia lo desconocido para vislumbrar algo de otro orden, aquella verdad más verdadera que la verdad que habita en la superficie. Múltiples sentidos habitan en el corazón de la doncella que duerme su sueño increíble por años o por siglos. Duerme y despierta la doncella, pero ni dormidos, ni despiertos imaginamos, sino en la somnolencia que supone cierto abandono de uno mismo.

¿Abandono de qué?

Del autoritarismo de lo literal y de lo unívoco 

Bibliografía

Dorra, Raúl (1994) *Profeta sin honra*. Siglo XXI Editores. México, DF.

Evelyne Pieiller (2016) “Lunacharski, lúcido defensor de la libertad de creación. La breve primavera del arte y la revolución”. *Le Monde Diplomatique*. Buenos Aires.

Saer, Juan José (1997) *El concepto de ficción*. Seix Barral.

Poesía infantil contemporánea o La materia que nos toca Cuando el cuerpo (del lector) lee el cuerpo (del poema)¹

por Cecilia Bajour

El tiempo

Este verso es el presente.

El verso que habéis leído es ya el pasado
—ha quedado atrás después de la lectura—
El resto del poema es el futuro,
que existe fuera de vuestra
percepción.

Las palabras
están aquí, tanto si las leéis
como si no. Y ningún poder terrestre
lo puede modificar.

Joan Brossa

“¿Cómo se lee este poema?”. Esta pregunta inquietante la hizo una alumna de un profesorado de nivel inicial en una clase de Literatura cuando se topó con este poema del catalán Joan Brossa en una mesa de poesía pensada como un vermut para abrir el apetito poético de aquellos que no lo probaron aun y de los resistentes a sabores nuevos o impensados.

(1) Ponencia leída en la Jornada de Cedilij: “poesía: riesgo y abrazo”, Córdoba, 13 de junio de 2015.

Me acuerdo de su cara de desconcierto cuando lo leía “para adentro”.

Me acerqué y me dijo: “no sé cómo se hace para leerlo en voz alta porque no tiene cantito... pero está bueno igual por cómo habla del tiempo y de las palabras”.

La interrogación sobre el *cómo* manifestada por esta alumna que se debatía entre la incomodidad y el deseo era tremendamente invitadora para pensar sobre la dimensión material y física de la poesía, sobre la relación entre escritura y oralidad, sobre las musicalidades pensadas así, en plural, además de cuestiones que tienen que ver con la relación entre mediación y poesía.

Una de sus probables inquietudes era cómo podría ser el pasaje de una materialidad a otra: la materia propia de lo dicho en la página (palabras encarnadas en tipografías, imágenes, espacialidades, silencios) hacia las vibraciones de esos signos cuando suenan y se hacen gesto desde el cuerpo hacia el aire exterior. Estaba así poniendo en juego la dimensión sensible muchas veces olvidada en el acto de leer. “La lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás”, dicen Cavallo y Chartier en la introducción a su *Historia de la lectura* (2001) donde se propusieron prestar especial atención a maneras de leer olvidadas o que quedaron marginadas en el mundo contemporáneo.

Al preguntarse sobre cómo ponerle voz decible y audible al poema de Brossa esta lectora estaba dando relieve sin saberlo (aun) a un viejo gesto anterior a la lectura silenciosa e individual que se volvió protagónica a partir de la expansión de los textos escritos gracias a la imprenta: leer en voz alta o murmurando durante mucho tiempo fue el modo predominante de lectura.

No es extraño que la curiosidad por cómo oralizar el poema haya surgido con “El tiempo” que comienza diciendo: “Este verso es el presente”. Todo se actualiza allí: el verso como tal, el tiempo, el acto de lectura que hace que las palabras sean percibidas. La alusión explícita a la inscripción en el tiempo parece estar pidiendo que alguien lea o dé voz a esos versos para que las palabras no

queden sólo en estado de huella silenciosa. El final del poema sugiere esa materialidad siempre latente: “las palabras, están aquí/ tanto si las lees/ como si no. Y ningún poder terrestre/ lo puede modificar”. Brossa cierra su poema con la potencia radioactiva de las palabras escritas que tanto en situaciones de dicción silenciosa o en la ausencia de lectura están a la espera de ser activadas.

Por otra parte, darle voz audible al poema supone recuperar la resonancia corporal que estuvo en el origen del género llamado lírico y está de un modo u otro en las primeras experiencias de relación con lo poético en el momento en que se inauguran las vidas de los humanos y su relación con el lenguaje hablado y escuchado.

La lectora que se pregunta cómo leer en voz alta está además constatando que entre lo visual de la escritura y lo sonoro, auditivo, gestual de la voz y el cuerpo hay diferencias. Más en este caso de la lectura del poema de Brossa que ella percibe como conflictivo con respecto a su memoria auditiva de lo poético seguramente marcada por ciertos modos de respirar, de pausar, de tensar, de relajar, de subir o bajar la voz: reglas no escritas de la prosodia poética adquiridas en la mayoría de los casos inconscientemente y que se reactivan ante la tensión que produce lo distinto. Nuevamente el estimulante cómo se lee aparece como un alerta de esta tensión. Prefigura la idea de que la puesta en voz implicará una nueva configuración sonora diferente a la conocida. El concepto de “caligrafía tonal” propuesto por Ana Porrúa es muy productivo para pensar este desajuste sonoro. Dice Porrúa: “Lo que aparece en la puesta en voz (de textos que fueron previamente escritos) no es sólo el timbre, las cualidades fisiológicas de la voz, sino la tensión que esta establece con el poema: puede mimarlo, apegarse a él o desplazarlo brutalmente. Situados allí, la voz agrega algo y también tacha, arma una caligrafía inexistente, una caligrafía tonal que precisaría otra notación (similar a la musical)...”. (2011). En la puesta en voz de textos escritos, dice Porrúa, aparece una “escucha imaginaria, aquella que nosotros tenemos del poema antes de oírlo como articulación vocal”. Y agrega que esa caligrafía inexistente no es sólo individual sino que lo que resue-

na allí es el “murmullo de la cultura” y de ese modo en una puesta en voz singular es posible ver lo colectivo e histórico. La tensión entre voz y poema escrito se puede hacer extensiva no sólo a las experiencias de quienes son lectores y escuchadores habituales de poesía sino también (y esto nos interesa aquí especialmente) a los que no lo son pero están atravesados por representaciones auditivas de la poesía ya sea familiares, escolares o provenientes de diversas manifestaciones de las culturas populares.

Es probable que la escucha más conocida, la que recuerda lo que la lectora denomina “el cantito”, sea la que opera como contrapunto de un texto que tensiona su relación con una tradición sonora antes de ser pronunciado en voz alta. Una tradición que tiene tal peso que en muchos casos lleva a pensar como único y esencial al “cantito”, o sea

la tendencia a pensar que la sonoridad esté signada por la rima y las métricas fijas sobre todo en la poesía infantil. Esa postura esencial que postula una musicalidad única provoca el extrañamiento y en muchas ocasiones la resistencia a otras rítmicas, otras configuraciones sonoras como las del verso libre que algunos lectores que no han pasado por la experiencia ven incluso como “no poético”.

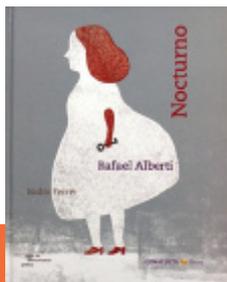
La ampliación del espectro sonoro en la cultura poética de quienes se están formando como lectores y mediadores pasa en gran medida por volver conciente lo que sucede a nivel de la sensibilidad corporal cuando se leen poemas que rompen con las formas más transitadas, y también volver a escuchar y jugar con las resonancias de lo conocido desde tácticas revitalizadoras ya que no se trata de generar oposiciones entre poéticas sino de expansiones enriquecedoras. Una vía posible es observar, como dice Francine Masiello, “cómo la visión se enriquece con el sonido –con el ritmo, el tono, la prosodia–, e incluso, cómo se crea un sentido de la plasticidad de la materia, un sentido del tacto a partir de las obras que leemos”. (2013) Es esa conciencia la que invita a generar vínculos productivos entre el sentir y el pensar sobre la poesía desarticulando la idea romantizada de que la poesía es intocable y que reflexionar sobre ella conspira contra la experiencia sensible.

Una de las maneras en que se manifiesta el cruce de sentidos en la lectura de poesía es la percepción de los diálogos entre sonido, silencio y espacialidad. Esta multipercepción es invitada a agudizarse cuando se trata de propuestas poéticas que rompen con las espacializaciones y sonoridades más conocidas. Sucede especialmente cuando se conjugan las artes de la palabra, la imagen y el diseño del libro de poesía como un objeto a ser leído ¿Cómo se leen las partituras del espacio inscripto y dibujado en la hoja, en el libro? ¿Cómo interpreta la voz (la silenciosa, la susurrada o la escuchada por uno y por otros) el diálogo entre las palabras y las configuraciones visuales de lo poético, por ejemplo, las decisiones mudas del diseño gráfico? ¿Cómo dice o calla el cuerpo eso que le avisa la voz del libro poético?

El diseño gráfico de un libro de poesía propone a la hora de leerlo un pacto performático tácito. Los ojos, la respiración y las manos que sostienen y manejan el libro no se quedan sólo en las palabras sino que viajan por cartografías prefiguradas en el diseño de los poemas, de las ilustraciones y del conjunto del libro como itinerario posible (aunque no único ya que siempre se encuentran con los viajes de cada lector, soberano de sus propios mapas de lectura). En la dialéctica entre detención y avance que implica la lectura poética la mirada le marca el camino a la respiración. El ritmo del respirar se sostiene haciendo equilibrio en el hilo del mirar.

Los libros que proponen una versión ilustrada de un poema que en su origen sólo podía ser leído a partir de sus palabras, sus silencios y su configuración vertical proponen una nueva organización rítmica y respiratoria. La verticalidad de origen es transformada en una horizontalidad expandida en el tiempo del libro. La nueva espacialización de los versos reubicados en diálogo con la ilustración y repartidos en una serie de páginas invita a otras atmósferas, otras tonalidades. Surge así una nueva versión a partir de una intervención de lo visual y lo gráfico en el poema. El resultado es una manera diferente de escandir los versos que ahora no están solos. Entablan un vínculo con la ilustración y el diseño gráfico que ponen en juego sus particulares lecturas del poema.

El contraste entre modos diversos de leer un poema se hace visible en la reconfiguración del poema “Nocturno” de Rafael Alberti en un libro de poesía ilustrado por Isidro Ferrer para la colección *Había otra vez* del Taller de Comunicación Gráfica, editado por Conaculta en México (2012).



La retahíla de Alberti⁽²⁾, basada en la tradición lírica popular, encierra un oscuro secreto en su lógica ascendente y descendente, de ida y de regreso. El ritmo encadenado y envolvente del poema original es reversionado por una nueva rítmica en la edición ilustrada de Isidro Ferrer. En sus imágenes oníricas el artista visual, tal como sugiere la imagen de la tapa, diseña su propia llave a los significados y propone una inquietante relectura de lo dicho en el poema. La escena de la alcoba de la dama enamorada en la noche incorpora una misteriosa carta que no está en el poema al igual que la paloma que le entrega la llave.

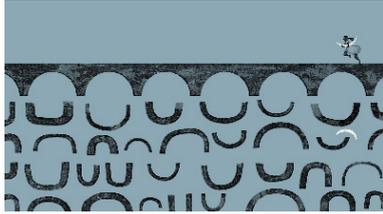


El reflejo de la luna que devendrá espada propone una metáfora visual que potencia lo dicho en la versión escrita y la abre a otros sentidos posibles.

El reflejo de la luna que devendrá espada propone una metáfora visual que potencia lo dicho en la versión escrita y la abre a otros sentidos posibles.

(2) **Nocturno/** Toma y toma la llave de Roma,/ porque en Roma hay una calle,/ en la calle hay una casa,/ en la casa hay una alcoba,/ en la alcoba hay una cama,/ en la cama hay una dama,/ una dama enamorada,/ que toma la llave,/ que deja la cama,/ que deja la alcoba, / que deja la casa,/ que sale a la calle,/ que toma una espada,/ que corre en la noche,/ matando al que pasa,/ que vuelve a su calle,/ que vuelve a su casa,/ que sube a su alcoba,/ que se entra en su cama,/ que esconde la llave,/ que esconde la espada,/ quedándose Roma/ sin gente que pasa,/ sin muerte y sin noche,/ sin llave y sin dama.

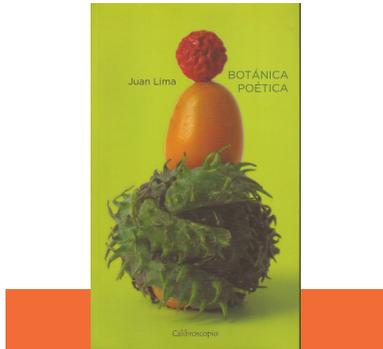
La separación de los versos acompañando las dobles páginas en las que se despliega esta trama gráfica enfatiza el carácter narrativo y aporta un clima de intriga que en el poema escrito en forma vertical sin separaciones entre versos se mostraba en estado de condensación. Por otra parte los cambios de página provocan una serie de respiraciones más extensas, una suerte de blanco entre estrofas que redimensiona el *tempo* (en términos musicales) que tenía el poema original. Una rítmica de origen popular, la del poema de Alberti, es deconstruida por medio de una intervención gráfica invitando a probar una reconfiguración sonora.



Hablamos hasta ahora de un poema individual reconvertido en libro de poesía ilustrada. Esta variante de edición viene siendo bastante frecuentada en la poesía que se publica pensando en un público infantil (aunque no sólo).

Menos frecuente es la edición de poemarios. El recientemente publicado *Botánica poética*, poemario escrito, ilustrado y diseñado por Juan Lima (2015) es especialmente rico para pensar en cómo el cuerpo del lector es interpelado al dirigir sus sentidos a este encuentro multifocal entre lenguajes.

Se podría entrar a este libro, en un primer asomo, haciendo pasar levemente el dedo pulgar por el corte de cada hoja como si se diera comienzo a una función de cine vegetal (mostrar). En ese movimiento fugaz de folioscopio sería posible apreciar en conjunto el engamado de fondos verdes que van desde el magnético de la tapa a las variaciones de cada ilustración como si se explorara nuevos matices de la clorofila habitando en un libro.



Esta primera entrada cinética nos llevaría a la contratapa donde dice como en un “arte poética” minimalista:

Si la poesía
no se fuera alguna vez
para el lado de los tomates
sólo probaríamos
ensalada de
frutas

(el poeta
cuando no sueña
vuela)

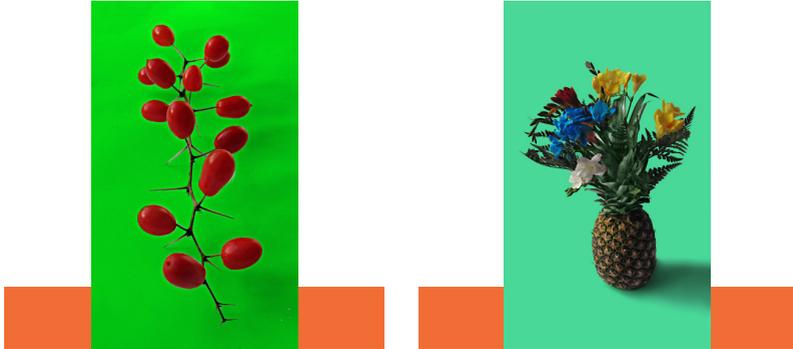
La metáfora coloquial de “irse para el lado de los tomates” podría leerse como contraseña inventiva de este libro y, a la vez, como una toma de posición poética y estética que supone una ruptura con modos de decir e ilustrar poesía más transitados, muchos de ellos cristalizados.

El uso de la fotografía como lenguaje de la ilustración⁽³⁾ plantea en este caso la paradoja de la antimimesis porque en *Botánica poética* se usa el mayor grado de iconicidad, posible en el discurso fotográfico, para dar entidad hiperreal a creaciones vegetales hasta el momento inexistentes .

El diseño del libro propone el diálogo entre dos modos de hacer poesía: estas invenciones visuales y los poemas que dan letra a un inédito tratado poético sobre plantas, árboles, frutas, semillas y flores.

A la hora de pensar una posible puesta en voz de *Botánica poética* quien diseñe un plan sonoro se va a encontrar con una multivariada musical y, al mismo tiempo, algunos elementos constantes que aparecen como unificadores en esta diversidad.

(3) La fotografía es un lenguaje estético muy poco usado en la poesía infantil. En libros anteriores de Juan Lima como *El mercado de las pulgas* y *Loro hablando solo* la fotografía también es propuesta de modo singular en cada caso.



Por un lado, cada poema propone una rítmica propia que en cada caso se lee a dúo con la composición de la ilustración que reinventa algún elemento vegetal del poema, no siempre el más evidente. Por otro, todos los poemas culminan con dos o tres versos entre paréntesis en los que se alude a un hacer o un pensar del poeta que se pasea frescamente en todos los remates poéticos explicitando sus maneras terrenas y volátiles de experimentar el mundo vegetal. Esos paréntesis en negrita que están levemente separados del verso que los precede por un espacio y se reiteran en todo el poemario podrían ser percibidos sonoramente como un estribillo caracterizado por sorprender cada vez con una variante que responde al juego significativo de cada poema.

La relación espacial de los versos con la construcción de significados es una de las claves de la diversidad tonal de este poemario, muy explorada en la poesía de Lima caracterizada por su impronta de artista visual experimental y por un humor que apuesta a la disonancia con lo establecido.

Un ejemplo de este interjuego entre decisiones espaciales y sonoridades posibles es el poema que sigue:

Bonita danza:
 los álamos se balancean
 en el horizonte
 y en la curva del horizonte, viento
 en el viento, ramas

sobre las ramas, pájaros
por encima
de los pájaros,
cielo
y bajo el cielo, tunas

*(el poeta está ahí
detrás de un fruto flaco
que se le parece).*

El poema alude expresamente a una danza desde su primer verso y luego la cabeza comienza un vaivén para poder seguir el juego del encabalgamiento de versos en “viento/ en el viento” y “ramas/sobre las ramas”. Luego invita a pronunciar separadamente la referencia a los pájaros en una suerte de oxímoron visual en donde mientras los versos descienden el sentido sube hacia el cielo.

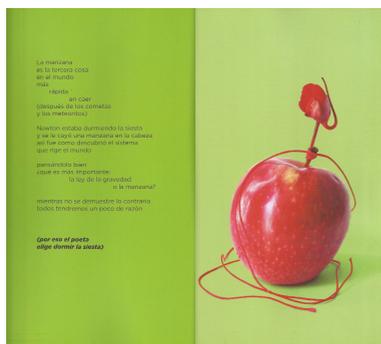
por encima
de los pájaros,
cielo

Otro poema que utiliza en dosis sutiles el caligrama es el de la manzana.

La ley de gravedad afecta igualmente al objeto referido y a la gráfica de los versos que descienden elocuentemente en dos momentos del poema.

Hay poemas como “No insistas...” donde el ritmo incluso podría ser rapeado por su manera sincopada de cortar los versos y de reiterar sonidos. Hasta la imagen del kaki con un penacho espinoso se conjuga con esta rítmica áspera.

La convivencia de voces (la segunda persona imperativa



del “no insistas”, la impersonal del “prohibido”, la tercera del plural de “algunos lectores”, la primera del plural de “todos quisiéramos” y la del poeta en el paréntesis final) parece decir que la polifonía cabe en un poema. Hablamos de diseños sonoros de la lectura poética (la escrita y la visual), coreografías de la mirada, topogra-

fías de la respiración, tacto de los oídos para vincular música, gestualidad y silencio. Se trata de estrategias no muy exploradas en las mediaciones sobre poesía destinada a niños (aunque no sólo) en contextos escolares u otros por fuera de la escuela. Quizás las prácticas más conocidas en estas zonas más ligadas a lo corporal sean las de susurradores y susurros que ponen de relieve lo performático en su hacer susurrante. A esos vínculos sensibles con lo poético es posible sumar otros ya inventados o por inventar que involucren todos los sentidos y que también incorporen el diálogo con otras artes. El pasaje a la oralización de la poesía escrita tiene un parentesco con la teatralización que estaba en el origen del género, cuando la experiencia poética era solamente oral. La mediación que implica el pasaje de lo escrito a lo oral en una escena de interlocutores múltiples pone en juego otros lenguajes y otras lecturas que involucran al cuerpo y lo invitan a ser más conciente de sí. Los escuchadores-lectores de aquel o aquellos que leen e interpretan con su voz y su gestualidad el poema tienen la posibilidad de expandir el concepto de lectura que ya no sería sólo un paseo de los ojos por determinados signos inscriptos en un libro o en una hoja.

Pensar la lectura de poesía como experiencia física no implica dejar de lado las interrogaciones y conocimientos sobre los aspectos constructivos de los poemas. Al contrario: es posible explorar otros modos de llegar a esos saberes desde el cruce entre lo concreto y lo abstracto. Muchas veces son los propios poemas



y las maneras en que están editados en diálogo con la ilustración los que traen consigo las puertas de entrada a esos *cómo* de la poesía. Prestar atención minuciosa a la voz y al cuerpo que los dicen sea quizás una renovada pedagogía de lo poético. En esa búsqueda la voz es más que valiosa si se la piensa como casa provisoria del poema y de las certezas y preguntas que inaugura cada vez 

Bibliografía

- Alberti, Rafael-Ferrer, Isidro** (2012) *Nocturno*. México. Ediciones Conaculta. Col. Había otra vez.
- Cavallo, G. y Chartier, R.** (coords.) (2001) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid. Taurus.
- Lima, Juan** (2015) *Botánica poética*. Buenos Aires. Calibrosco-pio.
- Masiello, Francine** (2013) *El cuerpo de la voz: poesía, ética y cultura*. Rosario. Beatriz Viterbo.
- Porrúa, Ana** (2011) *Caligrafía tonal: ensayos sobre poesía*. Buenos Aires. Entropía.

Pasos para la construcción de una historiografía LIJ*

por Gustavo Bombini

En esta presentación quiero dar cuenta de una línea de investigación en construcción que empezamos a desarrollar en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín en el marco del Programa de Lectura, Escritura y Literatura Infantil y Juvenil y que quisiéramos imaginar como una línea compartida con distintos equipos de investigación y especialistas de todo el país. El propósito al definir esta línea fue el de comenzar a sistematizar lo que podríamos llamar un “macroproyecto”, a la manera de paraguas –si cabe esta metáfora–, que cubra el posible desarrollo de subproyectos radicados en el marco de ese programa de la UNSAM y en otros espacios de investigación, incentivando de esta manera la creación de redes de intercambio y producción cooperativa.

No voy a abundar en el diagnóstico tantas veces repetido sobre la zona de vacancia que constituye la tradición de investigación en el campo de la literatura infantil. Esto ha sido y sigue siendo repetido hasta el hartazgo (el menos hasta el mío) sin que se hayan destacado –salvo singulares excepciones– intentos ni sostenidos ni fructíferos a la hora de pensar en historizaciones de esta particular zona de la producción literaria, prosperando en general los panoramas, más vinculados a la historia reciente.

* Trabajo leído en el marco de las *Segundas Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur* realizadas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Misiones 2012.

Una primera pregunta que podríamos hacernos a la hora de pensar en la producción de esta historia es por el reconocimiento de quienes son los especialistas en este campo: ¿académicos?, ¿divulgadores?, ¿profesores?, ¿escritores?. En el campo de los estudios literarios existe una distancia enorme y nítida desde el punto de vista teórico y metodológico entre un especialista en teoría literaria, en literatura argentina del siglo XIX o literatura medieval septentrional. Todos son especialistas en literatura pero en el interior de sus sub-campos se ponen en juego tradiciones y saberes, objetos, modos de establecer relaciones entre/con sus objetos bien diferenciadas, las mismas que imaginamos (y nos interesa subrayar) cuando un investigador se dedica a la recopilación, ordenamiento y análisis de un determinado corpus del folklore infantil a diferencia de un colega abocado al estudio de la relación texto-imagen en el libro álbum o de otro que hace trabajo crítico sobre la producción de la literatura juvenil contemporánea.

Este alto grado de especialización hablaría de un trabajo de construcción de campo y de una creciente diferenciación de tareas y de temas de investigación, es decir, de una necesaria sofisticación en la definición y en el abordaje del objeto de estudio.

Tal los casos de otros campos de reciente configuración como la didáctica de la lengua y la literatura o el de los estudios acerca de las políticas de lectura, o de lo que comúnmente se ha llamado “promoción de la lectura”, con una presencia cada más relevante y significativa en el escenario de las políticas públicas.

El campo de la historiografía literaria no ha gozado de suficiente prestigio en las últimas décadas. La puesta en circulación en la instituciones de formación de profesores e investigadores, sobre todo en las universidades, del programa intelectual de la teoría literaria hirió de muerte a un paradigma que durante aproximadamente dos siglos se enseñoreó como saber privilegiado acerca de la literatura: la historia literaria como relato de génesis, como suma de biografías de talentos notables, como museo conservador de un canon estático, pero también como espacio de

construcción de una nación y de una lengua. En lo pedagógico, el desprestigio del modelo historiográfico también fue importante; se ligaba a una concepción del conocimiento, asociada al saber enciclopédico, la apología del dato, a una lectura superficial, escasa o nula de los textos a favor de una parafernalia paratextual que se constituía como la imagen dominante del saber acerca de la literatura.

Los embates de la teoría literaria hacia la historia no estuvieron exentos de virulencia. Desde la discusión que propician los formalistas rusos trayendo nuevos conceptos como el de evolución literaria, el desplazamiento del eje histórico que hace el estructuralismo, hasta el cuestionamiento que hacen las teorías del lector a la hora de objetar la relevante presencia de la figura del autor en el campo historiográfico y por fin la puesta en jaque del propio relato histórico en la posmodernidad y en el contexto del neoliberalismo y las conservadoras teorías del fin de la historia. De lo poco que queda de esa historia literaria que hubo de reconocerse como el proyecto intelectual consagratorio en el momento de los nacionalismos culturales, se pueden destacar los enfoques o disciplinas, centrados en la historia de la recepción, sobre todo alemana (Iser, Jauss) como parte de nuevas tendencias en la historiografía académica y por otro lado, los aportes, ya por fuera de los estudios literarios y más cerca de los estudios culturales que recogen los otros modos posibles de hacer historia: las microhistorias, del libro, de la lectura, de las bibliotecas, del diseño gráfico, de la ilustración e incluso de los libros de texto y de las disciplinas escolares donde la literatura infantil podría estar ocupando algún lugar, de la infancia, entre otras.

A su vez, en paralelo a esta situación de la teoría literaria tradicional, desde los años 60 y hasta inicios de los 80 en el área cultural latinoamericana se dan una serie de intentos de construcción de una fuerte discusión historiográfica que retoma el legado de gran intelectual dominicano radicado en Argentina, Pedro Henríquez Ureña, a través del trabajo que realiza el crítico uruguayo Ángel Rama, en diálogo con el trabajo de otros lati-

noamericanos que trabajan en el Instituto de Latinoamericanística de la Universidad Libre de Berlín, entre ellos el colombiano Carlos Rincón y el argentino Alejandro Losada Guido, de origen cordobés. Losada, nacido en 1936, escribió varios trabajos programáticos y metodológicos sobre la historia literaria en torno a su proyecto “Historia Social de la Literatura Latinoamericana”; Losada muere en 1985, cerca de Cuba, en un accidente aéreo.

De lo más accesible en nuestro país, en el año 1985 el Centro Editor de América Latina publica en su Colección Bibliotecas Universitarias, dirigida por Amanda Toubes, un volumen denominado *La literatura latinoamericana como proceso* que recoge materiales de un coloquio realizado en la Universidad de Campinas (Brasil), que es el segundo después del anterior realizado en Caracas, para el desarrollo del Proyecto de Investigación de Historia de la Literatura Latinoamericana, con el apoyo de la UNESCO: En ese encuentro están presentes el mencionado Ángel Rama, Ana Pizarro de Chile; Antonio Cándido, de Brasil; Beatriz Sarlo de Argentina y una cantidad de especialistas entre los más significativos en el campo de los estudios historiográficos de entonces.

Considerando a esta publicación del CEAL como un hecho aislado, sabemos que en las líneas de investigación de la universidad argentina de los años 80 y 90 la historiografía literaria no formó parte de lo considerado central y que la historia literaria como proyecto intelectual no estuvo entre las aspiraciones de investigadores y críticos de entonces. Los trabajos de relectura de cierto canon estable o la operación de recolocación o colocación de nuevos autores agrupó a unos pocos nombres y tendencias, dentro de la literatura argentina del siglo XIX (la gauchesca, Sarmiento, la generación del '80, en los trabajos de Ludmer, Sarlo o Barrenechea), o de autores del siglo XX como Borges (Barrenechea, Pezzoni, Sarlo); Macedonio Fernández (Barrenechea, Zubieta, Camblong); Puig (Pezzoni, Panesi, Pauls); Saer (Montaldo, Gramuglio); Arlt (Pezzoni, Saitta). En este sentido, podemos decir que la productividad de la lectura/relectura marca una fuerte

impronta en la escritura crítica de la época y en el tipo de trabajo, intraliterario, de corte textual lo que genera una verdadera pedagogía de la lectura desde la academia hacia otros espacios como la crítica periodística y la pedagogía universitaria y, en mucha menor medida, hacia los otros niveles de la enseñanza.

Del lado de las historias literarias, la producción es escasa. El último gran espacio de corte divulgativo, pero no por eso menos riguroso e informativo, lo había dado *Capítulo*, la historia de la literatura que publica el Centro Editor de América Latina y que dirige, en su segunda edición del año 1982, la profesora Susana Zanetti y que tiene la virtud de colocar en un amplio espacio de lectura, información y textos no solo clásicos sino, y sobre todo nuevos narradores de las décadas del 60 y 70.

Podemos nombrar algunas excepciones y propiciar alguna reflexión sobre ellas. Por un lado, el excelente trabajo de Adolfo Prieto de la Universidad Nacional de Rosario, *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna* centrado en el impacto que tienen las campañas de alfabetización sarmientinas en la formación de un lector moderno, consumidor de la cultura del criollismo y de la prensa en expansión. Se trata de un trabajo puntual que como el libro de Beatriz Sarlo *El imperio de los sentimientos*, que analiza la recepción de las novelas semanales en el público femenino de los años 30, son ejemplos del trabajo posible con la historia de la recepción. No son trabajos panorámicos ni mega-proyectos pero muestran las armas posibles de la crítica a la hora de historizar. También el trabajo panorámico y actualizador que desarrolla Martín Prieto en su *Breve historia de la literatura argentina* publicada en el 2006.

Más ambiciosos, sin duda, son algunos tomos aparecidos en los últimos quince años de, por un lado, la *Historia Social de la Literatura Argentina* dirigidos por David Viñas y de la *Historia Crítica de Literatura Argentina* dirigidos por Noé Jitrik, coordinados en ambos casos, cada tomo, por un especialista convocado por el respectivo director. Si bien podríamos detenernos en el análisis sobre el modo en que estas historias pensadas como obras magnas de varios tomos, a partir de un recorrido por los ín-

lices de ellas, lo que nos muestran a primera vista es que tras el agrupamiento temporal, genérico o político que eligen como criterio de recorte (Borges entre Irigoyen y Arlt, La narración gana la partida, Sarmiento, Macedonio Fernández) lo que en definitiva se lee en los índices de estos tomos, es una sucesión de monografías yuxtapuestas, en el sentido de que, dada la diversa autoría, cada crítico escribe un capítulo y parece no producirse cierto efecto de ilación o continuidad en el relato propuesto. Sin poner en duda, la relevancia sobre todo para el campo de la crítica de estos aportes, se ratificaría la advertencia que hacía Walter Benjamin al percibir la crisis del viejo proyecto historiográfica nacionalista, que fuera el eje de los proyectos intelectuales de De Santis, en Italia, de Taine, en Francia, de Menéndez y Pelayo en España y de Ricardo Rojas en Argentina, entre finales del siglo XIX y principios del XX, en su trabajo “Historia literaria y ciencia de la literatura” donde Benjamin advertía sobre el riesgo de que los proyectos que recayeran bajo el nombre de “historias literarias” se constituyeran en un mero agrupamiento de monografías.

Párrafo aparte merece el caso de David Viñas con sus clásicos trabajos *Literatura argentina y realidad política* con sus correspondientes reediciones, reescrituras y cambios de título que marcan una inflexión de corte ensayístico que da un giro ideológico fundamental respecto de la fundante y monumental *Historia de la literatura argentina* de Ricardo Rojas.

Si toda historia literaria supone de suyo una antología, así lo pensó Ricardo Rojas y varias décadas después la serie Capítulo de CEAL, este recorte define no solo un corpus y unos objetos materiales sino también una definición acerca del objeto literatura, una cierta definición de su especificidad, es decir, algunas respuestas para la consabida pregunta “¿qué es literatura?”. Una de estas respuestas es la que sostiene la concepción de literatura con la que nacen las historias literarias del siglo XIX, y es la que irradiaba tempranamente en los manuales de historia de la literatura para la escuela secundaria. Al respecto, en el mismo artículo, ya citado, Benjamin recurre a una poderosa metáfora:

En este pantano la hydra de la estética escolar se encuentra a sus anchas, con sus siete cabezas: creatividad, intropatía, intemporalidad, recreación, experiencia vivida en común, ilusión y goce artístico. Si se desea conocer mejor el mundo de sus adoradores, basta hojear la más reciente antología representativa en la que los historiadores alemanes de la literatura actual se esfuerzan por rendir cuentas de su trabajo.

Pero más allá de esta poderosa hydra de reminiscencias escolares, la pregunta por la especificidad retorna en cada texto y como hemos dicho el adjetivo “infantil” resuena disonante frente a ese riesgo, tan caro a la teoría de la literatura, de que andemos definiendo a la literatura por su destinatario. Crimen de lesa literatura truena la academia y nosotros decimos que esa dimensión pragmática es insoslayable, que hace a la naturaleza material de ese objeto pero a la vez decimos que es necesario ir más allá en el recorrido por las definiciones posibles de objeto, sin circunscribirnos al campo de la teoría literaria, casi entendida como una disciplina de lo inmanente.

Por otro lado, vale aclarar, no estamos aquí abogando por la restitución de una suerte de relato totalizador, como era el de las nacionales en proceso de su construcción, al menos no caeríamos en la ilusión de transparencia y de correlación entre textos y acontecimientos históricos, no volveríamos a una historia de héroes literarios, puestos en los pedestales de las efemérides de los clásicos: el día del libro infantil a propósito de Andersen, no nos parece un interesante prolegómeno para empezar a pensar una historia.

En este sentido, la primera observación que venimos realizando de algunos artículos panorámicos, de algunas investigaciones inéditas así como también de algunas historias de la literatura infantil producidas en España –referidas al ámbito iberoamericano, como dicen ellos, que nos inventan– y en algunos países latinoamericanos es que estos bien intencionados trabajos parecen saltarse, no tener en cuenta la discusión historiográfica previa, la de la llamada “literatura mayor“, pero que es la

que pone en juego referencias culturales de ida y de vuelta, marco teóricos y parámetros metodológicos para comenzar a pensar esta cuestión historiográfica.

Destacable es el hecho de que en uno de los tomos de la *Historia Crítica* de Noé Jitrik, Elsa Drucaroff, coordinadora del tomo *La narración gana la partida*, le haya sido solicitada a María Adelia Díaz Rönner un artículo referido a literatura infantil en Argentina que, bien aprovechado por ella, al darle a esa colaboración un enfoque histórico. En relación con esto es significativo que unos años antes, a principios de los noventa, el grupo Anacóna integrado por la propia Díaz Rönner, por Graciela Montes, por Maite Alvarado y por Elena Massat, con sede en el Instituto de Literatura Hispanoamericana “Pedro Henríquez Ureña” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA dirigido por Noé Jitrik, había armado una primera agenda de investigación que incluía la historización de la literatura infantil.

Para seguir avanzando, en estos “Pasos...” que propongo me detengo en otra publicación de la época, a la que también percibo como aislada, como fuera de la agenda de época y que es el número monográfico Año XXII, 2 de 1987, de la revista *Filología*, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA dirigido por Ana María Barrenechea. El tema de ese número monográfico es La (s) historia (s) de la literatura y en su breve introducción Barrenechea traza una agenda de trabajo en relación con la necesidad de recuperar la tradición de los estudios historiográficos de los sesenta, a la que ya hice referencia, y convoca por esto a colaboradores de todo el mundo para hacer un estado de la cuestión, Entre ellos se encuentran, otra vez Ana Pizarro, de Chile; Gumbrecht, representante de la historia de la recepción; Haroldo de Campos, de Brasil; Josefina Ludmer, Susana Zanetti y Ana María Zubieta entre los argentinos. Quiero decir que la prédica de Anita (como todos llamábamos con cariño a Ana María Barrenechea) no fue en vano, más allá de que el tema de la historiografía no se haya puesto de moda. Y para ratificarlo me voy a

detener en un trabajo, el primero de este monográfico, escrito por el investigador peruano Enrique Ballón Aguirre pues creo que reconoce un interés especial para el campo que nos preocupa. El trabajo se llama “Historiografía de la literatura en sociedades plurinacionales (Multilingües y pluriculturales (un escorzo)”. En la misma época Ballón Aguirre con otros autores había publicado el tomo III de la Antología general de la prosa del Perú que incluye un colofón llamado “La producción narrativa peruana: de la Academia al graffiti”, donde la antología ratifica una tipología de géneros de gran amplitud, lo que forma parte de unos de los argumentos historiográficos más fuertes del artículo que comento.

En el artículo Ballón Aguirre, luego de ligar, la tradición de la historias literarias a la tradición de los nacionalismos y a la cultura escolar, plantea una advertencia de tipo epistemológica recurriendo a una metáfora del campo de la psicología y es la noción de escotoma que en un primer sentido se refiere a “la zona del campo visual en que los estímulos luminosos son ineficaces”, en un sentido figurado, Ballón Aguirre habla de “escotomas epistemológicos” para referirse a los límites de comprensión sobre el objeto de conocimiento que se estudia.

Basándose en una teoría de los sistemas culturales y apoyándose en la dimensión política que supone la jerarquización en la Carta Constitucional peruana del español y en parte del aimara y el quechua por sobre el resto de las lenguas, sus familias y sus dialectos. Ballón Aguirre restituye una clasificación de lenguas en uso y plantea el interesante tema de la noción de autoría como central en la producción literaria del castellano del Perú frente a las lenguas ancestrales ligadas a la idea de anonimato, es decir, el contraste entre un sujeto individual y un sujeto colectivo, que es también el contraste entre mundo de escritura y mundo de la oralidad.

Esta concepción que sirve de base a la construcción historiográfica que detenta Ballón Aguirre se hace evidente en el siguiente cuadro, donde interesa el lugar que ocupa la literatura infantil.



El desafío de la construcción de una metodología para la historia de la literatura infantil habrá de precisarse a medida que los materiales acumulados, las fuentes, las lecturas vayan mostrando la complejidad del objeto en cuestión. Donde es claro que esta tensión oralidad/escritura en tanto la “cultura de la infancia”, el “childlore”, según la expresión de investigadores ingleses los esposos Opie, son esa otra cultura secreta que la infancia transita de manera más regularmente reproductora de las memorias orales (canciones coplas, rimas, juegos) o más abiertamente transgresivas cuando estos materiales orales, se “reesciben”, es decir, se “reoralizan” para generar textos de resistencia, de parodia a la autoridad, también formaría parte –y cómodamente– según el cuadro de Ballón Aguirre. Y ahí las propias tradiciones argentinas nos respaldan. Sabemos que desde el año 1945 desde el Consejo Nacional de Educación, la Dra. Berta Elena Vidal de Battini llevó a cabo una enorme investigación sobre las tradiciones orales en la Argentina donde involucró a miles de maestras y maestros de las llamadas escuelas Láinez para que fueran informantes y recogieran la memoria de la tradición oral. El producto de esa investigación fueron 10 tomos de compilación bajo el nombre *Cuentos y leyendas populares de la Argentina* publicados por Ediciones Culturales Argentinas de la Secretaría de Cultura del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación en 1984.

Se trata de una enorme producción colectiva producida desde el escenario mismo de la escuela en su potente vínculo cultural con las comunidades.

Vale entonces reforzar la idea de complejidad de este campo a historizar donde ninguna perspectiva sesgada, ningún “escotoma” es posible en tanto los abordajes han de ser interdisciplinarios. Lo pedagógico y las referencias al mercado editorial atravesando como es el caso de las investigaciones históricas que desarrolla el equipo de Cepropalij de la Universidad Nacional del Comahue, la historia de la infancia referencia insoslayable de la que el trabajo de Sandra Carli es nuestra guía fundamental, los entrecruzamientos evidentes con el campo de la historia del diseño gráfico y de la ilustración. Hace poco recibimos con Cecilia Bajour como profesor invitado en nuestra Carrera de Especialización en Literatura Infantil en la UNSAM al ilustrador Istvan quien presentó un minucioso y sorprendentemente documentado recorrido por las relaciones entre literatura infantil, ilustración y proyectos editoriales que debería formar parte de esta historia que nos proponemos, o los cruces con el campo de la historia de la infancia, con el psicoanálisis sobre los que viene trabajando la investigadora de la UBA, Mirta Gloria Fernández. Cruces productivos que me imagino y que aún no han sido explorados entre lectura, literatura e historia de la vida cotidiana, lo que me hace pensar en algo que me gusta llamar “historia de las crianzas” y qué lugar ocupa la oralidad y la escritura en la construcción de esas diversas posibilidades de las crianzas 

Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo

por Patricia B. Bustamante

Termino pensando en el destinatario de este congreso. El niño, el joven...

Si estuviese aquí y pudiera pasar adelante el que baila sobre las teclas como un demonio.

La que se pinta los labios usando la pantalla como espejo.

El que acepta la vida y la muerte con la lógica de los efectos especiales.

La que se asusta por la promesa de su pubis.

El que se muerde la punta de la lengua para escribir.

El que escarba hasta el fondo de los bolsillos para ver si su moneda tuvo cría.

El del jeans desvalido.

La que sueña a la intemperie.

La del hambre.

El que se dibuja por el lado de afuera porque quiere dibujarse por el lado de adentro...

Si ellos estuvieran aquí, tal vez nos pedirían más coraje.

Posiblemente nos dirían que necesitan y agradecen que escribamos cada línea como si quisiésemos, aunque no sea cierto, cambiar el mundo. Y dárselos como nuevo para que puedan crecer.

La literatura como discurso artístico

Liliana Bodoc, Chile 2010

Pensar en el sintagma “literatura juvenil” nos interpela en torno de dos cuestiones básicas: ¿de qué literatura y de qué jóvenes hablamos? El adjetivo “juvenil” resulta, por lo menos, ambiguo. ¿Hablamos de literatura producida **para** jóvenes, de literatura escrita **por** jóvenes o de literatura **sobre** jóvenes? La ambigüedad dio lugar, históricamente, a una serie de controversias acerca de la existencia o no de este recorte y de su validez para el estudio del sistema literario.

Frente a ello, nuestra primera posición reivindica la existencia del recorte “literatura juvenil”, entendido como un campo intelectual dotado de una estructura y una lógica propias, cuya formación histórica es correlativa a la constitución de categorías socialmente diferenciadas de profesionales de la producción cultural. La posibilidad de considerar el campo intelectual como una esfera autónoma e, incluso, los límites de validez del concepto tienen como presupuesto la autonomización real, aunque siempre relativa, de la producción de los bienes simbólicos. Tal autonomización es un resultado histórico que aparece ligado a sociedades determinadas (Bourdieu, 2002). En efecto, la producción autoral, editorial, crítica y académica de este momento, la realización de posgrados, postítulos, encuentros académicos, la existencia de bibliotecas especializadas, etc. dan cuenta de la constitución y autonomización del campo de la literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ).

La división disciplinar del área literaria pensada sólo como literaturas “nacionales” (literatura hispanoamericana, argentina, española, brasileña, etc.) responde a la lógica de la modernidad, ampliamente cuestionada desde diferentes posicionamientos teóricos y epistemológicos. Entre ellos, el postestructuralismo, la estética de la recepción o la decolonialidad, por ejemplo, han mostrado la importancia de repensar los estudios literarios desde las perspectivas de la cultura y la sociedad. La epistemología de la modernidad eurocéntrica, desde el paradigma geopolítico de la formación de las naciones, validó estos recortes del sistema literario y descalificó estudios que viraron sobre los sujetos, tal el caso de una literatura como la infantil y juvenil, pensada desde los receptores.

Por otra parte, en el proceso de autonomización del campo de la LIJ, la literatura infantil y sus estudios adquirieron mayor independencia y vuelo, frente a la denominada “juvenil”; por lo que, aún hoy, hay espacios académicos que impugnan la existencia y validez, sobre todo, del recorte “literatura juvenil”, basados en dos cuestionamientos fundamentales: la ambigüedad del adjetivo y el hecho de que podría, simplemente, ser “literatura”. Frente a ello, sostenemos la existencia de un circuito de autores, editores, críticos, etc. que ponen en circulación y estudian un sistema de textos pertenecientes a la literatura juvenil.

Postulada, pues, la constitución de la literatura juvenil como campo intelectual, nuestro segundo paso nos conduce a pensar los modos de abordar y estudiar este recorte y, sobre todo, los retos éticos que implican producir y estudiar –como adultos– una literatura destinada a los jóvenes, como un “Otro” cultural, sin caer en las trampas del didactismo, de la demagogia fácil o en la tentación del colonialismo cultural. En nuestro caso, como equipo de investigación, desde la Universidad Nacional de Salta, hemos decidido encarar un abordaje que nos permita trabajar los textos publicados por el campo editorial como “literatura juvenil” desde tres ejes:

- a) Las representaciones sociales que se inscriben en la discursividad literaria.
- b) Las fuerzas gravitacionales y nucleares que funcionan como elementos de atracción y liberación de energías entre los textos literarios y los textos de la cultura.
- c) La presencia de un importante metatexto teórico sobre lectura, literatura y lectores en las novelas publicadas como literatura juvenil.

Presentaré brevemente cada uno de estos ejes y las reflexiones que venimos realizando sobre ellos, no sólo en línea de pensar cómo ciertos textos traccionan el sistema literario, sino, además, qué ofrecen a nuestros jóvenes lectores.

Pensemos juntos este primer eje: representaciones sociales que se inscriben en la discursividad literaria. Sabemos que la literatura inscribe en su textualidad los paradigmas ideológicos, el

imaginario social de una época (Angenot, 2010). Desde esta perspectiva, es posible leer, en la narrativa publicada como “literatura juvenil”, una serie de representaciones sociales⁽¹⁾ en torno de “juventud” y “adultez” en dos sentidos que consideramos necesario problematizar. Por un lado, encontramos lo que denominamos una suerte de “realismo simplificador”⁽²⁾ en el que predominan relatos cuyos protagonistas son jóvenes (la mayoría de las veces, de clase media y en edad escolar), cuyos “conflictos” radican en la aventura escolar, la relación con los padres y los pares, la vida afectiva, etc. Se trata de un fenómeno que recorre transversalmente diferentes editoriales y países, compartiendo estos rasgos y la característica de ser narraciones “políticamente correctas”. Gemma Lluch (1999, 2010) estudió algunas de estas publicaciones como “paraliteratura” y “psicoliteratura” y las caracterizó como aquellos textos de circulación comercial, en los que la anécdota de la ficción abusa de ciertos mecanismos de adicción (muchas acciones y diálogos, pocas descripciones, lenguaje plano, etc.).

Podemos preguntarnos, justamente, qué tienen de “literatura” estos textos. Se trata de ficciones, sin lugar a dudas, pero no desafían a los lectores; por el contrario, sólo ofrecen una lectura cómoda, sin retos, una “lectura de almohadón” como la denominara Graciela Montes (1999). Producto de una innegable lógica

(1) Entendemos “representaciones sociales” como las imágenes que distintos productos de circulación cultural cimientan sobre determinados fenómenos. Estamos hablando de imágenes mentales con las que cada grupo social construye significados, “completa” su aprehensión del mundo. Estas “representaciones” conllevan un cúmulo de valoraciones, una carga axiológica que incide en las relaciones sociales establecidas. Las representaciones son, pues, construcciones colectivas de los imaginarios y su producción-recepción es siempre histórica. Analizar las representaciones sociales que subyacen en un texto literario interesa en tanto esta actividad nos permite entender ciertos modelos de mundo que se inscriben en él, y circulan, configurando nuestros modos de relacionarnos.

(2) En la penúltima edición del Simposio La LIJ en el Mercosur, organizado por distintas universidades de Argentina, Lorena Camponovo, del equipo de investigación de la UNSa, presentó “El realismo en la literatura para jóvenes. Complicidad o provocación”, ponencia en la que avanza sobre estas reflexiones, tomando ejemplos de textos de edición en el país.

de mercado, que recorta a la escuela como primer cliente cautivo, estas narraciones, casi en serie, son seductoras, de lectura rápida, lineal, sin mayores sobresaltos. Nuestros jóvenes las leen (¿o deberíamos decir, las “consumen”?) pero una vez que se cierran las tapas, nada se movió en su interior, no hay un espacio transicional que permita a los jóvenes lectores abrirse al “campo de la simbolización, del juego, del arte y la cultura” (Petit, 2008:83).

No son éstos los textos que nos interesa estudiar. Por el contrario, entendemos que quienes nos ocupamos de literatura juvenil debemos focalizarnos en aquellos textos que, circulando en este recorte pueden desencadenar en los jóvenes lectores -por su densidad poética, por su complejidad, por la fuerza de sus metáforas, por la plurivocidad de sentidos que convocan- procesos de subjetivización y subjuntivización.

En relación con lo que llamamos procesos de subjuntivización, recurrimos a Jerome Bruner (1999) para pensar en ellos. Al examinar las dos modalidades de pensamiento: la paradigmática o lógico-científica (aquella que emplea la categorización y conceptualización) y la narrativa (aquella que se ocupa y preocupa por la condición humana), Bruner pone énfasis en ésta última para analizar la íntima correlación que el discurso literario tiene con esta modalidad de pensamiento. El discurso literario, argumenta el autor, desencadena presuposiciones al tiempo que permite la subjetificación (es decir, cierta percepción a través de la conciencia narradora), la perspectiva múltiple y la metáfora. El discurso literario mantiene el significado abierto o “producible” por el lector logrando “subjuntivar la realidad”:

...estar en modo subjuntivo es estar intercambiando posibilidades humanas y no certidumbres establecidas. Un acto de habla narrativo “logrado” o “aceptado” produce, por lo tanto, un mundo subjuntivo... (1999:37-38)

El proceso de subjuntivización que menciona Bruner y que nos interesa recuperar en estas reflexiones radica, pues, en esta potencialidad del discurso literario para favorecer una mirada

“como si...”, una mirada sobre las posibilidades, sobre las proyecciones. En esta línea, la plurivocidad semántica del discurso literario anticipa múltiples lectores, múltiples buceadores de sentidos, en tanto sujetos complejos atravesados por la experiencia.

Por su parte, Michèle Petit, al reflexionar sobre la potencialidad de la lectura literaria para desencadenar procesos que llamamos de “subjetivización”, afirma:

...Lo que hace mediante sus palabras es abrirle paso al Otro. El Otro son todas las personas de las generaciones pasadas que están allí en su voz, (...). Las historias contadas la hacen correr más allá del espejo, atravesar otras tierras; agrandan su vida... (Petit, 2008: 65-66)

...Incluso a los que fueron gravemente lastimados, un relato o una metáfora poética les ofrecen a veces, en una forma transpuesta, un eco de lo que vivieron y que no había podido expresarse, suscitando así un movimiento psíquico... (2008: 67)

La lectura literaria, según las investigaciones presentadas por esta antropóloga, permite a los sujetos encontrarse con sí mismos, sanarse psíquicamente, completarse como sujetos de su destino. En este sentido, la experiencia de la lectura de literatura se convierte en pasión, es algo que *le* pasa a cada sujeto, que lo traspasa y no lo deja indemne:

...De lo que se trata no es de evadirse del mundo, sino de ‘inventar un punto de apoyo para agarrar ese mundo aquí y ahora’, de ‘introducir un pie en la realidad’.

De hecho, lo que describen algunos lectores cuando evocan ese salto fuera de su realidad ordinaria provocado por un texto, no es tanto una evasión, como a menudo se dice de manera un poco despectiva (como si fuera más honroso entregarse por completo al dolor o al hastío), sino una verdadera apertura hacia un lugar distinto, en el que la ensoñación, y por lo tanto el pensamiento, el recuerdo y la imaginación se vuelven posibles... (2008:73)

Pensamiento, recuerdo e imaginación se vuelven posibles para los jóvenes lectores si la literatura a la que acceden no abusa de metáforas cristalizadas, de lugares comunes, de gestos demagógicos como los de imitar su lenguaje o representar –desde una simplificadora idea de juventud– sus supuestos conflictos.

Por estas razones, en este eje en el que estudiamos representaciones sociales que se inscriben en los textos de literatura juvenil, nos preguntamos por textos que sobresalten, que apuesten al lenguaje, que permitan a los jóvenes reflexionar sobre las incertidumbres humanas, al tiempo que los invitan a alzar la vista de la página impresa y seguir pensando... Textos que podríamos denominar de un “realismo crítico”, más ligado al realismo social en la historia de la literatura, textos que transforman al sujeto, como si quisieran cambiar el mundo, como afirmara Bodoc en el epígrafe que elegimos para este trabajo.

Sobre este realismo afirma Bajtín:

...en una novela semejante aparecerán, en toda su dimensión, los problemas de la realidad y de las posibilidades del hombre, los problemas de la libertad y de la necesidad y el de la iniciativa creadora. La imagen del hombre en el proceso de desarrollo empieza a superar su carácter privado (desde luego, sólo hasta ciertos límites) y trasciende hacia una esfera totalmente distinta, hacia el espacio de la existencia histórica. Éste es el último tipo de la novela de desarrollo, el tipo realista... (1998:215)

Títulos como *Perros de nadie*⁽³⁾, de Esteban Valentino; *El libro de todas las cosas* de Gass⁽⁴⁾ Kuijer, *El guardián entre el centeno*⁽⁵⁾, de Salinger, *Stéfano*⁽⁶⁾, de María Teresa Andruetto; *Memorias de Vladimir*⁽⁷⁾, de Perla Suez, *Postales desde tierra de*

(3) Valentino, Esteban (2008) *Perros de nadie*, Buenos Aires: Ediciones SM, Colección Gran Aguilar

(4) Kuijer, Guus (2006) *El libro de todas las cosas*, México: Ediciones Castillo.

(5) Salinger, J. D. (2001) *El guardián entre el centeno*; Madrid: Alianza.

(6) Andruetto, M. T. (1997) *Stéfano*; Buenos Aires: Sudamericana.

(7) Suez, Perla (2007) *Memorias de Vladimir*, Buenos Aires: Alfaguara.

nadie⁽⁸⁾, de Chambers, *No pasó nada*⁽⁹⁾, de Skármeta –por mencionar sólo algunos ejemplos de distintas procedencias y épocas– ofrecen aperturas a otros modos de leer, permiten construcciones del “otro” y de uno mismo, desencadenan el encuentro, en términos de mecanismos síquicos de crecimiento y sanación.

Las representaciones acerca de los jóvenes como “poco lectores” y de la juventud como una etapa de búsquedas sumadas al mandato de “hacer leer”, mueve, en general, a seleccionar textos que podríamos reconocer como de un “realismo simplificador”, es decir, textos cuyos protagonistas son jóvenes –más o menos de la edad de nuestros alumnos– que “simulan” unos usos del lenguaje aparentemente más cercanos a los de nuestros jóvenes, con búsquedas más o menos previsibles⁽¹⁰⁾. Textos que no sobresaltan, no incomodan, que generan cierta adicción de lectura pero que, sin lugar a dudas, no desencadenan los procesos de subjuntivización y subjetivización que venimos planteando.

El segundo eje de reflexiones que desarrollamos es el que atiende a las fuerzas nucleares y gravitacionales que funcionan como elementos de atracción y liberación de energías entre los textos literarios y los textos de la cultura generando fuerzas de oposición, de tensión, de transposición con el campo cultural.

Silvia Barei (1993) propone entender el campo cultural como un sistema multicentrado, poblado de galaxias textuales, en el que juegan *fuerzas gravitacionales* (definidas por la autora como aquellas que tienden a atraer a todos los textos entre sí) y *fuerzas nucleares* que liberan energías. Así, sería posible reconocer

(8) Chambers, A. (2006) *Postales desde tierra de nadie*; Barcelona: Muchnik editores.

(9) Skármeta, Antonio (2004) *No pasó nada*; Buenos Aires: Sudamericana.

(10) No podemos desconocer en esta construcción el papel que juegan algunas editoriales, cuyos catálogos publicitan “libros para” y en sus recomendaciones mezclan ambiguas caracterizaciones etáreas con supuestas demandas curriculares en el orden de “trabajar” determinados problemas y valores con la juventud. Se repiten aquí estereotipos ya estudiados en la literatura infantil, en tanto se asigna al discurso literario valor subsidiario en relación con discursos pedagógicos y/o psicologizantes.

efectos de intertextualidad, de oposición y anulación, de redundancia, de discontinuidad entre los textos específicamente producidos para los jóvenes, como potenciales destinatarios, los recibidos por éstos, aunque su instancia de producción fuera otra y los producidos sin considerar este receptor empírico en particular.

Desde esta perspectiva, podemos pensar que más allá de una etiqueta editorial que nos indique que un texto estaría “destinado” para determinada edad, podríamos intentar entender la importancia que revisten –para toda la actividad cultural– las condiciones de producción de los textos y la construcción de la intersubjetividad en el sentido bajtiniano de contenido ideológico de la conciencia, esa bisagra situada entre lo individual y lo colectivo. Bisagra que de ningún modo puede considerarse limitada por una franja etaria. Un caso paradigmático, en este sentido, nos parece el de Liliana Bodoc, en la Argentina, con la Saga de *Los Confines*⁽¹¹⁾, editada y puesta en circulación en el recorte “literatura juvenil”, en el primer momento pero que ha producido una serie de trastornos en el centro de este mismo recorte, obligándonos no sólo a problematizar los modos en que los jóvenes la leen sino cómo funciona su recepción en el conjunto del sistema literario. De hecho, la saga de Bodoc –como varios otros ejemplos– fue editada y puesta en circulación originalmente como “literatura juvenil”, pero se ha movido hacia el centro del sistema literario, perdiendo este rótulo en su última edición.

En el campo de *fuerzas gravitacionales* de las que habla Barrei, podemos leer la saga de Bodoc entramada en la tradición escritural de la épica fantástica y reconocemos cómo se entronca –en el campo cultural– con toda una industria cinematográfica y editorial que puso en circulación *El señor de los anillos*⁽¹²⁾, *La*

(11) Bodoc, L. (2000) *Los días del venado*; Buenos Aires: Norma. Bodoc, L. (2006) *Los días de la sombra*; Buenos Aires: Norma. Bodoc, L. (2007) *Los días del fuego*; Buenos Aires: Norma.

(12) Tolkien, J. R.R. *El hobbit*; Barcelona: Minotauro. Tolkien, J. R.R. *El señor de los anillos. La comunidad del anillo*; Barcelona: Minotauro. Tolkien, J. R.R. *El señor de los anillos. Las dos torres*; Barcelona: Minotauro. Tolkien, J. R.R. *El señor de los anillos. El retorno del rey*; Barcelona: Minotauro.

materia oscura⁽¹³⁾ y *Mundo de tinta*⁽¹⁴⁾ entre otras. ¿Qué le dice este campo a nuestros jóvenes lectores?, ¿qué presuposiciones desatan? En general, todos estos textos parecen llevar a nuestros jóvenes un decir común, en relación con las palabras y el arte como constructoras de una utópica sociedad mejor:

...Vayan y cuenten en las aldeas que volvió el mensajero. Digan que está cansado. Y que camina con dolor. Que parece un anciano cuando calla y parece un niño cuando sonríe. Digan, también, que continúa cantando contra el Odio. Porque aprendió, de tanto andar la tierra, que el Odio retrocede cuando los hombres cantan (Liliana Bodoc, *Los días del fuego*, 2007:519).

En idéntico sentido, entre las fuerzas gravitacionales de la literatura que ficcionaliza la historia, podemos preguntarnos por los modelos historiográficos que subyacen y el lector ideal que interpela la metaficción historiográfica en el marco de la literatura juvenil. Las particulares características de la metaficción historiográfica (en cuanto a la disolución de las narrativas legitimizadas, el develamiento del simulacro de la representación, la problematización del concepto de verdad) permitirían a los jóvenes leer la historia como un discurso construido, similar a un rompecabezas en el que las figuras excéntricas y marginales dan lugar a la revitalización de la vida privada y ponen de manifiesto la subjetividad en el recuento del pasado. Títulos como *La ladrona de libros*⁽¹⁵⁾ de Markus Zusak, *Mauss*⁽¹⁶⁾ de Art Spiegelman, *Frutos del país*⁽¹⁷⁾, de Liliana Mundani, *La sogá*⁽¹⁸⁾, de Es-

(13) Pullman, Ph. *La materia oscura*; Barcelona: Ediciones B (T.I al III).

(14) Funke, C. (2004) *Corazón de tinta*; México: FCE-Edic. Siruela. Funke, C. (2006) *Sangre de tinta*; México: FCE-Edic. Siruela. Funke, C. (2007) *Muerte de tinta*; México: FCE-Edic. Siruela.

(15) Zusak, M. (2007) *La ladrona de libros*; Barcelona: Lumen.

(16) Spiegelman, Art (2006) *Maus. I Mi padre sangra historia*; Emecé Editores. Spiegelman, Art (2006) *Maus. II Historia de un sobreviviente. Y aquí comenzaron mis problemas*; Emecé Editores.

teban Valentino, *La composición*⁽¹⁹⁾ (de Skármeta, ilustrada por Ruano) entre otros, son ejemplos concretos de textos cuyo trabajo con el lenguaje, con la diversa focalización narrativa, con la multiplicidad de discursos sociales que inscriben podrían desplegar en los jóvenes lectores los procesos de subjuntivización que describiéramos antes. Se trata de textos que no ofrecen perspectivas únicas, no caen en la moralización fácil, no construyen una historia única sino, por el contrario, permiten pensar la complejidad de la existencia a lo largo de los tiempos.

Para finalizar, quisiera referirme a una serie de novelas de literatura juvenil en las que es posible reconocer una importante presencia de metatexto teórico sobre lectura, literatura y lectores.

Sabemos que la literatura es una práctica que engendra su propia teorización. Walter Mignolo (1978) sostiene que es posible reconocer la creación de una metalengua por la cual la literatura se define a sí misma a la vez que se diferencia de otros discursos. Este metalenguaje puede manifestarse tanto en tratados específicos como a través de su inclusión indirecta en los textos literarios. Por su parte, Gerard Genette (1989) describe la metatextualidad como la relación crítica que une un texto a otro, sin nombrarlo. Entendido como una metalengua que textualiza discusiones y nociones teóricas sobre literatura para niños y jóvenes, lectura y lectores, el metatexto teórico inscripto en novelas pertenecientes al recorte “literatura juvenil” interpela a los lectores con un discurso de alta condensación poética. Tal es el caso, por ejemplo, de *La historia interminable*, de Michel Ende, *Severiana*⁽²⁰⁾, de Ricardo Chávez Castañeda, *Pluma de ganso*⁽²¹⁾, de Nilma Lacerda y *El salvaje*⁽²²⁾, de David Almond. Más allá de las anécdotas de cada una de las narraciones, más allá del esta-

(17) Mundani, L. *Frutos del país*; Buenos Aires: Alfaguara.

(18) Valentino, Esteban (2006) *La saga*; Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.

(19) Skármeta, A. - Ruano (2007) *La composición*; Venezuela: Ekaré.

(20) Chávez Castañeda (2010) *Saveriana*; México: FCE.

(21) Lacerda, N. (2009) *Pluma de ganso*; Bogotá: Babel libros.

(22) Almond, David-Mc Kean, Dave (2003), *El salvaje*, Barcelona: Atisberri.

do actual de los debates acerca de la importancia de la lectura y escritura en la vida de los sujetos estas novelas constituyen una línea de textos en la literatura juvenil que se vuelven sobre sí mismos y sobre el conjunto del sistema literario que integran, devolviendo de él, a los jóvenes lectores, su mirada mejor, la más fulgurante, aquella que nos dice que nuestras vidas tienen sentido, tal como lo descubre Aurora, la niña “pluma de ganso”, la pequeña buscadora de letras que insiste en aprender a escribir frente a todos los designios familiares y sociales que le dicen que no puede hacerlo:

...¿Qué fiebre es esa? Trocar, cambiar, expresarse más allá de cualquier límite. Ese deseo, ese deseo de no ser piedra, ni animal, de dejar nuestro paso marcado, de grabar. Grabar lo que está dentro de uno, dejarlo para que cualquiera, sea quien sea donde sea, experimente las mismas cosas que uno o reconozca, en las cosas de uno, sus propias cosas, y escape así de la tristeza enorme de pensar sólo a mí me pasa esto. Poder leer sola el calendario que está en la pared, las páginas del almanaque, el periódico que los domingos le cuenta el mundo al padre. El mundo que los hermanos también pueden leer cuando quieren. Cuando uno lee el mundo, ya no está solo (...) Cuando yo muera, ¿quién va a saber que existí después que el tiempo borre mi nombre, como se borra la rayuela del suelo? ¿quién va a saber cómo era yo? ¡Yo soy Aurora! Tiene ganas de gritar, de sacudir a la madre para que la escuche... (Lacerda, 2012:101)

Se trata, en suma, de textos que circulan como “literatura juvenil” devolviendo a los lectores la mirada esperanzada y esperanzadora de una sociedad que, al escribirse, puede pensarse, puede decirse y puede —como lo expresara Liliana Bodoc en el epígrafe que elegimos—, intentar cambiar el mundo, para permitirnos a todos, adultos y jóvenes, crecer 

Bibliografía

- Angenot, Marc** (2010) *Interdiscursividades de hegemonías y disidencias*; Córdoba: UNC
- Bajtín, Mijaíl** (1998) “La novela de educación y su importancia en la historia del realismo”, en *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barei, S.** (1993) “La gran esponja: el campo cultural” en *Espacios populares en la cultura*; Fac. de Filosofía y Humanidades, UNC
- Bourdieu, P.** (2002) *Campo de poder, campo intelectual*; Bs. As.: Montessor
- Bruner, J.** (1999) *Realidad mental y mundos posibles*; Barcelona: Gedisa (Primera parte)
- Bustamante, P.** (Comp.) (2005) “Búsquedas, incertidumbres y certezas... en torno de lectura y mediación” en *Puentes... entre lectores y lecturas*; Salta: M. de Educación.
- Bustamante, P.** (2006) “La literatura juvenil: controvertido campo de representaciones diversas” en Bustamante, P. – Campuzano, B. (2006) *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*, Salta: M. de Educación.
- Bustamante, P.** (2012) “Pensar la literatura juvenil como parte del campo cultural” en Actas del I Simposio La Lij en el Mercosur, Salta: SMA ediciones. E-book, disponible en www.lijdll2011.com.ar (consulta realizada el 31 de marzo de 2013).
- Bustamante, P.** (2012) “Literatura juvenil: entre las políticas educativas y el mercado editorial” en <https://sites.google.com/site/grupoeise/jornadas>, versión digital del Libro de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas, Grupo de Estudios Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación, Bariloche.
- Bustamante, P.** (2013) “Políticas de provisión de libros y canon literario escolar: algunas reflexiones” en Revista de la DNPS, *Las políticas socioeducativas*, Nro. 2, Año 6, noviembre de 2013. Disponible en [http://www.dnpsme.net/comunicacion/Revista Noviembre13/](http://www.dnpsme.net/comunicacion/Revista%20Noviembre13/)

- Bustamante, P.** (2014) “Lectura y escritura como metatextos en literatura juvenil” en Gustavo Bombini - Mirta Gloria Fernández; Actas del IV Simposio de LIJ en el Mercosur 1ra. ed. CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, 2015. Libro digital, PDF Archivo Digital ISBN 978-987-3617-88-1
- Camponovo, L.** (2014) “El realismo en la literatura para jóvenes. Complejidad o provocación”, ponencia presentada en el IV Simposio de LIJ en el Mercosur; Buenos Aires, noviembre de 2014.
- Díaz Rönner, M. A.** (2011) *La aldea literaria de los niños*; Córdoba: Comunicarte.
- Genette, Gerard** (1989) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid: Taurus.
- Lander, E.** “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos, disponible en <http://www.tni.org/sites/www.tni.org/files/Conocimiento%20para%20qu%C3%A9.%20Conocimiento%20para%20qui%C3%A9n.pdf> (consulta realizada el 20/09/2012)
- Lluch Crespo, G.** (1996) “La literatura de adolescentes: la psicoliteratura” en *Textos de la didáctica de la lengua y la literatura 9*; Barcelona: Graó.
- Lluch Crespo, G.** “Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial” en Biblioteca Virtual Universal http://www.cervantes-virtual.com/obra-visor/mecanismos-de-adiccion-en-la-literatura-juvenil-comercial--0/html/b4c88206-b4fa-4182-b09d-f9394ce0faaf_2.html#I_0_ (consulta realizada el 22 de abril de 2012)
- Mignolo, W.** (1978) *Elementos para una teoría del texto literario*; Barcelona: Crítica
- Montes, G.** (1999) *La frontera indómita*; Méjico: F.C.E.
- Petit, M.** (2008), *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Madrid: Océano Travesía
- Strausfeld, Michi** (1988) “El realismo crítico en la narrativa infantil-juvenil”, en *Faristol*, Nro. 6 [disponible en <http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=1010814>, consulta realizada el 3 de julio de 2014].

El rinoceronte en el aula o la transgresión del lenguaje literario

por **Marcela Carranza**

... la experiencia estética que es un modo radical de libertad

Juan José Saer



El título no es mío, es de un pedagogo de la música: Murray Schafer, quien en su libro *El rinoceronte en el aula* ⁽¹⁾ hace un planteo original y revolucionario sobre la enseñanza musical, signada por la experimentación y la búsqueda de la creatividad. Pero la imagen me pareció tan acorde a lo que yo quería decir, que me vi obligada a robarla.

(1) Murray Schafer, R. *El rinoceronte en el aula*. Bs. As., Ricordi, 1998.



Un rinoceronte en el aula, un rinoceronte en la escuela, allí paradito, mostrando toda su majestuosa monstruosidad. Enorme, fuera de lugar, desmesurado e inocente, provocador, raro, enigmático, intimidante,

sin explicación. Un rinoceronte en medio del aula, donde no debería estar. Una sin razón. ¿Para qué puede servir un rinoceronte en la escuela? Para nada. A lo sumo puede asustar, causar estupor, asombro, inquietud. Quizá al cabo de un tiempo, alguien le encuentre su utilidad, y con esmerada dedicación enseñe las características y partes de este mamífero placentario perteneciente al orden de los perisodáctilos a sus alumnos reunidos en torno al rinoceronte. Pero el rinoceronte, evidentemente, se muestra demasiado grande, demasiado “muchacha” para sólo servir de ejemplo en un tema de las ciencias naturales. Al rinoceronte le sobra rinoceronte por todos lados. Es un despilfarro de animal, y se le nota. Es más, el rinoceronte resulta inquietante, porque abre un vacío en la previsible realidad escolar. El monstruo, lo anormal, allí en medio, como todo monstruo, viene a cuestionar y cuestionarnos la normalidad, lo acostumbrado, lo conocido, lo seguro; y por lo tanto resulta intranquilizante.

Nada más parecido, según mi modo de ver la cuestión, que colocar al arte en la escuela, y cuando digo arte pienso también en la literatura, en la literatura como una de las formas del arte que se abre en diálogo con otras formas artísticas, así como la experimenta el niño pequeño en sus juegos, algo tan fácil de percibir en los recreos.

Rinoceronte vestido con puntillas (1956) S. Dalí



Y volviendo al rinoceronte, me pregunto ¿es siempre la literatura cuando entra en la escuela un verdadero y enigmático rinoceronte? El ejemplo

de aquel que enseña las partes del mamífero perisodáctilo a sus alumnos con el rinoceronte *in situ* tiene que ver con esto. Aquí, aparece la llamada por Graciela Montes “escolarización” de la literatura en su artículo *La frontera indómita*⁽²⁾, esa forma tan antigua y conocida de achicamiento de la frontera de la que ella habla.



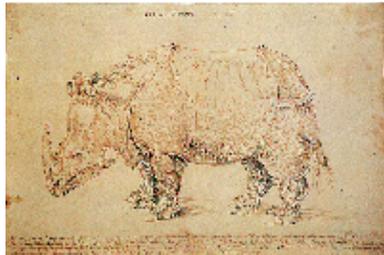
Fotografía de Chris Johns

Me gustaría indagar entonces acerca de cuál es la concepción del lenguaje que subyace a la domesticación de la literatura, a la domesticación del rinoceronte en el aula. ¿Por qué la literatura como arte tan a menudo parece perder su naturaleza de bicho majestuoso, raro y salvaje cuando ingresa en la escuela?

¿Por qué estas prácticas tan antiguas, tan frecuentes, tan enraizadas y naturalizadas en las que buscamos un cuento entretenido para enseñar a ser solidarios, o el poema más gráfico para introducir el tema de los medios de transporte? ¿Por qué esos infinitos cuestionarios con respuestas unívocas y controladoras de la lectura? ¿Por qué esas retrógradas acciones de censura, a veces encubiertas, a veces explícitas hasta el escándalo, en la selección de los textos por parte de editores y docentes?

Un cuento gótico para un manual escolar; gótico, sí, pero que no contenga las palabras “muerte” ni “aniquilar” (entre otras) se le encarga al abnegado escritor. Una joven maestra es citada por los directivos y la psicopedagoga para llamarle la atención, dado que ha osado

Rinoceronte de Alberto Durero (1515)



(2) Montes, Graciela. “La frontera indómita” en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, FCE, 1999. Colección Espacios para la Lectura.

contar a sus alumnos de cuarto grado la *Caperucita Roja* de Perrault en el marco de un proyecto institucional de cuentos clásicos. Los casos resultan tan absurdos que es una verdadera lástima saber que provienen del mundo real y no de la ficción.

La literatura es arte, y es a partir de esta afirmación bastante obvia que intentaré algunas reflexiones, quizá no tan obvias. A diferencia de la música o de la plástica, pareciera que aún hay mucho que decir, que explicar cuando afirmamos que la literatura, y en particular la literatura infantil es arte. El problema, me parece a mí, puede estar en la materia prima que utiliza este arte: el lenguaje.

Dice Liliana Bodoc en su artículo *La literatura como discurso artístico*:

Todas las formas de arte problematizan su materia prima. La música problematiza los sonidos y los silencios; la pintura el color, la forma, la perspectiva... La literatura debe problematizar su materia prima, el lenguaje. De lo contrario corremos el riesgo de centrarnos en el 'qué' se cuenta y olvidar el 'cómo' se cuenta. La literatura es un discurso artístico por lo tanto no puede haber primacía del contenido sobre la forma. Debe haber más bien, una adecuación, una alianza plena sin la cual el hecho literario desaparece ⁽³⁾.

¿Entendieron?, dijo. ¡Creíamos que este monstruo era diferente a nosotros y en cambio también él ama a los animales, sabe conmovirse, tiene corazón y, sin duda, cerebro también!

¿Todavía creen que tenemos que matarlo?

Se sintieron avergonzados ante esa pregunta.

Los terráqueos **ya habían entendido la lección**: no es suficiente que dos criaturas sean diferentes para que deban ser enemigas.

Por eso se aproximaron al marciano y le tendieron la mano.

(...)

(3) Bodoc, Liliana. "La literatura como discurso artístico" en *Actas y memoria del congreso CILELIJ*. Santiago de Chile, 24-28 febrero 2010. Pág. 245.

Habían entendido que en la Tierra como en los otros planetas, cada uno tiene sus propias costumbres y que sólo es cuestión de comprenderse entre todos”.

Eco, Umberto (1966) *Los tres astronautas* (4)

Aquí al rinoceronte no le sobra mucho que digamos, más bien parece hecho a medida. Un cuento para respetar la diversidad, escrito en los años 60, durante la guerra fría. Una literatura hecha a medida, para que no le sobre nada, nada de salvajismo, nada de cosa incomprensible, enigmática y fuera de lugar. Aquí, la literatura resulta útil y se la puede colocar tranquilamente en el estante correspondiente: un cuento para enseñar valores.

“¿Entendieron?... ¿Todavía creen...? Ya habían entendido la lección. “Habían entendido...”

De lo que se trata es de **entender**, el fin es claramente aleccionador, disciplinador. La función del lenguaje es apelativa. De lo que se trata es de convencer a alguien (por medio de los personajes, al lector) de algo, y en lo posible, que actúe de acuerdo a ello. Para domesticar a las personas, resulta necesario domesticar al lenguaje.

¿Es eso “literatura” en el sentido que le daba Bodoc cuando hablaba de un discurso artístico? La literatura problematiza el lenguaje, dice Bodoc.

Y entonces: ¿Qué es el lenguaje? Respuesta inmediata: “Un instrumento de comunicación”. Algo que sirve para algo. Para transmitir algo. Un instrumento, un medio. Por lo tanto no tiene valor en sí mismo si no es como medio para llegar a un fin: lo verdaderamente importante: transmitir un contenido, transmitir una verdad. Para ello existen las repeticiones, las explicaciones, las aclaraciones: Los “¿entendieron?” del cuento de Umberto Eco. Las cosas deben quedar bien claras, clarísimas; si hay ilustraciones estas también deben ser redundantes y fáciles de entender, porque el mensaje a transmitir debe ser muy claro y preciso.

(4) Eco, Umberto. *Los tres astronautas*. Bs. As. Ediciones de La Flor, 1966. Colección La Florcita.

Escribo de modo que, dado que dejo de lado la mayoría de las conexiones, y muy pocas cosas están claramente explicadas, pueda sentir que estoy haciendo un daño mínimo a las posibilidades que pudieran surgir en la mente del lector ⁽⁵⁾.

Cuando explicamos algo, ese algo desaparece. Si algo tiene valor, lo ideal sería que fuera indescriptible ⁽⁶⁾.

Edward Gorey

Para Gorey, al parecer, lo más importante en su escritura no es la comunicación. En la literatura, podemos pensar entonces, el lenguaje no siempre actúa prioritariamente como un instrumento comunicativo. En la literatura, la palabra se aparta del comercio cotidiano de la comunicación y revela otra faceta de sí misma.

El lenguaje literario no es el lugar de las verdades, las planificaciones y las certezas, sino todo lo contrario; en la literatura el lenguaje se abre a la incertidumbre y la interrogación constantes. La literatura pone en crisis al lenguaje en sus posibilidades de dar cuenta de nuestras certezas y creencias sobre la realidad, y sobre la literatura y el lenguaje mismos, como parte de esa realidad. Viejas certezas, entre ellas, la del lenguaje como instrumento de comunicación, son derribadas por la escritura literaria. Allí radica, a mi parecer su poder revulsivo, su transgresión. También su particularidad. Allí se sitúa la monstruosidad del lenguaje literario, su naturaleza de rinoceronte salvaje que tantos rompederos de cabeza parece traer desde hace siglos a la escuela y a la sociedad en general.

Cuando se habla de una literatura infantil transgresora, o bien “inquietante” se suelen hacer listados de libros con temas

(5) Gorey, Edward. Entrevista aparecida en la revista *The New Yorker* en 1992. Citado por Oscar Palmer Yañez “Prólogo” en Gorey, Edwar. *Amphigorey* (15 obras ilustradas de Gorey). Madrid, Valdemar, 2004. Colección Avatares.

(6) Gorey, Edward. “Gorey dixit” en el cuadernillo de *La fábrica del vinagre. Tres tomos de enseñanza moral. Los pequeños macabros. El dios de los insectos. El ala oeste*. Barcelona, Libros del Zorro Rojo, 2010.

tabúes: la muerte, la crueldad, la pobreza, el sexo, y cuestiones afines. Y si bien es cierto que no son pocos los casos en los que se censuran libros para niños y jóvenes por tratar este tipo de temas, hay una vuelta de tuerca que darle al asunto de los temas “prohibidos” en la LIJ. Muchos libros han sido escritos, editados y son leídos, con la única intención de transmitir dogmas y certezas sobre estos temas. Libros políticamente correctos, libros para ser vendidos a un fragmento del mercado ávido de “temas prohibidos” en la literatura infantil. Libros definidos por intenciones “transgresoras”, absolutamente conservadores en sus resultados. No podemos, a mi entender, situar la fuerza transgresora de la literatura en cuestiones meramente temáticas. Tenemos que ir más allá.

Si la “transgresión” suele ser definida como la infracción a una regla, podríamos entonces pensar que la regla que engloba a todas las demás en la literatura es aquella que define al lenguaje exclusivamente en términos de comunicación.

Ivonne Bordelois dice: “Una primera y muy extendida forma de violencia que sufre la lengua, en la que todos prácticamente participamos, es el prejuicio que la define exclusivamente como un medio de comunicación” (7).

Entonces, es el *qué*, siguiendo a Bodoc, lo que prima por sobre todas las cosas, y el cómo queda relegado a una función elegantemente ornamental que hace a la cuestión (porque es la cuestión lo que importa) más entretenida, más divertida, más entradora, más

Rino y Oxpecker. Obra de Robert Bateman



(7) Bordelois, Ivonne. *La palabra amenazada*. Bs. As. Libros del Zorzal, 2005. Pág. 11.

atractiva. La casita de dulces que encierra la jaula, dirían Maite Alvarado y Elena Massat en su artículo *El tesoro de la juventud* (8). Y acá la imagen de la jaula me parece especialmente gráfica, porque tanta planificación, tanta intención de transmitir certezas a las nuevas generaciones, tanta definición previa sobre qué se debe transmitir a los niños a través de un texto literario, no es otra cosa que un modo de control social sobre, en palabras de Saer, una de las formas más personales y radicales del ejercicio de la libertad: la experiencia estética.

Dice Saer en su artículo “Una literatura sin atributos”:

“Todo escritor debe fundar su propia estética, los dogmas y las determinaciones previas deben ser excluidos de su visión del mundo”. Y más adelante: “En un mundo gobernado por la planificación paranoica, el escritor debe ser el guardián de lo posible”(9).

El escritor como “guardián de lo posible”, la imagen es hermosa y de ella dice Alberto Giordano en un artículo sobre la obra de Juan José Saer: “El escritor... escribe para que las evidencias, las certezas adquiridas no obstaculicen la marcha de las respuestas que llegan del porvenir” (10).

Si esta afirmación es contundente para toda la literatura, más aún, pienso yo, puede serlo para la literatura cuyos lectores son niños y jóvenes. Porque si la palabra literaria pone en suspenso, conmociona nuestras convenciones y certezas; también los niños y los jóvenes, esos seres enigmáticos de los que habla Jorge Larrosa, nos perturban en nuestras seguridades y definiciones. De ellos provendrá la marcha de las respuestas posibles a las que la literatura da lugar.

(8) Alvarado, Maite y Massat, Elena. “El tesoro de la juventud” en *Filología*. Año XXIV. 1.2 1989. Instituto de Filología y Literatura Hispánicas “Dr. Amado Alonso”. Universidad de Buenos Aires.

(9) Saer, Juan José. *Una literatura sin atributos* en *El concepto de ficción*. Bs. As. Seix Barral. 1997.

(10) Giordano, Alberto. *El efecto de irreal*. En ob. cit. Pág. 12.

Una imagen del totalitarismo: el rostro de aquellos que, cuando miran a un niño, saben ya de antemano qué es lo que ven y que es lo que hay que hacer con él. La contraimagen podría resultar de invertir la dirección de la mirada: el rostro de aquellos que son capaces de sentir sobre sí mismos la mirada enigmática de un niño, de percibir lo que en esa mirada hay de inquietante para todas sus certezas y seguridades y, pese a ello, de permanecer atentos a esa mirada y de sentirse responsables ante su mandato: ¡debes abrirme un hueco en el mundo de forma que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz! (11).



Dalí y el Rinoceronte

La transgresión de la literatura, una transgresión que va más allá de la espectacular y a menudo oportunista aparición de “temas prohibidos”. Una literatura para niños transgresora porque coloca al lenguaje en primer lugar, porque se piensa a sí misma como arte, porque se piensa, aunque suene tautológico, como literatura. Ya no es instrumento de nada, ya no es transparencia para hablar de otra cosa; el lenguaje se vuelve objeto, es cosa, palpable, olorosa; y peor aún: huele a cosa salvaje, inaprensible, escapista, tiene vida propia, el lenguaje-rinoceronte, siempre dispuesto a salir al galope vaya uno a saber hacia dónde.

El lenguaje, el medio por antonomasia de la comprensión, se disloca, sale fuera de sí. Las palabras juegan. El

Rinoceronte embistiendo. Robert Bateman



(11) Larrosa, Jorge. *El enigma de la infancia en Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas, 2000. Pág. 174.

azar, la incertidumbre abren un lugar para la sorpresa, un lugar para lo incomprensible. Puesta en suspenso de las convenciones, alejamiento de los lugares comunes, corrosión de los supuestos erigidos en normas inapelables. La literatura que conmueve, que nos sorprende, porque conmociona las ideas que teníamos sobre la realidad, incluso sobre la literatura y sobre el lenguaje, que son en definitiva, una parte no menor de la realidad. Aquella literatura que permite, en palabras de Alberto Giordano: impregnar de extrañeza y lejanía lo familiar y cercano ⁽¹²⁾.

Canción de las preguntas

¿Por qué no puedo acordarme
del instante en que me duermo?

¿Por qué nadie puede estar
sin pensar nada un momento?

¿Por qué, si no sé qué dice
la música la comprendo?

¿Quién vio crecer una planta?
¿A qué altura empieza el cielo?

¿Por qué a veces necesito
recordar algo y no puedo,
y después, cuando me olvido
que lo olvidé, lo recuerdo?

¿De qué color es la luna?
¿Por qué no hay ángeles negros?
¿Por qué no puedo correr
cuando me corren en sueños?

¿Por qué hay gallinas que cantan
como los gallos? ¿Y es cierto

(12) Giordano, Alberto. *Lo viejo y lo nuevo* en Ob. Cit. Pág. 53.

que hay relojes que se paran
cuando mueren sus dueños?

Y el pelo ¿cómo nos crece?
¿por cuál de sus dos extremos?
Y los peces, cuando duermen,
¿tienen los ojos abiertos?

¿Por qué decimos con jota
mojca, rajgo, mujgo, frejco?
Y el gato, ¿sabe que es él
cuando se ve en el espejo?

¿Y sabe alguien en dónde,
y cómo y cuándo, vivieron
los treinta y dos abuelitos
de sus ocho bisabuelos?

¿Y podrá decir, quien pueda
contestar a todo esto,
por qué en los días de lluvia
me siento un poco más bueno,

y lo que piensan las vacas
que rumian en el silencio
del atardecer, echadas
y tristes, mirando lejos?

José Sebastián Tallon (1927). *Las torres de Nuremberg*

En su artículo *Erótica y hermenéutica* Jorge Larrosa retoma una distinción realizada por Derrida: la distinción entre Discurso y el cuerpo de las palabras.

Dice Larrosa:

El discurso, por tanto, y si hemos de mantener la oposición de Derrida, es el lugar donde **no vemos ni oímos a las palabras**, el lugar donde usamos las palabras sin verlas ni oír las, sin atender a lo que tienen de visible o de audible, ignorando su forma o su musicalidad, desatendiendo al modo como están desplegadas en el espacio y el modo como vibran rimando y ritmando en el tiempo. **Porque en la comunicación, en el uso normal de la lengua**, ni vemos ni oímos ni saboreamos ni sentimos ni tocamos las palabras sino que **sólo las usamos como un medio o como un instrumento** para la expresión o para la comprensión, para la comunicación en suma de ideas, sentimientos, hechos, etc... (13)

El discurso es el lugar de la no ambigüedad, donde el sentido resulta fácilmente identificable y apropiable. El lugar de la comprensión y el sentido claro. El lugar de la comunicación.

Las palabras en el arte, en la literatura, también en la literatura infantil, son todo lo contrario.

“Amar el cuerpo de las palabras no es entonces ni conocerlas ni usarlas”, continúa Larrosa, “sino sentir las: sentir las en lo que tienen de perverso, en su poder para trastocar la normalidad propia de lo discursivo, y sentir las también **en lo que tienen de inaprensible, de incomprensible, de ilegible, de ininteligible**” (14).

El cuerpo de las palabras es la revelación de lo que en ellas no pertenece al discurso, la irrupción del no-lenguaje en el seno del lenguaje (15).

En la literatura, el lenguaje trastoca la normalidad del discurso. Anomalía, monstruo, cosa extraña, fuera de lugar. Insu-

(13) Larrosa, Jorge. *Erótica y hermenéutica en Agamenón y su porquero*. Colombia, Asolectura, 2008. Pág. 55. El subrayado es nuestro.

(14) Larrosa, Jorge. Ob. Cit. Pág. 56.

(15) Larrosa, Jorge. Ob. Cit. Pág. 57.

rrección del lenguaje contra sí mismo.

El lenguaje, una especie de Dr. Jekyll y Mr. Hyde.

Dr. Jekyll cuando se comporta civilizadamente sirviendo a propósitos de comunicación, lenguaje útil para el intercambio cotidiano, moneda de cambio entre los hablantes, lenguaje productivo, correcto, servidor de las normas y las verdades adquiridas. Lenguaje bajo control. Mr. Hyde el lenguaje del arte en su desmesura y su fuerza transgresora. Ebrio, voluptuoso, excesivo, sin límites. Mr. Hyde también en su temible potencia y creatividad. Mr. Hyde el lenguaje de la literatura, del arte, ajeno a las convenciones y las verdades estipuladas. Fuera de control el lenguaje del arte, como en la novela de Stevenson, no pocas veces irrumpe en forma inadecuada, cuando menos lo esperamos, imprevisible, desobediente, el lenguaje-monstruo del arte.



Cueva Chauvet (Francia) Paleolítico Superior

El sol estaba bajo; y marchando lado a lado, inclinados hacia delante, parecían tirar penosamente colina arriba de sus dos ridículas sombras de largo desigual, que se arrastraban lentamente tras ellos sobre la hierba alta, sin doblar una sola brizna.

Joseph Conrad. *El corazón de las tinieblas*

¿Por qué este breve párrafo me impacta?, me pregunto. ¿Pueden dos seres humanos tirar penosamente de sus sombras? ¿Es dado a una sombra doblar las briznas de hierba a su paso y por lo tanto aclarar que no lo hace? Edward Lear en *El cuento de los cuatro niños que dieron la vuelta al mundo* utiliza la irrepresentable frase: “...la parte angosta del océano”. Y el narrador de Edward Gorey en *La bicicleta epipléjica* enuncia; “dentro estaba tan oscuro que no se oía nada...” El párrafo de Conrad no pertenece al humor absurdo, como en estos dos últimos casos, y sin embargo el

lenguaje juega consigo mismo con igual grado de anarquía.

Si nos atenemos al aspecto referencial y comunicativo de este párrafo de Conrad podríamos resumirlo en: “*dos tipos se alejan durante el atardecer*”. ¿Cuál es entonces el valor, el sentido, si se quiere, de todo este desperdicio de palabras, este gasto improductivo, lenguaje que escapa a la mera función de comunicar algo? ¿Se trata tan sólo de un ornamento, de un “decir bonito”? A menudo intervenciones adaptativas parecen opinar de este modo reduciendo la palabra literaria a una función meramente referencial, despojando, desmembrando, descarnando al cuerpo de la palabra, no dejando ni los huesos.

Según la expresión utilizada por Laura Devetach los niños “están en poesía” (16). La metáfora les pertenece, forma parte de sus vidas, los niños aman el cuerpo de las palabras.

Hablo desde la valoración de la sensibilidad y la libertad de lenguaje como posesiones valiosas, que hay que conquistar, capitales estos –la sensibilidad y la libertad del lenguaje–, desdeñados o falseados en los tiempos que corren (...) Lo poético como forma de estar en el mundo, como forma de conocimiento. Que sería un estar abiertos, el ampliar las propias disponibilidades hacia los aspectos artísticos que la realidad nos brinda y hacia el arte en general, con menos prejuicios y encasillamientos (17).

Ni ornamento ni evasión. Lo poético, el arte, como forma de estar en el mundo, como forma de conocimiento.

El arte es un exceso, una exageración, un despilfarro inútil. No se lleva bien con la *horrible tendencia a la consecución de fines útiles*, según las palabras iniciales de *Pérdida y recuperación del pelo*, el sorprendente cuento de Cortázar (18). La literatura es un derroche de palabras, un derroche de papel, de tiempo, de

(16) Devetach, Laura. “Estar en poesía” en *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunicarte, 2008 Pág. 49-66.

(17) Devetach, Laura. Ob. Cit. Pág. 51.

esfuerzo. Todo lo contrario a la idea de producción con poco gasto y obtención de los mejores resultados.

Una literatura infantil transgresora no es otra cosa, a mi modo de ver, que una literatura alejada del lugar común, de lo establecido, de las formas hechas. Una literatura donde el lenguaje nos sorprende por su abandono de la vía fácil de la comunicación. El lector de literatura no es un “reconocedor” de sentidos, es un creador, un inventor; alguien que se deja sorprender por lo imprevisible, por lo inesperado.

Lector-rinoceronte, él también, el niño; y lector-rinoceronte, él también, el maestro. Maestro-rinoceronte que embiste contra las formas hechas, y tiende frente a sus alumnos la posibilidad de explorar los intersticios, los pliegues del lenguaje-monstruo.

La experiencia estética como una de las formas más radicales de libertad. La libertad de que lo imposible tenga lugar, de que lo inexplicable siga siendo inexplicable, que los vacíos no se llenen, y que en la solidez del mundo se abra una grieta que nos permita poner en duda tantas seguridades.

El arte, la literatura en toda su desmesura y lógica diferente a la del lenguaje pensado discursivamente. La literatura, allí en medio del aula, desafiando los límites, invitándonos



¿Quién quiere un rinoceronte barato?
Shel Silverstein

Rinoceronte en Ngorongoro de Robert Bateman



(18) Cortázar, Julio. “Pérdida y recuperación del pelo” en *Historias de cronopios y de famas*. En *Cuentos completos/1*. Buenos Aires, Alfaguara, 1995. Pág. 427. El subrayado es nuestro.



¿Quién quiere un rinoceronte barato?
de Shel Silverstein

a una mayor libertad, una mayor libertad del lenguaje, una mayor libertad en nuestra relación con el mundo. *Encontrar nuevas dimensiones para penetrar la realidad...* dice Laura Devetach (19).

Allí, a mi entender, radica la transgresión de la literatura. Y es por esta transgresión que se intenta domesticarla. Los temas pueden ser tabúes, impactantes, teñidos de amarillo inclusive, y hacer la plancha en las cálidas aguas del lugar común. Hay más transgresión en el silencio, en la ambigüedad, en el juego de la palabra como cuerpo que se manifiesta más allá de una función al servicio de la comunicación, que en páginas y páginas de entusiasmo por temas “inquietantes”.

Aceptar el rinoceronte, o peor aún, jugar con él en el aula no parece cosa fácil, al menos así lo demuestran siglos de esforzada domesticación del arte en las escuelas y también fuera de ellas. La palabra literaria es anómala, y como toda anomalía resulta molesta e inquietante, también peligrosa. Si la palabra discursiva es el lugar de las certezas, la palabra literaria es el lugar de la incertidumbre.

Obra de Robert Bateman



Estampida del lenguaje rinoceronte, del maestro rinoceronte, del lector rinoceronte que hace temblar el suelo de nuestras viejas seguridades para abrirnos a las respuestas que puedan llegar del porvenir 

(19) Devetach, Laura. Ob. Cit. Pág. 52.

Estampas para un boceto de la historia de la ilustración de libros para niños en Argentina*

por Istvan Schritter

18 secuencias para armar el boceto de una historia.

18 estampas para armar una línea de tiempo que una las primeras ediciones de esta región, con la visibilización de la ilustración argentina más allá de las fronteras, a través de los recientes premios internacionales recibidos.

Dejo para una investigación posterior la “prehistoria” de los libros ilustrados para niños en Latinoamérica, rastreable tanto en las formas de comunicación a través de imágenes en hilados, dibujos en objetos de terracota y joyería de todos pueblos que habitaban esta tierras antes de Colón, como en las grandes civilizaciones prehispánicas de México con los *huehuetlatolli* con que los aztecas enseñaban a sus niños, o los *runa-simi* incaicos en el actual Perú que, datando de los siglos XIII al XV, son contemporáneos a los manuscritos iluminados del Medioevo europeo.

Instalo entonces como mojón inicial de este trabajo los primeros libros manuscritos que podemos considerar “modernos” en el Río de la Plata, obras que despuntan intenciones editoriales que terminarán generando lo que actualmente es el campo de los libros ilustrados para niños. Un campo, como trataré de demostrar, siempre surcado por hechos sociales y políticos que lo delinearán.

* Publicado en: Schritter, Istvan, “Une histoire de l’illustration des livres pour enfants en 18 tableaux”, en *La revue des livres pour enfants*, Nro. 275, París, Centre National de la littérature pour la jeunesse, febrero 2014, pp. 112 a 121.

ción de este éxito con la división política entre unitarios y federales, lleva a una época prolífica en periódicos ricos en humor satírico y múltiples caricaturas, con las que ambos bandos se disparaban (sobre todo los unitarios antirrosistas, desde la resistencia, exiliados en Montevideo).

Los libros ilustrados en los siglos XVII y XVIII eran mayormente libros de enseñanza, religión y moral traídos desde Europa, recién en el siglo XIX es cuando la ilustración se instala en las publicaciones infantiles. Es el momento de la formación de las identidades nacionales americanas. El país recién independizado se equipara a la familia como “Verdad Universal”, y esto se refleja en imágenes que apuntan a formar una moral



3.

Ilustración de Víctor Tison para *La ilustración infantil*

ejemplar en donde familia y religión están por sobre todas las cosas, o sea, son tan verdades universales como el país recién formado. Los periódicos fueron centrales en estos propósitos: la población analfabeta era mucha, la escuela no era obligatoria y el ausentismo era enorme, de allí los fines principalmente didácticos de estas publicaciones.

En 1867 se publica en Córdoba *La estrella matutina*, primer periódico autóctono para niños, sin embargo, data de 1886 la primera ilustración de quien por primera vez en Argentina dibuja pensando en los niños: Víctor Tison, cuyas imágenes de “niños ilustres” (buenos, estudiosos y por ello premiados con la publicación de su retrato) aparecieron en *La ilustración infantil*.

En el fin del siglo XIX, los libros destinados a la infancia eluden cualquier conexión con la realidad concreta (mestizaje, mundo rural, urbanización creciente), apuntando a conectar al lector con un conjunto de emociones positivas: “familia”, “estudio” y “el necesitado”.

Los textos para niños son exclusivamente escolares: libros con lecciones patrióticas (para inculcar referentes culturales nacionales y

4.



Ilust. de libro escolar del S.XIX (*Cien Lecturas Variadas al alcance de los niños de 8 a 14 años*, Por M. Th. Lebrun. 12^{ma} ed. París, Librería Hachette. 1896)

sentido de pasado colectivo que, junto a los correspondientes próceres debían ayudar a cultivar el espíritu de comunidad); libros sobre economía doméstica e higiene para las jóvenes estudiantes (buscando instaurar a la madre como clave para formación del futuro ciudadano y como punto de contacto entre el espacio público de la escuela, y el privado de la casa); y los cuadernos de escritura gratuitos para aprender a escribir (en donde muchas veces los palotes a copiar eran mensajes patrióticos).

Estas ediciones no traen aparejada la producción de imágenes (que se siguen importando de Europa) y estéticamente la única diferencia entre ilustración para niños e ilustración para adultos es el contenido.

Lo gauchesco popularizó la cultura impresa, pero la escuela pública primaria llevó a rango de preocupación nacional la lectura y la escritura. Domingo Faustino Sarmiento, presidente entre 1868 y 1874, sentó

esta idea como como programa de Estado, llevando a impresionantes aumentos en la tasa de alfabetización y, con ello, a la consolidación de un nuevo objeto cultural: el libro de lectura. Su *Método de lectura gradual*, de 1870, incorpora un elemento que lo distingue de los viejos manuales: la “ilustración con viñetas alusivas al asunto”.

La revolución industrial y la concentración urbana son disparadores mundiales de la necesidad de obreros que sepan leer e inter-

5.



Método de Lectura Gradual, de Domingo F. Sarmiento

prestar los folletos de las maquinarias. Se empiezan a promulgar leyes de educación pública y gratuita en todo Occidente, como la Ley 1420, de 1884, en Argentina. La necesidad de más libros coincide con la divulgación del término *editor* (que gana a los antes más usados *imprentero* y *librero*).

Con el aproximarse de los Centenarios, las naciones ya consolidadas necesitan afirmar el concepto de Patria. Aparece aquello que hoy vemos inherente a la escolaridad de siempre: figuras de próceres y símbolos patrios (que terminan de instalarse en el inconsciente colectivo al imprimirse en billetes de los recién fundados bancos nacionales). De un extremo a otro del siglo XIX se vira a diferenciar el receptor y pensar expresamente en el niño como futuro Hombre de la Nación: si al



6.

Leyendas Argentinas, ilustrado por Francisco Fortuny

principio se buscaba crear una conciencia moral en los lectores, al final se busca crear una conciencia ciudadana.

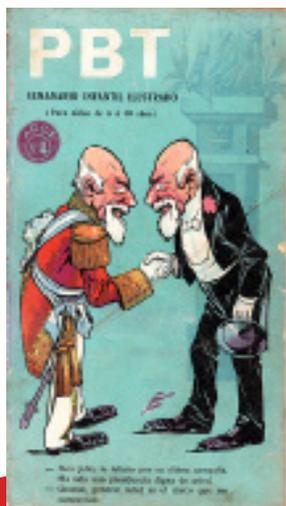
Ya no sirven las imágenes copiadas a los periódicos europeos, hay que producirlas acá: en el despuntar del siglo XX los ilustradores ya son vernáculos en su mayoría. Los primeros identificables son generalmente “prestados” de otras áreas: como el pintor Martín Malharro o el dibujante de prensa José María Cao. Pero también Carlos Clérico y Francisco Fortuny, ilustrador en 1905 de *Leyendas argentinas*, de Ada Elflein, quizás el primer libro infantil “recreativo” ilustrado en el país.

A principios del siglo XX, la litografía y el fotograbado terminan de instalar en las artes gráficas la mecanización masiva del discurso visual.

La escuela sigue siendo el principal destinatario de los libros para niños, pero el gran cambio empieza en las revistas: la difusión de nuevas teorías pedagógicas que introducen la idea de un niño más activo, lleva

7.

Tapa de revista PBT



al “descubrimiento” del ocio infantil y la lectura en el hogar (diferenciada de la de la escuela aunque sin dejar de ser didáctica), hecho que inaugura estrategias mercadotécnicas de captación de los jóvenes lectores: recortables, vestiditos, pegatinas, convierten la revista en objeto lúdico; mientras que invitaciones a escribir cartas que pueden ser seleccionadas para publicar lo hacen sentirse partícipe de la misma. Estos ingredientes se suman a las novedades en la circulación de los impresos, que empiezan a venderse no sólo por

suscripción, como antes, sino también en librerías y en la calle, mientras que el atractivo de la impresión color es una de las causas de la aparición de la vidriera como señuelo de venta.

En 1904 aparecen las revistas *PBT* y *Pulgarcito*, ésta es la primera que hace uso del color en la cubierta para atraer lectores, e inaugura

así un período en donde los medios gráficos son parte de un nuevo escenario: la ciudad industrializada, en donde las clases medias y populares logran acceder al consumo de la lectura y las imágenes.

Pulgarcito representó el primer intento de masificación de los periódicos infantiles. Su director era Constancia C. Vigil, quien logra ese propósito a gran escala con la fundación, en 1917, de editorial Atlántida, primer gran monopolio editorial autóctono, que supo aco-

8.

Tapa del Nro. 1 de la revista *Billiken*



modarse convenientemente a todos los momentos históricos del país. Vigil, aunque escritor moralista y didactizante, fue sobre todo un ingenioso y lúcido empresario: introduce la idea comercial de distintas revistas para distintos grupos de gente: *El gráfico* para deportistas, *Para Ti* para mujeres y *Billiken* para niños. Fundada en 1919 y con ilustradores como Lino Palacio y Raúl Manteola en sus portadas, *Billiken* se populariza en muchos países latinoamericanos.

Con el deseo de orientar y controlar las lecturas populares de la gran ola inmigratoria —a la par de minimizar lo gauchesco, secundarizado por la ilustrada oligarquía dominante—, los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo son la ocasión para fijar sentidos en torno a la nacionalidad argentina y se edita, con gran lujo, *La historia argentina de los niños, en cuadros. Edición del Centenario. 25 de mayo de 1910*, ilustrada entre otros por Roux, Fouguerey y Fortuny.



Ilustración del libro *La historia argentina de los niños en cuadros*. Ediciones del Centenario. 1910

Coincidente con un momento de gran prosperidad del país, se empiezan a difundir productos editoriales tanto nacionales como importados desde Europa. La editorial española Saturnino Calleja llega al país con sus libros para niños, coincidiendo con la prosperidad del negocio de las librerías y el esplendor de ilustradores como el genial Alejandro Sirio, quien ilustra *La gloria de Don Ramiro*, que aunque sin ser para niños, muestra un exquisito dominio de la ilustración de libros.

Con enormes ventajas competitivas tanto en el campo de la producción como en el de la comercialización, las editoriales francesas y alemanas siguen dominando el mercado, hasta que la primera guerra mundial provoca una retirada transitoria de esas empresas, aprovechada por editoriales nacionales como Estrada, El Colegio, El Ateneo y Kapelusz, para ganar espacio en un mercado en expansión.

10^{a.}



Ilustración de Horacio Butler para *Colección infantil*, de Sudamericana,

El estallido de la Guerra Civil Española (1936-1939) lleva al exilio a experimentados editores, escritores e ilustradores como Alfonso Castelao, Gori Muñoz y Federico Ribas, que crean escuela en Argentina trayendo el inmenso bagaje innovador de la renovación pedagógica en la España de los años previos al franquismo. La idea del niño cambia totalmente los criterios añejados arrastrados desde el siglo XVIII. Se apuesta a un sujeto constructor de su propia

idea de la imagen, en comunicación con la contemporaneidad estética del momento. Nuevas estéticas con inspiración del Art Nouveau, del Déco y la Bauhaus proponen una mirada en donde por primera vez se confía en el niño como receptor.

La coyuntura económica favorable, en coincidencia con el caos de la industria europea ante la Segunda Guerra Mundial, lleva a lo que se considera una “época de oro” para el negocio editorial nacional. De esta época data la fundación de editoriales señeras y vigentes aún hoy (como Espasa-Calpe, Sudamericana, Losada y Emecé), y colecciones que innovan el campo de los libros infantiles, como la *Colección Infantil* –una de las primeras de Editorial Sudamericana, con ilustraciones de Antonio Berni, Horacio Butler y Ballestar Peña–, o la *Biblioteca Billiken*, de editorial Atlántida, que terminó siendo parte de la formación de al menos dos generaciones de argentinos.

10^{b.}

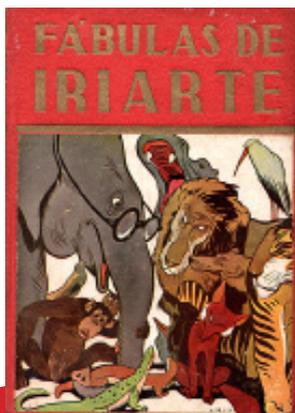
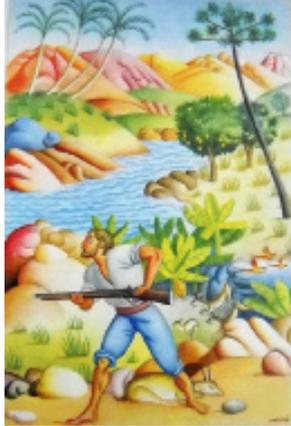


Ilustración de Federico Ribas para *Colección Billiken*, de Atlántida

Nombres como Athos Cozzi, Carybé y Pascual Güida destacan en nuevas colecciones ilustradas para niños que hacen historia en la década de 1940: editorial Códex lanza una increíble colección de libros pop-up, y editorial Viau una edición de lujo de *Robinson Crusoe*, ilustrada por Carybé con un estilo innovador aún hoy. Mientras tanto, la *Colección Robin Hood*, publicada por Acme partir de 1942 se convierte en clásico desde sus tapas de fondo amarillo, ilustradas por Pablo “Indio” Pereyra.

Durante los gobiernos de Juan Domingo Perón (1946-1955), el discurso de libros infantiles cambia su rumbo para equiparar la identidad de los “niños argentinos” como “niños peronistas”. En consonancia con el auge de lo popular, las ilustraciones dan cierta vis épica a la gente común, ejemplo claro de ello es la *Biblioteca Infantil “General Perón”* que, destinada al tiempo libre de los chicos, se ofrece como modelo identificatorio del presente político, buscando asimilar la identidad partidaria a *lo argentino*.

Perón es derrocado por la llamada Revolución Libertadora, que trae aparejada censura de los libros de orientación peronista, dando comienzo a un período de vaivenes entre libertad y prohibición que coincide con la alternancia entre gobiernos militares y civiles que caracteriza las siguientes décadas.



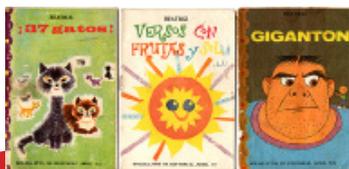
11a.

 Ilustración de Carybé para *Robinson Crusoe*


11b.

 Tapa de Pascual Güida para *Una mujer argentina, doña María Eva Duarte de Perón*.

12.



Tapas de Leo Hableblan, Chacha y Agi para *Colección Bolsillitos*

La historieta nacional y el humor gráfico habían seguido su camino editorial llegando a manos de grandes y chicos con nombres de ilustradores como José Luis Salinas, Oski, Divito, Ramón Columba y Dante Quintero (estos dos últimos fundadores de sus respectivos monopolios editoriales, con varias revistas en circulación); en 1945 aparece *Patoruzito*, una creación de Quintero que instala la historieta infantil en el mercado. A la par, editorial Abril lanza las exitosas *Salgari* y *Misterix*, pero por vez primera en la historia nacional, el éxito masivo de la historieta infantil coincide con el éxito masivo de los libros infantiles: creada en un momento de escasez de papel, la diminuta *Colección Bolsillitos* es creada también en editorial Abril, en 1950, para ser vendido en kioscos semanalmente. Dirigida por Boris Spivacow y diseñada por Oscar “Negro” Díaz —nombres centrales para la edición nacional de libros infantiles de la segunda mitad del siglo—, se convierte en éxito editorial, llegando a publicar casi mil títulos ilustrados por Agi, Chacha, Hugo Csecs, Ruth Varsavsky o Alberto Breccia.

13.



Ilustración de Ayax Barnes para *Cuentos de Polidoro*

1960 y 1970 fueron décadas de conmociones políticas profundas, crisis social, violencia en aumento y deterioro de la economía, oscilando entre gobiernos legítimos y autoerigidos. Derrumbe paulatino que fue sopapeando a los hacedores de cultura, some-
tiéndolos alternadamente a períodos de gran florecimiento, seguidos de censura y exilio.

El éxito editorial de la literatura del *boom* coincide con el hito clave de María Elena Walsh, quien a base de inteligencia y desenfado cambia para siempre la escritura para niños que, con más voces nuevas, como las de Javier Villafañe y Laura Devetach, se lanza a hablarle al niño como par y sin didactismos. Esa misma inteligencia y desenfado es la

que figuras descollantes como Hermenegildo Sábat, Oscar Grillo, Enrique Breccia y Ajax Barnes esgrimen al ilustrar las colecciones *Cuentos de Polidoro* (publicada por Centro Editor de América Latina), y *El Quijote de los niños*, obras maestras que renuevan el panorama de lo infantil tanto como los ilustradores Pedro Vilar, Raúl Fortín, Kitty Loréfi, Juan Carlos Caballero y Víctor Viano.

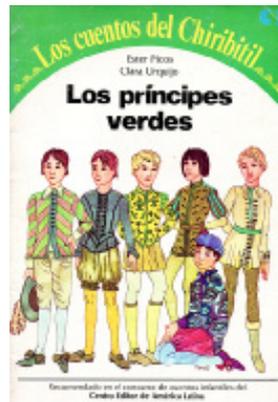
Los Seminarios-Taller del 69, 70 y 71, en Córdoba, inauguran el debate y la reflexión en torno al campo, aunque sin considerar la imagen, que queda relegada todavía al lugar de paratexto, aunque tal vez el despegue estético hacia zonas innovadoras de expresión sea anterior inclusive al de la escritura.

La Dictadura militar de 1976 a 1983 abre la etapa más oscura de la historia reciente. Secuestros, torturas y asesinatos se oficializan desde el Estado militar, así como la censura, el saqueo de bibliotecas y las listas negras de autores y libros.

La literatura infantil, tal vez por la secundarización que de ella tradicionalmente hizo la cultura, se convierte en lugar levemente más seguro para crear y es espacio de resistencia. *Libros del Chiribitil*

–ilustrada por Clara Urquijo, Tabaré, Juliá Díaz, Alicia Charré, Chacha, Delia Contarbio, Luis Pollini y Luis Pereyra, entre otros–, confirma al Centro Editor de América Latina como generador de clásico ilustrados.

Son prohibidos *La torre de cubos*, de Laura Devetach, y *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann; y quemados un millón y medio de libros del Centro Editor de América Latina (muchos de ellos infantiles). *La línea*, de Ajax Barnes y Beatriz Doumerc, libro maestro del diálogo texto-imagen aún antes de la aparición del concepto de álbum, gana el Premio Casa de Las Américas y al poco tiempo sus autores deben exiliarse.



Tapa del Nro. 1 de *Cuentos del Chiribitil*, Ilustración de Clara Urquijo

14.

15.



Tapa de *El hombrecito verde y su pájaro*, ilustración de Myriam Holgado.

En 1983, con la llegada de la democracia, se abren bibliotecas y se actualizan propuestas teóricas, se instala una lengua no oficial ni colonizada en la escritura de libros infantiles, y aparece la figura del mediador, un lector adulto interesado en defender socialmente ese espacio de literatura abierta y libre para niños. Editoriales como Colihue y Libros del Quirquincho son nuevos espacios para nuevas estéticas también en la ilustración. Nombres como Oscar Rojas, Gustavo Roldán, Nora Hilb, Sergio Kern, Juan Lima, Mónica Weiss y quien suscribe, se unen a los ilustradores que ya venían produciendo. En 1984 se inaugura el Plan Nacional de Lectura que, coordinado Hebe Clementi, difunde por todo el país este verdadero *boom* editorial, que también da lugar a la inauguración, en 1989, de la primera Feria del Libro Infantil y Juvenil.

La muestra de libros gigantes en el Centro Cultural San Martín, organizada por editorial Hyspamérica en 1987, y la de ilustración de libros infantiles, organizada en 1990 por Oscar Rojas en la Casa de San Telmo, despuntan la conciencia de empezar a juntarse para pensar el espacio social de la ilustración infantil nacional. Colihue saca en 1987 *El hombrecito verde y su pájaro*, con texto de Laura Devetach e ilustraciones de Myriam Holgado, mirado con embeleso por todos los ilustradores por varias sorpresas que se aúnan y expresan lo que todos queríamos: calidad de edición, tapas duras y nombre de escritor e ilustrador a la par en la cubierta.

La muestra de libros gigantes en el Centro Cultural San Martín, organizada por editorial Hyspamérica en 1987, y la de ilustración de libros infantiles, organizada en 1990 por Oscar Rojas en la Casa de San Telmo, despuntan la conciencia de empezar a juntarse para pensar el espacio social de la ilustración infantil nacional. Colihue saca en 1987 *El hombrecito verde y su pájaro*, con texto de Laura Devetach e ilustraciones de Myriam Holgado, mirado con embeleso por todos los ilustradores por varias sorpresas que se aúnan y expresan lo que todos queríamos: calidad de edición, tapas duras y nombre de escritor e ilustrador a la par en la cubierta.

La “primavera democrática” de 1983 al 86 empieza a resquebrajarse por la desestabilidad política y económica y, si bien en los noventa

se consolida el régimen democrático, el menemismo instala una política neoliberal que reforma la estructura del Estado y favorece la globalización editorial. Sellos nacionales icónicos se venden a empresas multinacionales y el li-

16.

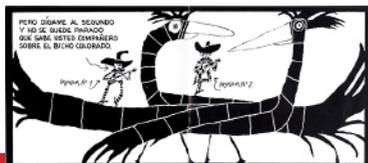


Ilustración de Saúl Oscar Rojas para *Payada del bicho colorado*

tanto de especialistas como de los propios ilustradores. En 2005 sale *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*, el primer libro específico sobre el tema.

18.

Ilustración de *Piñatas*, de Isol



La compra de millones de libros para distribución gratuita en las escuelas públicas sostiene el negocio editorial en el kirchnerismo inaugurado en 2003, las trabas a las importaciones y el cepo al dólar procuran favorecer la industria

nacional pero llevan a la imposibilidad de producción de algunos formatos muy afines a los intereses gráficos: la tapa dura se vuelve cara y poco competitiva; el libro cartoné para pequeños lectores, inviable por falta de maquinaria que lo haga.

Aunque pequeño, el mercado de las galerías especializadas en ilustración de libros infantiles empieza a abrirse y editoriales internacionales se interesan por ilustradores ya en actividad como por nuevas figuras como Cristian Turdera, Christian Montenegro, María Wernicke, Poly Bernatene, Irene Singer y Cecilia Afonso Esteves (apenas un racimo a citar entre muchísimos otros).

En 2008 Argentina es País Invitado de Honor en la Feria del Libro Infantil de Bologna, evento generado y organizado desde el Foro de Ilustradores. El premio Hans Christian Andersen 2012 es para la escritora María Teresa Andruetto y el Astrid Lindgren 2013 para Isol, quien había sido finalista del Andersen en 2008 y 2010. La difusión internacional de literatura infantil argentina toca cumbres nunca antes logradas 🍷

Bibliografía

Acree, William (2007): “De las guerras a las escuelas: orígenes de la relación entre el poder y lo impreso en el Río de la Plata”, en *Páginas de guarda. Revista de lenguaje, edición y cultura escrita*, núm. 3, otoño de 2007. Bs. As.: Editoras del Calderón/

- Cátedra de Corrección de Estilo. Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, pp. 99-118.
- Alloatti, Norma** (2007): “Cuentos y lecciones: textos para los niños decimonónicos en Argentina”, en *Ocnos*, nro. 3. Cuenca (España): CEPLI. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cresta de Leguizamón, María Luisa** (1997): “Breve historia de la literatura infantil argentina”, en *5to. Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil*. Villa Giardino (Argentina): CEDILIJ.
- Cruder, Gabriela** (2011): “La Biblioteca infantil ‘General Perón’: una propuesta comunicacional para la formación ciudadana de los niños”, en *Questión*, núm. 31, invierno de 2011. La Plata (Argentina): Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Disponible en www.perio.unlp.edu.ar/question [Fecha de consulta: 10 diciembre 2013]
- De Diego, José Luis** - director (2006): *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Rönner, María Adelia** (2011): “La aldea literaria de los niños”. Córdoba (Argentina): *Comunicarte*.
- Gociol, Judith** (2001): “Los libros infantiles prohibidos por la dictadura militar en Argentina. Fragmentos del fascículo “Un golpe a los libros (1976-1983)”, en *Imaginaria*, núm. 48, 4 de abril de 2001. Bs. As.: Disponible en www.imaginaria.com.ar/04/8/prohibidos.htm [Fecha de consulta: 11 diciembre 2013]
- (s/f ¿2006?): “El largo camino de Billiken”, en *El monitor*, núm. 10, s/f. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Disponible en www.me.gov.ar/monitor/nro10/medios.htm [Fecha de consulta: 11 diciembre 2013]
- Gociol, Judith y Gutiérrez José Ma.** (2012): *La historieta salvaje*. Buenos Aires: De la Flor.
- Montes, Graciela** (1999): *La frontera indómita*. México: FCE.
- Montes, Graciela y Machado, Ana Ma.** (2003): *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Bs. As.: Sudamericana.

- Schritter, Istvan** (2010): “Apuntes para una historia de la ilustración infantil iberoamericana”, en *Actas y memoria del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Fundación SM.
- Siulnas** (Oscar Vázquez Lucio) (1985): *Historia del humor gráfico y escrito en la Argentina*. Bs. As., Eudeba.
- Sobrero de Vallejo, Nancy** (1993): “Las primeras ilustraciones en el Río de la Plata”, en revista *Summarium*, núm. 1. Santa Fe (Argentina): Centro Transdisciplinario de Investigaciones de Estética/Fundación Banco Bica. Disponible en <http://www.bn.gov.ar/descargas/publicaciones/mat/FD5.htm> [Fecha de consulta: 11 enero 2010]
- Soriano, Marc** (2001): *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- Szir, Sandra** (2006): *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880 – 1910)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Trillo, Carlos y Saccomanno, Guillermo** (1980): *Historia de la Historieta Argentina*. Buenos Aires: Record.

La infancia ideologizada: un análisis de Así soy yo, ocho microprogramas sobre niños y niñas víctimas de la dictadura argentina de 1976*

por Mirta Gloria Fernández / Natalia Vaistij

Una parte de la sociedad argentina se propone el borramiento de los delitos cometidos por los militares que ejercieron el terrorismo en nuestro país desde el 24 de marzo de 1976 hasta el 10 de diciembre de 1983. Esto se puede testimoniar a través de varios hechos, uno de los cuales es que a los ciudadanos argentinos les cuesta aceptar a las Madres más combativas de Plaza de Mayo mientras sostienen una mirada menos severa (en 2016 relativa) hacia el colectivo de las Abuelas. Dicotomía artificiosa, a veces maniquea, que se manifiesta también en la dificultad discursiva de narrarles a los niños en edad escolar que 30.000 personas fueron secuestradas, torturadas y desaparecidas, incluso las embarazadas, a quienes les arrancaron sus hijos -nacidos en centros clandestinos de detención- para ser entregados a militares y civiles delincuentes “sin que parte de la sociedad argentina se diera cuenta”. ¿Quiénes lo hicieron? Militares argentinos llamados Jorge Rafael Videla, Emilio Eduardo Massera, Orlando Ramón Agosti (entre otros), cuyos nombres encabezan una lista

* Ponencia presentada en el *IV Congreso Internacional Artes en Cruce, Constelaciones de sentido*, Departamento de Artes, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 6 al 9 de abril de 2016.

de asesinos que deberíamos haber sabido difundir a beneficio de la memoria de los ciudadanos del mundo, como se ha hecho con Hitler, Franco y Mussolini en sus respectivos países.

En ese contexto de rechazo a la verdad, ¿cómo contarle a un escolar que los gobernantes, en lugar de proteger a los ciudadanos, secuestraron a mamás embarazadas, las torturaron y les robaron a los recién nacidos o a sus hijos pequeños anulando sus identidades al mentirles sobre su nacimiento y su legítima familia. ¿Cómo explicarles que los medios de comunicación, por ejemplo, lograron invertir la ecuación al llamarles terroristas a las mamás embarazadas ya muertas? ¿Cómo explicarles que fueron las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo las que nunca dudaron en contar esta trágica historia de ogros que en nada se parecen a Shrek? ¿Cómo harán los maestros para trasuntar estos asesinatos, que son parte de nuestra historia, en una sociedad que manifiesta dudas acerca de la cantidad de personas asesinadas? ¿Hablar del número acaso nos exime de narrarles a nuestros hijos y nietos los vuelos del horror?

“Entre 1976 y 1983, hubo una dictadura militar en Argentina que ejerció el poder sin respetar los derechos de las personas. Durante esos años muchos chicos y chicas fueron separados de sus familias a la fuerza”. Así comienzan los ocho cortos producidos por Paka Paka y Abuelas de Plaza de mayo que dan a conocer una parte de la historia que, aun ahora, resulta dificultoso contar. Su estreno fue en octubre de 2015, en el marco del 38vo. aniversario de las Abuelas y del Día Nacional del Derecho a la Identidad. Cada micro (con una duración aproximada de dos minutos y cuarenta segundos) cuenta un testimonio con un doble registro ya que se conjugan imágenes reales de los nietos recuperados en el presente con escenas de animación que recrean un pequeño episodio de su infancia.

En términos de la teoría multimodal, en los programas se cruzan tres modos semióticos: el lenguaje verbal, en este caso

relato; el visual, en este caso la animación; y las imágenes documentales. Todo ello sumado al modo sonoro. Recordemos que para la teoría multimodal las composiciones semióticas complejas son aquellas en las que se combinan diversos modos, entendidos estos como un conjunto organizado y regularizado de recursos social y culturalmente modelados para construir significados, que tienen un potencial de comunicación particular dependiente de su permisividad (*affordance*) (Jewitt 2005, Kress y Van Leeuwen 2001). Analizaremos los tres modos que interactúan simultáneamente en nuestro objeto pero haremos hincapié en el modo verbal.

A pesar de que este material nos resulta imprescindible y lo valoramos tal como es, nuestra hipótesis es que su constitución discursiva testimonia cierto miedo de narrar el horror de la dictadura por parte de sus enunciadores. Para demostrarla, analizaremos el funcionamiento de algunos recursos formales que dan cuenta de la construcción de *Así soy yo*.

Todos responden a la misma estructura cuyo centro será un diminuto pero significativo evento donde cada nieto narrará una curiosa epifanía. Este hecho crucial está introducido por un marco narrativo dividido en dos partes. La primera es el enunciado de una niña contextualizando los hechos: “Entre 1976 y 1983, hubo una dictadura militar en Argentina, que ejerció el poder sin respetar los derechos de las personas. Durante esos años muchos chicos y chicas fueron separados de sus familias a la fuerza”. Según nuestro análisis, el miedo a contar se puede inferir en este comienzo a partir de tres procedimientos sintácticos. A saber:

- Se utiliza el impersonal (“hubo una dictadura militar”) en lugar de enunciar, en algún momento, algunos nombres y apellidos de los sujetos reales que delinquieron.
- Al usar el sujeto abstracto “dictadura militar” se evita nombrar a los verdaderos responsables de la vulneración de los derechos.
- Finalmente la voz pasiva (“fueron separados de sus familias a la fuerza”) esconde nuevamente al agente del delito.

Estas operaciones que omiten al culpable de los hechos no solamente se manifiestan en el marco de los micros sino que, como demostraremos más adelante, se repiten en cada una de las historias presentadas.

La segunda parte del marco consiste en la apertura del programa en dibujos animados con una cortina musical de fondo. Primero vemos una silueta dentro de un cuadro enmarcado, pero después aparece su figura reduplicada frente a él: es ahí cuando percibimos que se trata de una chica mirándose al espejo.

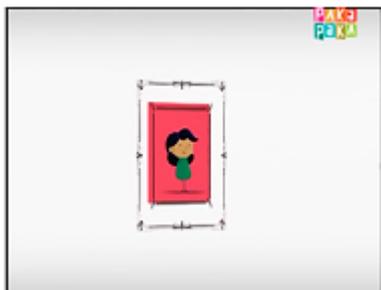


Figura 1: Fotograma *Así soy yo*

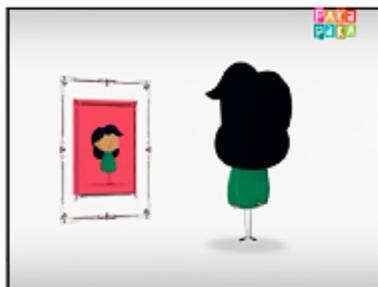


Figura 2: Fotograma de *Así soy yo*

Con el objetivo de promover la igualdad de género, las mismas acciones las repetirá un varón. Al final de los micros, el espectador se dará cuenta de que niño y niña son las caricaturas de

Victoria Montenegro e Ignacio Montoya Carlotto. El juego de la cara en el espejo desdobra los cuerpos y simboliza una identidad incompleta: sea porque hay un reflejo en un espejo sin nadie posando, sea porque se ve, a través de un plano detalle, un rostro fragmentario, tapado por cabello.

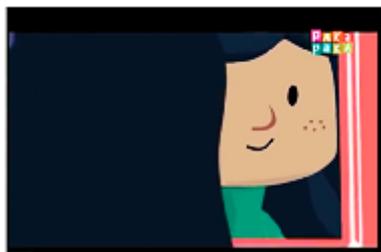


Figura 3: Fotograma de *Así soy yo*

La interesante complejidad del recurso del espejo contrasta con unos acordes agudos computarizados. El modo auditivo, que se sostendrá a lo largo de todo el micro, resignifica el modo verbal: diluye y apacigua la catarsis expuesta en cada testimonio. Como las oraciones impersonales y la elisión de los culpables que mencionáramos más arriba, este uso de la música, que suaviza el material narrado, obstruye la posibilidad de percibir la tragedia.

Una vez finalizado el relato marco introductorio, se pasa del dibujo animado al formato documental donde vemos que en cada corto va a aparecer el nieto o nieta real anunciando su nombre de pila y adelantando que va a contar su historia. Esto dura literalmente catorce segundos. Una plaza con sucesivos planos de hamacas, toboganes y trepadores sin niños es el escenario elegido para narrar esta historia cargada de ausencias. Nada más triste que una plaza vacía. Acaso sea este el recurso material que tra-sunta más pena.

Figura 4: Fotograma de *Así soy yo*Figura 5: Fotograma de *Así soy yo*

Nieto o nieta se muestran siempre de espaldas, escribiendo en una pizarra transparente el nombre del relato que contará. El título de cada corto plasmado en el vidrio se convierte en el pasaje que habilita la llegada de la animación. Esta produce un efecto ficcionalizador: la materialidad de las letras se diluye en el fondo para transformarse en el escenario ilustrado de esa infancia y se quiebra así la isotopía al pasar del género documental al género dibujo animado. En esta parte, el miedo a contar podría inferirse en el interjuego entre documental y animación. Si bien este recurso es típico del audiovisual infantil, que en este caso

expone lo que el documental no puede (la niñez de un narrador ahora adulto), la elección de una plástica naif en el modo visual combinada con una música festiva minimiza la experiencia de haber sido un niño secuestrado.

En términos de contenido, cada nieto parte de un presente narrativo pero alude, enfáticamente, a cierto presentimiento o epifanía sobre su identidad experimentado en su niñez. Mediante un flashback, distintas escenas de la infancia del protagonista recrean, en dibujos animados, la búsqueda de su identidad. Cada narrador selecciona un evento particular que desencadena los cuestionamientos pero todos coinciden en el hecho de haberse sentido en algún momento de sus vidas desacomodados, fuera de lugar. El uso de metáforas cristalizadas como “sapo de otro pozo” (*Altura*) o “bicho raro” (*Poesía*) explicitan esta sensación. Por ejemplo, en el corto denominado *Iguales a mí*, a Victoria Montenegro le llama la atención que su padre tenga un color de piel distinto al de ella. De manera similar, en el que lleva por título *Altura*, Horacio Pietragalla se pregunta por qué es el único alto en su familia. Ya como nietos recuperados, al ver las fotos de sus padres y tíos biológicos, ambos dan respuesta a esa inquietud que los desvelaba en su infancia.

Pero no todos los protagonistas hacen hincapié en sus particularidades físicas a la hora de enunciar su incomodidad; la mayoría resalta la falta de intereses en común con sus padres adoptivos. Por ejemplo, en el micro llamado *Me suena*, Ignacio Montoya Carlotto no comprende el origen de su vocación; luego descubrirá que su papá y su abuelo de sangre eran músicos como él. Algo similar ocurre en *Entre cruzadas* ya que Jorgelina Planas se entera de que su madre biológica era artista plástica como ella. En *Poesía*, Macarena Gelman siente angustia por ser la única que disfruta de leer en su casa; años más tarde sabrá que es nieta biológica del célebre escritor Juan Gelman. En *Sincronizadas*, Catalina de Sanctis se pregunta por qué no la dejan hacer lo que más le gusta: el nado sincronizado. Al conocer a su

abuela, descubrirá que su madre practicaba el mismo deporte. Y en *Sobre Ruedas*, Claudia Poblete recuerda un extraño juego de su infancia que consistía en desplazarse a gran velocidad en una silla con rueditas. Años más tarde, sabrá que su padre era paralítico y que solía subirla a su silla, cuando ella era bebé, para pasearla por la casa.

Por último, en *Reflejo*, Leonardo Fossati manifiesta haber tenido una “sensación rara” cada vez que se miraba al espejo. Si bien el recurso de la epifanía (estoy en el lugar equivocado), al multiplicarse por 8, podría generar cierta ruptura del verosímil, esos pequeños relatos tienen una evidente pregnancia en el destinatario al transmitir con excelencia el desasosiego de cada nieto y llevarnos directamente al conflicto de la identidad robada.

Esta fortaleza se podría ver obturada nuevamente por las construcciones sintácticas ya señaladas en el análisis del relato marco. Por ejemplo, el uso del sujeto tácito “Tenía otra familia de la que me habían separado a la fuerza” (*Altura*), “A mi mamá y a mí nos secuestraron cuando yo era chica” (*Entrecruzadas*), “Cuando nací me separaron de mis padres y me entregaron a una familia extraña” (*Poesía*). Y en el único corto que nombra a los culpables, se lo hace a través de la paráfrasis “gente extraña”: “A mis papás los habían secuestrado cuando yo tenía apenas ocho meses y a mí me entregaron a gente extraña que me separó de ellos” (*Sobre ruedas*). Nuevamente, los agentes de las distintas acciones quedan elididos en el discurso. Esto resulta claro también cuando, en el modo visual, la imagen del Falcon verde del corto *Entrecruzadas* reemplaza al sujeto “los militares”, suponiendo un espectador que conoce el ícono “Falcon verde”.

Frente a estas elisiones en el modo verbal, la vuelta a la imagen documental retoma el escenario de la plaza pero esta vez la cámara se posiciona en un nuevo lugar que permite descubrir poco a poco, en un



Figura 6: Fotograma de *Entrecruzadas*

travelling descendente, el rostro de la/el protagonista. Si la apertura del programa consistía en la aparición de los distintos personajes observándose a sí mismos en el espejo, al final del corto se retoma la temática del reflejo, de forma inteligente, para ubicar al espectador del otro lado e involucrarlo en los hechos.



Figura 7: Fotograma de Entrecruzadas

Mientras resuena la melodía de siempre, una frase da fin a los 8 microprogramas, cerrando el marco que comenzó con la niña animada ubicándonos en contexto: “Si querés saber más sobre las abuelas y los nietos que estamos buscando ingresá a www.abuelas.org.

ar “¡Ayúdanos a encontrarlos!”. Estas claras palabras construyen entonces a un espectador inteligente que buscará respuestas a las preguntas que le genere el cortometraje, como niño inquieto y curioso que es. Se lo invita así a seguir investigando para pensar esos silencios y vacíos que no se llenan en la trama de estos cortos y se lo interpela directamente. Es de destacar en esta parte final, contundente y convocante, el acento puesto en la capacidad infantil de reponer aquello de lo que a ciertos adultos les cuesta hablar.

Quizás resulte interesante replantearse que la copresencia del modo auditivo y el verbal es casi un oxímoron ya que la apelación a un destinatario capaz de reponer elisiones y a la vez comprometido ¿ideologizado? merecería unos acordes menos típicos y menos triviales. Sobre todo teniendo en cuenta el influjo negativo del estereotipo, la repetición y el cliché en el pensamiento humano.

A modo de cierre

La dificultad de narrar el horror puede ocurrir por varias razones explicadas por Walter Benjamin cuando dice que las víctimas de la guerra, presas del marasmo, optaron por el silencio:

Con la guerra mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que aún no se ha detenido. ¿No se notó acaso que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? En lugar de retornar más ricos en experiencias comunicables, volvían empobrecidos. (Benjamin, 1991:2)

No es el caso de los sobrevivientes argentinos que declararon en los juicios apelando con enorme dolor a su capacidad narrativa. Quizás inspirados en la esperanzadora y catártica idea de que la justicia radica en la posibilidad de contar la verdad, como corresponde.

¿Pero no es acaso lo que quieren las Abuelas? ¿A qué le pueden temer unas mujeres que desafiaron a los agentes de la muerte? ¿Por qué razón los cortos mitigan los hechos a través de una música naif y unos enunciados que borran sujetos y agentes?

La respuesta a esta doble pregunta no está en las condiciones de producción de estos micro-programas polifónicos que -esperamos- puedan ver todos los niños escolares, sino en una recepción perturbada por un discurso mediático que insiste en hostigar a las víctimas, negar a los desaparecidos y negar también que fueron personas de carne y hueso llamadas, por ejemplo Videla, quienes mataron a mujeres embarazadas y se robaron a sus hijos.

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y gran parte de la cultura que circula entre los chicos están entrenadas en las operaciones de disfrazar, elidir, des-complejizar y des-ideologizar (Fernández, 2014: 94). De hecho, cierta “neurosis de la felicidad” (Fernández, 2014) se instala en el territorio infantil como garan-

tía de unos adultos eficientes, guardianes y protectores. Idea que se cae si revisamos las maldades históricas de los adultos hacia la infancia, desde la Edad Media, pasando por la Revolución Industrial y llegando a nuestros días de la mano del abuso. En tal sentido, los cortos de Abuelas, con sus desajustes, resultan necesarios por el hecho de concebir que la experiencia de la infancia merece ser contada en primera persona. En definitiva, para que los niños no sean hablados/narrados por una tercera persona adulta que simula objetividad y que escondió, toda vez que pudo, su rol de torturador de gente menuda. El cuidado que tienen las Abuelas se entiende: la sociedad no lo quiere saber.

Bibliografía

- Benjamin, W.** (1991) “El narrador”, en *Iluminaciones IV: Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, traducción de Roberto Blatt. Madrid, Taurus.
- Fernández, M. G.** (2014) *Los devoradores de la infancia*. Córdoba, Comunicarte.
- Jewitt, C.** (2009) (ed) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres/ New York, Routledge.
- Rémoli, C.** (director). (2015) “Así soy yo”. Buenos Aires: *Paka Paka*. Disponible en <https://www.abuelas.org.ar/noticia-difusion/asi-soy-yo-13>.

Abuelos Narradores

De lecturas, memorias y encuentros

Abuelos, palabras poéticas y otras delicias

por Micaela Arce

Instalar un espacio de conversación con abuelos a partir de textos literarios puede ser, como dice Graciela Montes, la gran ocasión para construir lecturas y lectores. Por ello, en un intento de recuperar estas narraciones y a los abuelos narradores, el Centro de Indagación y Mediación sobre prácticas de Lectura, Escritura en Literatura Infantil y Juvenil (de aquí en más, Cemillij ⁽¹⁾), de la Facultad de Humanidades y Cs. Ss.-UNaM y el Instituto Previsión Social (IPS) establecieron un convenio ⁽²⁾ que permitió llevar adelante el diseño e instalación de los *Clubes de Lectura: Abuelos Narradores*. De lecturas, memorias y encuentros; en distintas localidades de la provincia: Garupá, Concepción de la Sierra y Apóstoles.

La instalación de los Clubes estuvo a cargo de un grupo de talleristas del Cemillij que, junto a la Mgter. Claudia Santiago, directora del Centro, planificaron e hicieron posible la realización efectiva de este proyecto. Las talleristas: Prof. Carina Noemberg, Prof. Cecilia Tassi, Prof. Gabriela Dimas y Carina Kaczorowski

(1) Res. HCD Nro. 249-12

(2) Res. HCD Nro. 149-13

(estudiante avanzada en el Profesorado en Letras) asumieron el desafío de participar de esta actividad de extensión.

En esta ocasión este trabajo comunitario fue una respuesta a demandas reales de nuestro contexto e implicó una alternativa para ampliar el marco de formación profesional de las talleristas, que son participes de acciones aún no incluidas dentro del currículum de la formación del profesorado.

En este texto se presentan: escenas, fragmentos de relatos y algunas reflexiones surgidas a partir de los encuentros en los distintos clubes. Su socialización pretende ser una invitación a futuras conversaciones para enriquecer la propuesta ¡Comencemos!

Abuelos y libros

Pensar en la escritura de este texto implicó la eliminación de múltiples borradores. No sólo por la natural inhibición a la mirada del otro sobre mi escritura sino porque hay situaciones en las que parecería que las palabras no logran dar cuenta de todo lo que significó la experiencia. Por ello he optado por un breve recorte de algunas escenas que me han resultado particularmente significativas. Michel Pettit (2008) en uno de sus artículos habla del encuentro feliz con un libro y dice:

A lo largo de la vida , el encuentro feliz con un libro es quizá aquel que suscita caminos de ida y vuelta entre el cuerpo y el pensamiento , que permite recuperar, escondidos en un texto , una voz, un país anterior de sensaciones, un movimiento, un ritmo ⁽³⁾.

Iniciar con este enunciado me permite recuperar diversos encuentros vividos en los talleres con los abuelos. En los registros de las talleristas permanecen las huellas de estos encuentros que algunas veces resultan en muestras de sorpresas, de alegría, angustia, enojo o encantamiento. Por este motivo las antologías

(3) Petit. M. 2008. Pp.15

de los talleres presentaban diversidad no sólo temática sino genérica: cuentos, mitos, canciones, poesías y frases populares que fueron puestas en diálogo con las lecturas e interpretaciones de los lectores. Luego de la mediación de las talleristas, las primeras narraciones surgen. Los relatos de historias pasadas se actualizan y hacen presentes a través de la voz de los abuelos narradores que progresivamente se apropian del espacio por medio de la conversación que, como lo menciona Camblong (2012):

La conversación es una experiencia insoslayable en la instauración de las significaciones y del lenguaje, y a la inversa, toda experiencia deriva de la conversación en el intercambio de significación y sentido (4).

De este modo van surgiendo narraciones que habían permanecido en el silencio o en el olvido. Algunas por la tristeza que evocan, otras la fugacidad del tiempo que no da tregua para sentarse a escuchar y otras simplemente por no contar con el espacio para ser narradas. Como ejemplo de ello, la tallerista registra que José (abuelo), compartió la siguiente anécdota surgida a partir de unas interpretaciones erróneas de cartas entre familiares de América y los que permanecían en Europa:

“Estamos felices de saber que están bien, lástima que existe el ‘Pantancaro’, cuéntenos más acerca de ese monstruo tan extraño”.

José no podía parar de reírse. Lo que pasaba era que en las cartas que escribía a sus padres y hermanos él comentaba las riquezas de esta patria, la paz y armonía con que vivían. Lo único complicado es: “el pan tan caro”.

Recuperar ese fragmento de historia puede traer al diálogo situaciones análogas vividas por los primeros colonizadores que intentaban describir las nuevas realidades y las palabras les resultaban limitadas. Acerca de ello Ricouer (1989), retomando a

(4) Camblong, A.-Fernández, F. 2012.Pp. 10-11

Aristóteles, afirma que el lenguaje literario es muy valioso porque pone de manifiesto saberes y situaciones cotidianas que permiten repensar diversos aspectos sociales que confluyen en un relato sencillo que puede ser abierto a múltiples interpretaciones:

Lo complicado es el: Pan Tan Caro.

Un enunciado breve que presenta lingüísticamente un juego de palabras y sentidos que en principio nos genera humor pero de fondo da cuenta de la difícil situación en la que vivían algunos inmigrantes. Por ello Ricouer (1989) afirma que la interpretación del texto literario supera al análisis meramente lingüístico y pone en diálogo -mediación-, tres niveles de interpretaciones posibles:

Desde el punto de vista hermenéutico, es decir, desde el punto de vista de la interpretación de la experiencia literaria, un texto tiene una significación muy distinta de la que le reconoce el análisis estructural extraído de la lingüística: es una mediación entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el hombre, entre el hombre y él mismo. La mediación entre el hombre y el mundo es lo que se denomina referencialidad; la mediación entre el hombre y el hombre es la comunicabilidad; la mediación entre el hombre y él mismo es la comprensión de sí ⁽⁵⁾.

Las palabras, cual imanes, atraen nuevas narraciones, invocan historias que se palpitan mientras los abuelos resignifican sus vivencias y las presentan como pistorescas narrativas en cada taller:

Ese domingo era el día de consagración de las novicias, nos ubicamos en los primeros asientos. Ella estaba hermosa con su tocado azul, el cual hacía juego con su pechera blanca y sus ojos claros (era monja). De pronto ellos se miraron, y las miradas fueron tan pro-

Ricouer, P. 1989. Pp.50

fundas que llamó la atención de la superiora que apartó a mi prima del grupo y llamo al joven sacerdote de mirada electrizante. Después los invitó a que salieran al patio del convento a conversar. Todo se aclaró y ambos, sin permiso de los padres, se casaron en la iglesia del mismo convento. Siendo yo mudo testigo de la ceremonia y de la magia del amor. (Abuelo J.)

Uno de los aspectos notables de estas encantadoras anécdotas es que permite que cada sujeto se configure desde una narración en primera persona que lo ubica como personaje e incluso como protagonista en su propio relato. Al respecto Ricouer (1989) amplía esta lectura afirmando que la narración literaria supera al relato individual porque instala ese discurso en un sistema cultural que lo reinterpreta:



Ahora bien, lo que perdemos por el lado del narcisismo, lo ganamos por el lado de la identidad narrativa. En lugar del yo atrapado por sí mismo, nace un sí mismo instruido por los símbolos culturales, en cuya primera fila están los relatos recibidos de la tradición literaria. Son ellos quienes nos confieren una unidad no sustancial sino narrativa (6).

Desde este punto de vista la identidad es considerada una categoría práctica que se resignifica y reconfigura en cada nueva historia y puede producir la identificación de otros sujetos que se sienten reconocidos en esas vivencias:

(...) antes de levantar la compuerta desde tierra escuchó el grito de su madre al tiempo que le arrojaba una bolsita de cuero que había sacado de su pecho. José la alcanzó y sintió que recibía todo el amor

(6) Ricouer, P.1989. Pp. 50

de ella en ese gesto.

Ya en alta mar se animó a abrirla, y con llanto vio que contenía 7 monedas de oro: “Los ahorros de mi madre”, pensó y se sumergió en un llanto sin consuelo.

Estos relatos no sólo refieren a una escena de despedida, tienen la fuerza para trasladar a los lectores a un tiempo y lugar lejano en el cual el abuelo del narrador emprende su aventura. Él, al igual que muchos inmigrantes, jamás volvió a ver esos paisajes natales ni a su familia y esa es una experiencia frecuente en los habitantes de nuestra provincia.

Esta narrativa provocó una mudanza en los lectores y una identificación con otras voces y experiencias comparten algún punto en común y que son parte de nuestra cultura:

En las tardes calurosas del Chaco lindo, escuche contar a mi abuelo la historia de su vida. Aquí están retazos, fragmentos de colores mezclados con realidad y ficción. (Abuelo A)

Con los ojos llorosos me contaba, que dejar el hogar, la familia: los hermanos, los sobrinos y los amigos era como sacarle pedazos al corazón, que quedaban en la patria dejada. (Abuelo B)

En la cocina de los relatos



Los abuelos que participaron de los talleres tenían en común la curiosidad, vitalidad y alegría de conocer nuevas lecturas y lectores. Cada tallerista pensaba minuciosamente la selección de textos y las estrategias de mediación que pondría en juego cada semana.

En base a las intervenciones las talleristas construían

itinerarios de lecturas que, como expone Colomer (2010), permiten organizar progresivamente las obras a partir de alguna relación que la ubica en un contexto de diálogo intertextual que enriquecen la conversación e invitan a nuevas lecturas:

Hemos recorrido muchos itinerarios, realizamos el de Adán y Eva, el universo poético profundizando con uno o dos poetas por taller. Leímos a Mario Benedetti, Gabriela Mistral, Antonio Machado y nos pasó algo tan lindo con Nicolás Guillén, toda esa temática afrocubana tiene relación



con la afrobrasileña. He ahí que una abuela contó la historia de una mujer descendiente de África, contó la vida larga de una mujer que toda su vida trabajó intensamente. (Informe de tallerista)

Otra de las talleristas optó por iniciar su recorrido con itinerarios de mitos:

Comenzamos con preguntas como: ¿Qué mito recuerdan? ¿Cuál les pareció desconcertante o cuál era la causa que les llamó la atención? A su vez, en la mesa había fotocopias de diversas versiones, cada uno podía elegir la que más le llamaba la atención, para luego compartir en la conversación. (Registro de talleristas)

Esta escena es la primera de una secuencia en la cual se apela a la recuperación de relatos compartidos por ellos:

El canto de los pájaros, el rugir de las fieras, y en la siesta entre los árboles se escuchaban los chistidos y golpear de manos que anunciaban la presencia del Pombero, según las historias de los lugareños.

Otro itinerario tomado por las talleristas fue el de las cartas ya que no sólo representan un medio de comunicación sino una forma de contacto con seres que están lejos o que ya no están pero permanecen en su escritura. Ciertamente, en algunas ocasiones la comunicación no funcionaba de forma ideal y a pesar de ello -o por ello- sobrevivió al olvido y llegó a nosotros como anécdota:

Las cartas tardaban mucho, pero la espera no empañaba la alegría cuando las recibían. Cierta carta decía: “Estamos felices de saber que están bien, lástima que existe el “Pantancaro”, cuéntenos más acerca de ese monstruo tan extraño.”

José no podía parar de reírse lo que pasa es que en las cartas que escribía a sus padres y hermanos comentaban las riquezas de esta patria, la paz y armonía con que vivían. Lo único complicado es: “el pan tan caro”. Indudablemente, la ansiedad por saber de los parientes en tierras tan lejanas era tan grande, que muchas veces el apuro en la lectura de las cartas hacia que muchos términos se malinterpretaran.

Primeras palabras

En la preparación de los talleres, en conversación con las talleristas y sus experiencias semanales, junto a la directora del Cemilij, se realizaban adaptaciones en cuanto a qué y cómo generar momentos de lectura, oralidad y escritura. Fue así que en uno de los talleres se hizo latente la necesidad de implementar una primera instancia de iniciación a la lectura y escritura a partir de las demandas de algunas abuelas que no habían adquirido el sistema formal de escritura y deseaban hacerlo:

“No es fácil siendo una persona mayor no saber hacer su nombre, ni el apellido, tenés que anda... –(gesto con el dedo pulgar, para imprimir la huella digital)– ¡Qué vergüenza la gente toda mirando!”
(Abuela M)

Esta tarea no es nada sencilla porque como es sabido, la escritura no es una acción natural sino un aprendizaje complejo del sistema de convenciones que regula un lenguaje. Sin embargo la demanda era esa. Nosotros abrimos el diálogo, era hora de escuchar y actuar en pos de lo que sucedía ahí. Una cuestión del orden del compromiso ético ideológico afirmaba la necesidad de generar una oportunidad para que estas personas pudiesen adquirir herramientas básicas para no sentirse marginales al inmenso sistema:

(...) “Había momentos en los que me daba ganas de llorar, porque es triste no saber escribir. Por ahí una se encuentra con gente buena pero por ahí... un día fui para hacer mi tarjeta, había una chica de muy mal carácter... ella me habló medio fuerte porque yo tardé para poner mi número de documento y me dijo:

–Si vos no sabés ni leer ni escribir para qué querés hacer una tarjeta?–

Entonces le llamé a mi marido que ponga mi número de documento para hacer el trámite más rápido”. (Abuela M)

En los talleres las lecturas eran mediadas por las talleristas que invitaban, interpelaban a lecturas amplias que incluían no sólo la palabra escrita sino lo paraverbal, las imágenes, los gestos, los signos; como dice Andruetto (2005), leer no es leer rápido ni mucho, sino leer es mirar más allá, leer despacio. Por eso en cada encuentro se llevaron obras literarias seleccionadas por su valor estético, por el uso de la palabra poética, que habilitaran el diálogo sin subestimar a nuestros lectores, para luego conversar sobre las lecturas, las miradas e interpretaciones de cada sujeto. Así cada uno se fue apropiando de textos que los ayudaban a sentirse más seguro de su propio bagaje cultural.



El paso siguiente fue invitarlas a la escritura. A dejar representar gráficamente esas palabras y pensamientos. Con ayuda de una pizarra, de fibras y mucha predisposición pudimos ver brotar tímidas letras que se afianzaban para nombrar a su autora o a lo que ella decidió escribir por primera vez: el nombre de sus hijos.

Palabras con gusto a casero

“...en la soledad, la madre de Silvia tejía narraciones que encantaban la cotidianeidad con poéticos aroma que desde la cocina inundaban todo el hogar.”
(Abuelo V)

No se puede dejar de hacer mención a la combinación entre literatura y sabores propios de los platos de los abuelos. Desde un primer momento las escenas se inundaron de sabores. La exploración de los sentidos que se deleitaban en minuciosas descripciones de platos típicos y escenas en las que los abuelos eran protagonistas de sus narraciones:

No me gusta cocinar, me gusta ver cocinar. De niña me sentaba en un banquito, al lado de la cocina a leña, hacia el mediodía mientras mamá preparaba el almuerzo. La imagen de las llamas, la ollita negra, el aroma irrepitable de la comida que contenía siempre el mismo ingrediente, cualquiera fuera el plato, el orégano. Aún lo conservo en el frasco de los recuerdos y cuando no puedo escapar a la cocina no me cuido en agregar orégano fresco en lo posible a todas mis escasas recetas. De lo salado orégano y lo dulce pasas de uvas y vainilla. (Abuela A)

Mis abuelos maternos habían quedado en alta Italia a fines del siglo XIX y aquí terminaron de formar su inmensa familia: dieciséis hijos. Se realizaban todas las comidas italianas y era tradicional los ñoquis con plata incluida bajo el plato. (Abuela M)

Pensar en los talleres y en la comida como lugares de placer a los cuales siempre se quiere volver presenta una forma diferente de vivir la lectura y la escritura. Consideramos que más allá de experimentar de un momento agradable, los narradores fueron partícipes de la apropiación de la palabra oral y escrita.

Recuperando estos y muchos otros relatos, consideramos que la tarea superó ampliamente las expectativas porque no sólo los abuelos han construido reflexiones en cuanto a su voz y el valor de sus narraciones; también como talleristas, como mediadoras de la palabra y del conocimiento, nos llevamos muchas narraciones, interrogantes y sabores que nos acompañarán en próximas intervenciones.

Bibliografía:

Andruetto, María Teresa (2005): *Algunas cuestiones sobre la voz narrativa y el punto de vista*. Córdoba. Plan Nacional de Lectura.

Arce, M; Dimas, G; Kaczorowski, C; Tassi, C. (2013- 2014) *Registros e Informe final Una propuesta de viaje hacia nuestra historia: Club de Abuelos narradores*. Posadas. Cemillij-FHyCS/UNaM.

Montes, Graciela (2007): *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Coordinador : Gustavo Bombini.(segunda edición).

Santiago, Claudia Mariana (Agosto, 2016). Abuelos narradores. De lecturas, memorias y encuentros: una experiencia de extensión. *Revista de Extensión Tekohá*. Posadas:Ediciones-FHyCS,2(2),2229.Recuperadode:<http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/tekoha>

Petit, Michelle (2008): “Lo mío, lo tomo siempre de otras manos”. En: *Lulú Coquete*, revista de didáctica de la lengua y la literatura. Nro. 4. Bs. As.

- Ricœur, Paul** (1989). “La vida: un relato en busca de narrador”.
En: *Educación y política*, Buenos Aires, Docencia, pp. 45-58.
- (1999): “Identidad narrativa”. En: *Historia y narrativa*. México. Paidós.

