

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES

DOCTORADO EN LETRAS

**LA LITERATURA EN PUGNA. OPERACIONES DE LA
CRÍTICA EN EL CAMPO DE LA LITERATURA ARGENTINA
PARA NIÑOS (1959-1976)**

Prof. Lucía Belén Couso

DIRECTORA: Dra. Adriana Bocchino

CO-DIRECTORA: Dra. Carola Hermida

Septiembre 2022

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	2
Índice de figuras y tablas	6
AGRADECIMIENTOS	7
RODEO O DE UN CURSO, UN LIBRO Y UNA CARTA	10
INTRODUCCIÓN	13
Fundamentación.....	13
Estado de la cuestión.....	23
Marco teórico.....	32
Organización de la tesis.....	37
PRIMERA PARTE. Asediar, fundar, colonizar. Primeros ensayos para pensar la literatura para niños en Argentina	39
CAPÍTULO I. Dora Pastoriza de Etchebarne. Investigación académica y formación docente	42
I.1. Posicionamiento en el campo literario	43
I.2. La teoría como norma en la tesis doctoral de Pastoriza de Etchebarne	47
I.2.1. Categorías de análisis y escritura.....	52
I.3. La tesis como experimento. Los cuentos del apéndice	60
I.3.1. La configuración de una literatura nacional.....	61
I.3.2. Representaciones de la infancia y del niño	65
I.3.2.1. El niño poeta en “Bonifacio, el gato que quiso ser paloma”	65
I.4. La tesis como diagnóstico. Los cuentos argentinos.....	71
I.5. Pequeñas sutilezas: de la tesis doctoral a la teoría de la literatura infantil en la Biblioteca de Cultura Pedagógica de Kapelusz.....	77
I.6. Síntesis y conclusiones	81
CAPÍTULO II. Desde <i>Sur</i>. Fryda Schultz de Mantovani: maniobras para construir una literatura	84
II.1. Solidaridades estables	85

II.2. Operaciones en torno al canon y la conceptualización de infancia y de literatura en <i>Sobre las hadas: ensayos de literatura infantil</i>	91
II.2.1. Hadas de esta punta sur.....	92
II.2.2. La construcción de un canon nacional a través del estudio de la obra de José Sebastián Tallon	95
II.2.3. Preguntas para la conceptualización de la literatura infantil	100
II.2.4. La representación de infancia: El nuevo <i>Emilio</i>	104
II.3. Síntesis y conclusiones	106
CONCLUSIONES PARCIALES	108
SEGUNDA PARTE. Intervenir, disputar, liberar. Nuevos gestos de la crítica	111
CAPÍTULO III. El dossier número seis de la revista <i>Los Libros: estructuralismo y psicoanálisis para pensar la literatura infantil</i>.....	115
III.1. Ideología, cultura y niños	117
III.2. La cultura infantil como problema de la sociedad contemporánea.....	127
III.3. Crueldad e idealización o los pactos amenazados de la intersubjetividad	134
III.4. El lugar de María Elena o María Elena Walsh en su lugar.....	140
III.5. “Una versión inusual del conocimiento”: la historieta y sus revistas	144
III.6. Ni tradicionales ni progresistas o de todo lo que Laura Devetach hace en <i>La torre de cubos</i>	151
III.7. Síntesis y conclusiones.....	159
CAPÍTULO IV. Los Seminarios-Taller de literatura infanto-juvenil de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (1969-1972).....	162
IV. 1. Pensar con otros: una apuesta federal desde Córdoba	165
IV.2. La conceptualización del Objeto LIJ	176
IV. 3. El problema de la formación de lectores.....	181
IV. 4. Una apertura liberadora. En busca de una literatura autónoma	191
IV.5. Síntesis y conclusiones	194
CAPÍTULO V. La literatura infantil en la <i>Historia de la Literatura Mundial</i> del Centro Editor de América Latina	197
V.1. Entre fronteras: la literatura infantil en los márgenes	199
V.1.2. Nuevos lectorados, literaturas otras.....	206

V.2. “Otra Bella Durmiente del Bosque”: un campo literario tras la zarza	209
V.2.1. La literatura subterránea de los niños	215
V.3. Las vías de la literatura infantil, hacia una definición del objeto	222
V.4. Proyecciones de un futuro próximo	225
V.5. Síntesis y conclusiones	228
CONCLUSIONES PARCIALES	231
TERCERA PARTE. Arrebatat tesoros, expandir fronteras, diseñar el mapa. Modos de la colección para ampliar lectores y lecturas.....	233
CAPÍTULO VI. Editoras sin editorial. <i>Repertorio de lecturas para niños y adolescentes de Fryda Schultz de Mantovani, Beatriz Ferro y Lydia Penschansky de Bosch</i>	236
VI.1. Consonancias y disonancias en un repertorio singular	239
VI.1.1. Las listas bibliográficas. Gestos de ordenamiento y parámetros de selección	242
VI.1.2. Los repertorios de lecturas para niños y jóvenes.....	247
VI.1.2.1. “El repertorio internacional”	247
VI.1.2.2. “Libros y cuentos hispanoamericanos”	256
VI.3. Fryda Schultz de Mantovani: irreverencia y alarde de travesura	266
VI.3.1. Estrategias de autolegitimación y selección literaria	267
VI.4. Editores, maestros y tutores en la encrucijada de las listas	276
VI.5. Síntesis y conclusiones	279
CAPÍTULO VII. Una cronopía espigadora. La poesía según Elsa Bornemann	281
VII.1. Una poética entre generaciones.....	283
VII.2. Desplazamientos y figuraciones. Construir un texto y construirse como autora	288
VII.3. Una nueva poesía infantil: la conceptualización del objeto como operación crítica	297
VII.3.1. La infancia, la escuela y la literatura.....	303
VII.4. “Es posible espigar”: una antología entre la teoría de la compilación y la docencia en Jardín de Infantes	318
VII.5. Síntesis y conclusiones.....	327
CONCLUSIONES PARCIALES	332
CONCLUSIÓN	334

BIBLIOGRAFÍA	343
Fuentes primarias	343
Fuentes secundarias	345
Referencias bibliográficas	348
ANEXOS	381
Anexo 1. Ficha de análisis, revista <i>Ludo</i> , 1979	381
Anexo 2. Tabla de textos literarios seleccionados en <i>Sobre las hadas: ensayos sobre literatura infantil</i> . Versión actualizada, 1974.....	382
Anexo 3. Publicidad de la edición de Kapelusz de <i>Las torres de Núremberg</i> de José Sebastián Tallon, 1971	385
Anexo 4. Publicidad de la Colección Andersen de Santiago Rueda Editor, 1969.	386
Anexo 5. Ilustración interior, portadilla, tapa y contratapa de un ejemplar de la Colección Andersen de Santiago Rueda Editor, 1969.....	387
Anexo 6. Decreto de prohibición (Boletín N° 142 – julio, 1979) del libro de cuentos <i>La torre de cubos</i> de Laura Devetach.....	389
Anexo 7. Decreto 3155/1977 del Poder Ejecutivo Nacional para la prohibición de los libros <i>Un Elefante ocupa mucho espacio</i> de Elsa Isabel Bornemann y <i>El Nacimiento, los Niños y el Amor</i> de Agnés Rosenstiehl publicados por Ediciones Librerías Fausto.....	390
Anexo 8. Temario del Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil de la Universidad de Córdoba, 1969.....	392
Anexo 9. Temario del Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil de la Universidad de Córdoba, 1970.	393
Anexo 10. Listado de los trabajos presentados en el Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil, 1969	394
Anexo 11. Listado de los trabajos presentados en el Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil, 1971	395
Anexo 12. Cuadro de intereses de acuerdo a la edad de los lectores elaborado por Tomasa Darrain Álvarez en su trabajo “Literatura infantil”, 1962.....	396
Anexo 13. Sobrecubierta de la colección Biblioteca Pedagógica Pre-escolar de Editorial Latina.	397
Anexo 14. Referencias bibliográficas del estudio sobre poesía de Elsa Bornemann publicado en <i>Poesía. Estudio y antología de la poesía infantil</i> , 1976.....	398
Anexo 15. Relevamiento parcial textos que abordan la literatura infantil desde una perspectiva crítica entre 1937 y 1983	400

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Plan a modo de índice que se antepone al desarrollo de la tesis de Dora Pastoriza de Etchebarne, <i>El cuento Infantil. Sus posibilidades dentro de la literatura nacional. Creación del cuento infantil argentino</i>	48
Figura 2. Ficha para el estudio de la literatura infantil utilizada en la Cátedra de Literatura Infantil de Instituto "Félix F. Bernasconi", 1962.....	80
Figura 3. Programa del Tercer Seminario Taller, Universidad de Córdoba, 1971.....	177
Figura 4. Doble página del "Repertorio internacional" de <i>Repertorio de lecturas para niños y adolescentes</i>	237
Figura 5. Distribución en porcentajes de la autoría por origen geográfico, agrupada por regiones.. ..	244
Figura 6. Cubierta e interior de <i>Anatole over Paris</i> de Eve Titus con ilustraciones de Paul Gadone, 1961.....	253
Figura 7. Lomos y ejemplo de interior de la serie <i>Winnie the Pooh</i> de A. A. Milne (1930... ..	253
Figura 8. Distribución en porcentajes de las tipologías autorales observadas.....	253
Figura 9. Distribución de los géneros en porcentajes.....	257
Figura 10. Distribución en porcentajes de las categorías de lectura discriminadas por género.	258
Tabla 1. Ranking de autores basado en el número de obras seleccionadas (frec.)	259
Tabla 2. Ranking de autores argentinos basado en el número de obras seleccionadas en las dos ediciones de Repertorio (frecuencia total)	262
Figura 11. Cuadro de clasificación de la poesía infantil incluido en su libro <i>Poesía. Estudio y antología</i>	301

AGRADECIMIENTOS

La investigación que confluó en esta tesis se desarrolló gracias a las becas otorgadas por la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; con estos financiamientos fue posible alcanzar esta instancia de mi formación académica, forjar lazos con otros becarios e investigadores y comprender las implicancias del trabajo científico en las humanidades.

Esta tesis fue posible, entonces, gracias al sistema educativo argentino - público, laico, gratuito y de calidad- y a los y las docentes que allí enseñan. Por ello, quiero expresar mi gratitud a Elena Stapich que me abrió la puerta a este objeto de investigación, la literatura para niños y niñas, pero especialmente me convidó su amistad y sus conocimientos. A mi directora, Adriana Bocchino, por su confianza y por el diálogo durante la escritura de este trabajo. Pero, especialmente, por hacer preguntas inquietantes cuando fue nuestra docente del profesorado, preguntas que nos involucraban como sujetos en los problemas de la literatura. Algunas de esas preguntas todavía me acompañan e intenté responderlas aquí. A mi co-directora, Carola Hermida, va mi especial agradecimiento por sostener la puerta que abrió Elena, por ayudarme en cada paso de este camino. Tuve la suerte de poder escribir, pensar y reflexionar los temas de esta investigación con una persona a la que admiro y de la que siempre aprendo. Su lectura creativa de este trabajo me permitió volver a él con una mirada renovada que aportó nuevos significados y reflexiones.

Escribir una tesis puede ser un trabajo muy solitario, por eso es importante para mí agradecer a mis amigas y compañeras del Grupo de Investigación en Educación y Lenguaje. Nuestros encuentros semanales, en algunos periodos del desarrollo de esta tesis fueron muy importantes para superar la hoja en blanco. Especialmente, quiero agradecer a Mila Cañón, Ayelén Bayerque y Carina Curutchet las conversaciones sobre este trabajo, y también los diálogos por whatsapp durante la pandemia, las palabras de aliento, los cafés para tomar aire fresco que, como dijera Graciela Montes, hicieron más divertido “el baile de la tecla y el deseo”.

También quiero agradecer a mis colegas y amigos, Mariana Domínguez, Alejandro Del Vecchio y Candelaria Barbeira por ser interlocutores de las diferentes instancias de este proceso de escritura. A Francisco Aiello y Gustavo Liberatore que aportaron, generosamente, sus saberes para consolidar ciertos aspectos de esta investigación. También a Carlos Silveyra por hacer memoria y ayudarme a recuperar fragmentos de la época que estudio.

Porque el encuentro con la palabra de otros siempre es enriquecedor, mi gratitud al colectivo del que formo parte, JITANJÁFORA ONG. El trabajo en este espacio procuró un diálogo con el campo de la divulgación que contribuyó positivamente al desarrollo de esta tesis.

Por último, quiero agradecer a mi familia, amigas y amigos por el apoyo incondicional. Y, en especial, a Sebastián, mi compañero, por compartir conmigo el día a día de esta escritura con café, con humor y con amor.

Este discurso, el de la literatura infantil, si en algo ha sido rico, es en materia de equívocos.

Elena Stapich

El tabú mayor para la literatura para niños es la literatura.

David Wapner

Por eso que todos tenemos de niños, me complace la literatura infantil; me gusta leerla; disfrutarla; por eso también defiendo sus valores autónomos e intrínsecos; no quiero que se la pervierta con propósitos laudables para extraños; la quiero así como supongo que debe ser: deslumbrada, fabulosa, enteramente libre de compromisos morales o sociales, plenamente visionaria.

Jaime Rest

RODEO O DE UN CURSO, UN LIBRO Y UNA CARTA

Ricardo Rojas impartió en 1936 un curso de literatura castellana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que versaba sobre épica española y en el que este daba su personal interpretación de ciertos textos literarios de la épica primitiva, reservados para el interés de los eruditos. Sin embargo, Rojas veía en estos textos épicos la conjunción de la leyenda, el mito y la aventura, y entendía que esta característica podía ser atractiva para los niños. Propuso entonces a los estudiantes que realizaban el curso la adaptación de este tipo de textos para facilitar el acceso al “alma infantil” (Rojas citado en CASTAGNINO, 1937, p. 9) como modo de fomentar la lectura.

Además del carácter pionero de la adaptación propuesta por Rojas –de texto a texto e imagen– esta escena, de cierto modo inaugural, conforma el punto de partida para la escritura y publicación, en 1937, del ensayo *La poesía épica y el alma infantil* de Raúl Horacio Castagnino que atiende a la sugerencia de quien se entiende discípulo y produce el texto antes nombrado. Compuesto por un ensayo sobre la relación entre el niño y la poesía épica y un apéndice que contiene su propia adaptación ilustrada –a modo de historieta– del poema del Mio Cid, el libro de Castagnino abre el juego, en el contexto nacional, para pensar la literatura y su vínculo con la infancia.

El libro comienza con una breve carta del propio Rojas en la que realiza una crítica al texto de Castagnino y retoma las ideas que un año antes había propuesto en su curso. Explica que tuvo presente el lazo entre “la fantasía dinámica del niño, su apetencia de aventura, su receptividad ante el relato, la imagen y el ejemplo”

(Rojas citado en CASTAGNINO, 1937, p. 8) y la epopeya. Destaca, también, el “problema didáctico y moral” (Rojas citado en CASTAGNINO, 1937, p. 8) que implica satisfacer esa necesidad de épica, propia de la infancia, y, al mismo tiempo, aprovechar desde el comienzo de la educación las características de este género literario. Estableciendo una crítica solapada a las historietas y revistas infantiles de la época, Rojas entiende que los personajes y argumentos de la epopeya son fascinantes y educadores a diferencia de “ciertos modernos repertorios gráficos” (p.9). Señala, entonces, la importancia de la obra de Castagnino que celebra y espera

sirva de estímulo a otros análogos, ya que los poemas célebres, no siendo accesibles al niño en sus formas auténticas, no requieren una simple abreviación, como lo han hecho algunos educadores y editores, sino una verdadera recreación o refundición, en moldes que correspondan a la sensibilidad estética y moral del niño en sus etapas elementales. (Rojas citado en CASTAGNINO, 1937, pp. 9-10)

Vemos en el problema que plantea Rojas en su curso, en la respuesta que propone Castagnino a través de su libro y en la carta que lo precede, firmada por el autor de la primera *Historia de la literatura argentina*, la condensación de varios de los temas y problemas que rodean¹ el campo de la literatura para niños en la época en que este texto se publica, y también años más tarde: la cuestión de la tensión entre la función moral y la función estética en la literatura infantil –y el hecho de que se le adjudique una función–; el debate por las historietas y los géneros considerados “menores”; el vínculo entre texto verbal y visual; la problematización de la adaptación de los textos canónicos para pequeños lectores; la idea de un campo yermo y virgen, que los intelectuales deben enseñar a cultivar, a través de

¹ La idea de iniciar este trabajo con unas palabras preliminares que suponen un rodeo respecto del tema principal de la tesis es deudora de la lectura del artículo “Algo más sobre un mítico Seminario” de Analía Gerbaudo (2015). Entendemos que estos gestos de exhumación (Gerbaudo, 2013a, 2013b, 2015) –que proponen leer aquellos objetos relegados por las investigaciones del campo de la literatura para niños, y en este caso, específicamente, sobre la crítica– echan luz y complejizan la historización y el estudio de los procesos constitutivos del campo, los temas y las preguntas que emergen allí, los asedios, las continuidades y las rupturas.

indicaciones acerca de qué publicar –qué géneros, qué temas, de qué forma, para qué edades, etc.–; la constitución de una representación de infancia que pone en primer plano al niño como un sujeto en formación.

Por otra parte, encontramos aquí dos cuestiones que nos interpelan. En primer lugar, la inclusión en el ámbito universitario de cierta preocupación por la infancia y sus libros, a través de la problematización del acceso a la literatura “consagrada”; en segundo lugar, el debate por la educación del niño enmarcado en el interés por este como lector y sujeto en formación y la problematización de las lecturas que puede o no realizar. Rojas privilegia una representación de la literatura como dispositivo que educa el sentimiento estético y el sentimiento moral. Esto puede verse en esta propuesta destinada a la infancia y en todos sus proyectos educativos, editoriales y culturales. Desde esta mirada se posiciona para promover la adaptación de ciertas obras, refundarlas y difundirlas tanto en *La biblioteca argentina* (colección de clásicos nacionales que comienza a publicar en 1915), como en estas posibles propuestas destinadas a los niños. Estas ideas del profesor Rojas recuerdan, también, las operatorias desplegadas en su *Historia de la Literatura Argentina*, puesto que en este objeto la “Educación estética y educación moral se fusionan, se invaden, se sostienen.” (Hermida, 2012, p. 202).

Un curso, una carta, un libro que suponen una posible escena inaugural que muestra las pequeñas zonas de pasaje por donde el niño y su literatura se cuelan como objeto y como problema para la crítica. De Rojas a Castagnino y de Castagnino a Dora Pastoriza de Etchebarne, quien fuera su discípula, se tejen las mitologías, las marcas genealógicas que inscriben a la literatura infantil en una historia mayor, la de la literatura, a secas.

INTRODUCCIÓN

Fundamentación

La investigación desarrollada en esta tesis releva y analiza las operaciones críticas en torno a la literatura argentina para niños² entre 1959 y 1976, tendientes a problematizar, delimitar y diseñar este campo (Bourdieu 1971; 1990a; 1995). Reconstruimos, entonces, la pugna entre la producción instalada en la episteme pedagógica, la transición hacia la episteme estética y su fortalecimiento. Para ello, focalizamos en las continuidades y rupturas propiciadas por los protocolos y las operaciones de la crítica (Panesi, 1998, 2001) que buscan legitimar e inaugurar un campo específico, en consonancia con el crecimiento de ciertas prácticas culturales y del mercado editorial.

Detenemos nuestro análisis en dichas continuidades y rupturas entre estos paradigmas, puesto que no se trata de un modelo teórico-crítico que sucede a otro, sino de un campo asediado por distintas fuerzas y concepciones en pugna. Para profundizar el conocimiento de las tensiones que se articulan en los discursos sobre la literatura argentina para niños (LAPN) en la época recortada, es necesario reconocer las prácticas culturales y sociales, los dispositivos y las operaciones que habilitan determinadas relaciones entre los diferentes agentes y legitiman, o no, un posible canon de géneros, escritores y textos.

² Esta tesista adhiere al enfoque que sostiene la necesidad de un lenguaje que evite el uso sexista que oblitera a las mujeres y a otros géneros e identidades sexuales. Sin embargo, dado que en la época estudiada este debate no se encontraba latente en el entramado social, elegimos respetar el masculino genérico, presente en sustantivos, adjetivos y pronombres con referencia al destinatario infantil en los textos que conforman nuestro corpus de trabajo.

En primer lugar, frente a una literatura respecto de la que son frecuentes los lugares comunes, las generalizaciones, los axiomas que no se prueban, es importante plantear una práctica de vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2008) que contemple los obstáculos (Bachelard, 2000; Camillioni, 1997; Gerbaudo, 2013a) que dificultan la construcción de nuevos saberes. Por ello, planteamos una mirada que visibilice juegos de reenvío, tensión y apoyo entre los diversos agentes y formaciones críticas que operan a través de los textos de nuestro corpus. De este modo, también contribuimos al conocimiento de las representaciones de literatura y lector y los modos de leer (Ludmer, 2015) que circulaban en la época. Esta perspectiva nos permite asediar o interpelar verdades que se repiten desde su formulación original, en un marco compartido por quienes participaban de esa misma *doxa* (Bourdieu, 1997) y que en la actualidad es necesario explicitar y analizar.

En segundo lugar, al hacer foco en los protocolos y las operaciones de la crítica se reconstruye una configuración histórica del campo que muestra la dinámica tensionada de las discusiones sobre lo literario, sobre la infancia y sobre los niños en tanto lectores. Estas miradas contrapuestas sobre los mismos objetos se posicionan como dominantes, emergentes o residuales (Williams, 1977) en las lecturas posteriores que ha hecho la crítica. Sin embargo, en los textos que analizamos, las epistemes también son permeables unas con otras. Además, los estudios sobre la conformación del campo de la literatura para niños (LPN) en Argentina son acotados o incompletos, por lo que el trabajo con las textualidades críticas de la época recortada aporta a su ampliación y a la profundización del conocimiento sobre nuestro objeto de estudio.

En tercer lugar, el trabajo con las categorías en tensión, que históricamente y con diferentes nombres la crítica ha formulado para hablar de la literatura para niños y los modos de leerla –“intrusiones” (Díaz Röner, 2005), “vertientes” (Díaz Röner, 2000, 2011; Fernández, 2014; Couso y Cañón, 2018; Cañón, 2019), “vías” (Hannois, 1971a), “paradigmas” (Duarte y Leiza, 2005), “fuerzas” (Alvarado y Massat, 2013), “tutelajes” (Carranza, 2007), “corrales” y “fronteras” (Montes, 1999, 2001)–, reelaboradas a partir de la noción de *episteme* (Foucault, 2005, 2018), profundiza el conocimiento de sus particularidades y variaciones entre 1959 y 1976. Problematizar los puntos de encuentro y distanciamiento, y su evolución o mutación, aporta a la discusión teórica sobre estas categorías cuya tensión puede rastrearse en la literatura y en la crítica actual.

A través del análisis exhaustivo de las fuentes, esta investigación muestra los cimientos conceptuales de las operaciones de la crítica de las décadas posteriores. Proyectualmente, entonces, contribuye al conocimiento de los problemas actuales en la literatura para niños, mientras que con un alcance más específico, se puede establecer un recorrido entre los paradigmas teórico-críticos que configuraron el campo en el que operamos, en nuestro caso, desde la investigación académica.

Leer la crítica literaria de una época determinada nos permite observar los modos de leer de los agentes, analizar las operaciones de legitimación del objeto de estudio abordado, comprender y dar sentido a la producción literaria que le es contemporánea y a las representaciones de infancia que esos textos construyen. Por ello, es necesaria la reflexión teórico-crítica sobre la LAPN para indagar en las fluctuaciones y los cambios que la determinan mientras continúa expandiéndose a nivel editorial (Montes, 2001; Andruetto, 2009).

Por último, desde la revisión de los conceptos recurrentes en la época para problematizar el campo –como “enseñar deleitando”, “niño poeta”, “alma infantil”, “literatura escolar”, “cultura de masas”, “revistas infantiles”–, analizamos las representaciones de lector, lectura, literatura y niño presentes en el corpus, a la vez que encontramos puntos de contacto y distanciamiento en los modos de legitimar un canon de textos en la Argentina y prescribir protocolos de lectura y escritura para la literatura para niños entre las décadas del sesenta y el setenta.

El análisis se circunscribe a los estudios de la época recortada que problematizan la literatura para niños como objeto de estudio, a partir de criterios y puntos de partida diversos que oscilan entre las teorías centradas en las cuestiones estéticas de los discursos destinados a la infancia y otras teorías referidas a lo educativo, lo pedagógico-moralizante o lo psicológico (Schultz de Mantovani, 1974 [1959]; Cresta de Leguizamón, 1980; Díaz Rönnner, 2005; Montes, 2001). Hemos seleccionado un conjunto de textos que consideramos adecuado para describir una configuración histórica en particular ya que observamos la puesta en tensión de estos discursos. Por ello, hemos definido para esta investigación “un corpus crítico emergente” (Dalmaroni, 2005) producto de una operación crítica de reconstrucción del campo de la literatura argentina para niños en el que podemos observar que este objeto es, sino una novedad –a nivel editorial, académico, escolar–, al menos, un problema que surge mientras la cuestión de la infancia comienza a ocupar un rol dominante en otros campos –político, psicoanalítico, pedagógico, literario, editorial– (Carli, 2003, 2011, 2012). Este corpus se compone de textos de carácter diverso, que aportan información para componer un estado de la cuestión del campo de la literatura para niños en la época estudiada y permite distinguir a los agentes y los problemas específicos. En la mayoría de los casos, no se trata de textos críticos

académicos en el sentido actual, sino de textualidades afines a los protocolos de escritura de su época.

Como ha expresado Jacques Le Goff, la periodización es necesaria para la historia, sin embargo “...ese corte no es un simple hecho cronológico, sino que expresa también la idea de transición, de viraje e incluso de contradicción con respecto a la sociedad y a los valores del periodo precedente.” (2016, p. 16). De este modo, esas continuidades y rupturas, las transiciones y las mutaciones se constituyen en objeto de reflexión. El recorte, entonces, encierra cierto grado de subjetividad, y por tanto es provisorio, al mismo tiempo que nos permite organizar el estudio de este problema del campo de la literatura para niños, revela las imbricaciones, los huecos, los intersticios, por los que los sentidos del pasado, los del presente –y quizás también los del futuro- se rebelan ante cualquier intento de captura.

El recorte propuesto es también temporal y por tanto se ve interpelado por los planteos que la teoría del arte y la teoría literaria han señalado: el problema de la “evolución literaria” (Tinianov, 1978), el problema de la construcción de la tradición desde una perspectiva hegemónica (Benjamin, 1971), la heterogeneidad en pugna que a menudo es simplificada desde ciertas perspectivas (Le Goff, 2016), el problema de la tradición selectiva (Williams, 1977), la importancia de las discontinuidades, aquello que surge al “desenredar todos esos hilos tendidos por la paciencia de los historiadores” (Foucault, 2018). Se justifica por cuestiones intrínsecas al contexto socio-histórico, pero especialmente en relación con el campo de la literatura argentina y la crítica en general, y el de la LPN y el surgimiento de la crítica asociada a este en particular. Recortar una época es, entonces, una práctica

deliberada que busca capturar ese pasado a partir de una perspectiva específica desde la que se construye una lectura posible de ese pasado –y un modo de leer–.

A propósito del recorte temporal, es de nuestro interés el estudio que realiza Claudia Gilman en su trabajo *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina* (2003). Allí, la autora propone la noción de época para denominar al bloque temporal que comienza en 1959 con el triunfo de la revolución cubana y finaliza con el comienzo de las dictaduras que se sucedieron tras el golpe de Chile en 1973. Es una “época” (Gilman, 2012) en la que se observa una “estructura de sentimiento” (Williams, 1977) organizadora de significados y valores activamente vividos, sustentada en las transformaciones culturales, políticas y sociales. El concepto de época, entendido de este modo, permite observar las relaciones internas variables y en tensión entre esos significados y valores con las creencias sistemáticas; pensar los efectos de la literatura para niños sobre el emergente campo de la crítica asociada, su difusión y recepción a través del trabajo con los estudios que produce.

Conjuntamente, diversas investigaciones (Cella, 1999a y 1999b; De Diego, 2000; Panesi, 2004; Hidalgo Nácher, 2015) observan en la crítica literaria argentina de las décadas del sesenta y setenta ciertos cambios de actitud frente al objeto literario y los modos de leerlo. Dentro de estos estudios, reparamos en el panorama de la crítica argentina construido por Susana Cella en los textos publicados dentro del volumen de la *Historia crítica de la literatura argentina* que dirige, titulado *La irrupción de la crítica*. En la “Introducción” la autora expresa que

Si hemos elegido hablar de irrupción y de crítica para referirnos a un período de la literatura argentina que va, aproximadamente, desde mediados de la década del cincuenta a mediados de la del setenta, es porque los sentidos que ambos términos convocan permiten trazar líneas para examinar un conjunto de fenómenos que se manifiestan en dicho lapso revelando características singulares, pero también rasgos comunes que hacen pertinente esta periodización. (Cella, 1999a, p. 7)

Cella observa que en este periodo surgen de forma impetuosa y simultánea actitudes cuestionadoras de lo establecido –un canon, un tipo de escritura, los ámbitos de discusión–, la asimilación y transformación de diferentes corrientes como el existencialismo, el marxismo, el psicoanálisis y el estructuralismo, y un compromiso con la realidad presente, la historia y la sociedad por parte de los intelectuales (Cella, 1999b), que también observamos en el campo de la literatura para niños.

Por otra parte, es complejo pensar un corte temporal para organizar un corpus crítico dentro de un campo en ciernes y sin la regulación de las instituciones académicas. El recorte, entonces, es arbitrario porque como tal adopta cierto grado de parcialidad. Aunque también es, o intenta ser, crítico y fundamentado, fiel al panorama cultural vinculado con la infancia y con la producción crítica que indica la importancia de ciertos autores, publicaciones, instituciones y eventos. A partir, entonces, del concepto de “época” definido por Gilman en función de eventos políticos, realizamos una torsión al seleccionar ciertos eventos propios del campo de la literatura para niños en nuestro país para abrir y cerrar este recorte temporal, que se imbrica, por supuesto, con otras tramas y lecturas, provenientes de otros campos.

Entendemos que se trata de un recorte arbitrario porque también podría pensarse como un momento paradigmático el año 1954, cuando Dora Pastoriza de Etchebarne defiende su tesis *El cuento infantil. Sus posibilidades dentro de la literatura nacional: Creación del cuento infantil argentino*, –primera tesis del Doctorado en Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires sobre este tema y la única hasta el 2020–, y se publica el estudio *El mundo poético infantil* de Fryda

Schultz de Mantovani. Es el inicio de los estudios académicos o investigativos sobre la temática de dos agentes del campo fundamentales para pensar su configuración, sus redes y fundamentos teóricos.

Sin embargo, en 1959 sucede una serie de hechos a nivel nacional e internacional que juzgamos determinantes en lo referido a la literatura para niños y el estudio de la infancia, más allá del estudio académico. En primer lugar, es el año de la declaración de los derechos del niño, hecho que informa sobre una manifestación social a nivel mundial del cambio de políticas en torno a la niñez y sus derechos. Asimismo, a nivel nacional, se estrena *Los sueños del Rey Bombo* en el Teatro Auditorium, de Mar del Plata, la obra con la que María Elena Walsh comienza a perfilarse como una referente de la cultura infantil. En ese sentido, adscribimos al tratamiento que la crítica específica ha dado a la obra de María Elena Walsh como rupturista y paradigmática para comprender los cambios que comienzan a suceder en la producción cultural para la infancia, ligados con el positivo acogimiento de su obra que se convirtió paulatinamente en un fenómeno masivo (Schultz de Mantovani, 1960; Ocampo y González Lanuza, 1962; Ferro, Penchansky de Bosch y Schultz de Mantovani, 1968, 1978; Díaz Rönner, 2000, 2005, 2010, 2011; Pujol, 2012; Origgi de Monge, 2004; Stapich, 2013; Couso, 2016). Asimismo, aunque menos indagado por la crítica, otras agentes se constituyen como hacedoras de los cambios en los modos de escribir y publicar para niños. Son escritoras, editoras y ensayistas que valoran la necesidad de configurar otra literatura infantil (LI), y a través de rigurosos trabajos de investigación y selección proponen nuevas lecturas y hacen foco en títulos y autores: Beatriz Ferro, Amelia Hannois y Elsa Bornemann, por nombrar tres ejemplos paradigmáticos.

De forma más específica, se publican en estos años tres estudios clave sobre el campo para pensar nuestro recorte: *Estudio crítico de la literatura juvenil* de Enzo Petrini (*Avviamento critico alla letteratura giovanile*, La Scuola, 1958. Primera edición en español: Rialp, Madrid, 1962. Traducción de Manuel Carrión Gútiez), *Guide de la littérature enfantine* de Marc Soriano (Flammarion, 1959. Primera edición en Argentina: Colihue, Buenos Aires, 1999. Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes), *Historia de la literatura infantil española* de Carmen Bravo Villasante (Revista de Occidente, 1959) (Bravo Villasante, 1991). En el ámbito nacional se edita *Sobre las hadas: ensayos de literatura infantil* (1959) de Fryda Schultz de Mantovani. El libro reúne un conjunto de ensayos publicados con anterioridad en las revistas *Sur* y *Cuadernos Latinoamericanos*. Este libro es uno de los más referenciados de la autora y en él se condensan algunas de sus ideas sobre el campo.

Es esta época el momento de la consolidación del mercado interno editorial de la literatura argentina (Aguado, 2014). Dada la revelación de la infancia como nuevo nicho productivo para el campo editorial y las circunstancias comerciales se fortalece el crecimiento de la literatura para niños en términos editoriales a través de empresas como Abril, Acme, CEAL o Ediciones de La Flor y sus míticas colecciones (Bolsillitos, Robin Hood, Cuentos de Polidoro, Libros de la Florcita, respectivamente) (Stapich, 2019). Colecciones que se apartan, de forma total o parcial, de aquellas vinculadas con la escuela como GOLU de Kapelusz (1953), lo que además, augura también una renovación en lo que respecta a la literatura que circulara en ese ámbito.

Entendemos, como lo hace Gilman, que el inicio de los procesos dictatoriales en América Latina constituye “la gran expectativa frustrada, el canto de cisne de la

cultura letrada en América latina y el mundo.” (2012, p. 52). Tomar el año en que comienza la dictadura militar como cierre para nuestro recorte visibiliza la coerción “que impuso por la fuerza objetos de discurso y llevó a extremos los objetos de silencio, acallándolos por medio de la censura y métodos aún peores.” (2012, p. 54). La represión de la dictadura sobre la cultura infantil y sus agentes promovió gestos de clausura y silenciamiento que se manifestaron en acciones concretas. En 1977, la dictadura militar prohíbe *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann con argumentos que atentan contra los derechos que se declararan diecisiete años antes y que, durante este mismo año, Quino ilustrara con una serie de dibujos de la emblemática historieta Mafalda, símbolo de la infancia argentina postulada como libre, combativa y crítica. Por su parte, 1976 es el año que Elsa Bornemann queda seleccionada en la lista de honor del Ibbby (*International Board on Books for Young People*) por el mismo libro que luego prohibieran, y es cuando publica *Poesía. Estudio y antología de la poesía infantil* (1976), cuyo “Estudio de la literatura infantil” forma parte de nuestro corpus. En sintonía con este auge de premios y distinciones, Juan Carlos Merlo gana en la categoría ensayo el Premio Municipal de Prosa 1976 (Faja de Honor de la Sociedad Argentina de escritores) y publica *La literatura infantil y su problemática*. En este marco de profusa producción, los debates de la crítica de la literatura para niños quedan en suspenso por la dictadura militar hasta la apertura democrática en los años '80.

Como hemos evidenciado en esta breve fundamentación, las hipótesis de partida de esta tesis sostienen que

a) las operaciones teóricas y críticas producidas sobre el campo de la literatura para niños en Argentina entre 1959 y 1976 conforman protocolos de

lectura y escritura para producir, instalar, reconocer, preservar y legitimar dos epistemes que se retroalimentan y tensionan:

- la ligada a la pedagogía, a la psicología y a la educación del niño;
- la que se construye a partir de la focalización en la valoración estética de la literatura y su autonomía.

b) A través de las operaciones críticas, los agentes legitiman la producción literaria –protocolos de escritura, títulos y autores paradigmáticos para una y otra episteme– con el propósito de conformar y delimitar el campo de la literatura para niños en la Argentina.

Estado de la cuestión

La tesis se sitúa en una zona de vacancia en las investigaciones del campo literario. Su objeto de análisis ha sido poco explorado por las ciencias sociales desde una perspectiva historiográfica que esta investigación quiere superar. Respecto del problema recortado, no se registran textos teórico-críticos que aborden trabajos sobre la literatura para niños en Argentina a partir de sus protocolos y operaciones críticas entre 1959 y 1976. Sin embargo, resulta pertinente recuperar en esta instancia diversos trabajos que abordan cuestiones afines a la problemática aquí planteada. Hemos organizado el recorrido por la bibliografía que conforma el estado de la cuestión de acuerdo con diversas líneas de investigación.

En primer lugar, entonces, significa un valioso aporte para esta tesis recuperar los aportes investigativos de Mirta Gloria Fernández, quien desde una mirada historiográfica trabaja la articulación entre crítica literaria e historia de la literatura argentina para niños durante los años sesenta. Encontramos relevantes para nuestro trabajo dos artículos incluidos en su libro *Los devoradores de infancia*

de 2014 y una ponencia publicada en las actas del *VI Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur* (2019).

El artículo “Literatura infantil: la comodidad de la expatriación”, incluido en el mencionado libro, retoma las polémicas específicas en torno al objeto literatura infantil a partir de la distinción entre una vertiente pedagógica, formulación deudora de los aportes realizados por María Adelia Díaz Rönner en *Cara y cruz de la literatura infantil* (2005 [1988]), y los “grupos progresistas” (2014, p. 97).³ Fernández describe un panorama de la crítica en los sesenta que permite notar la convivencia de estas perspectivas y sus proyecciones en los años posteriores. Desde allí posiciona a la literatura infantil como un “fenómeno extraño”, “expatriado de la academia”, en el que se amplía la distancia entre lo que los niños quieren leer y lo que el mercado –y los investigadores y críticos– quieren que lean (Fernández, 2014, p. 165). En el capítulo siguiente, “La lucha por el sentido. Algunas polémicas en el territorio de la Literatura Infantil Argentina de 1960-1970” analiza dos polémicas presentes en las publicaciones de literatura infantil ancladas en su contexto histórico político: una vinculada con el Cuento Folclórico Europeo y sus adaptaciones, la otra en relación con el compromiso social y político en los textos literarios destinados a la infancia. A través de los artículos publicados en revistas literarias, que conforman su corpus, Fernández observa “la contradicción de la que es presa” (p. 116) esta generación de críticos y enlaza a los agentes con instituciones e ideas en torno al niño y a la literatura que le está destinada.

³ Fernández utiliza el término “grupos progresistas” para referirse a aquellos agentes provenientes del campo de la psicología que adoptan actitudes no censuradoras frente a los cuentos de hadas. La autora manifiesta que en estas posturas también se encuentran tensionadas ideas conservadoras sobre “lo infantil”.

Por último, la ponencia “¿Cuándo fue que dejamos de ser malos?: las figuras de la infancia en un corpus crítico de LIJ de fines de los 60” (Fernández, 2019) analiza tres artículos del dossier del número 6 de la revista *Los Libros*, que forma parte de nuestro corpus. Aquí la autora desarrolla una serie de lecturas a partir de la categoría de “niño ideologizado” para describir los puntos de encuentro entre literatura para niños y psicología. A partir de este relevamiento establece vínculos con la crítica actual. Los diversos aportes que realiza Fernández resultan valiosos porque indica la aparición de ciertas polémicas del campo.

También son de interés los trabajos realizados por Mariano Medina (2019), Marta Torres de Olmos (2019) y María Florencia Ortiz (2019), Lucía Robledo (2012) y Adriana Vulponi (2012) que aluden a un caso referenciado en las periodizaciones del campo y poco estudiado en los escritos más conocidos sobre el tema, los Seminario-Taller realizados en la Universidad de Córdoba en 1969, 1970 y 1971. Se encargan de describir la trayectoria de Laura Devetach y María Luisa Cresta de Leguizamón y su papel crucial como portavoces de la literatura argentina para niños en el ámbito cordobés, a la vez que exponen una serie de datos contextuales que permiten comprender el derrotero de este objeto de estudio en ese contexto, y aportan para la reconstrucción del campo de la literatura para niños.

No se han encontrado estudios exhaustivos de los textos que conforman nuestro corpus. Sin embargo, en lo referido a las epistemes en tensión observadas durante el período recortado se han producido diversos aportes. En primer lugar, el ensayo de María Luisa Cresta de Leguizamón *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos* (1980) problematiza la literatura para niños desde un punto de vista estético más que formativo o pedagógico. La autora se plantea los vínculos entre niño y adulto, se preocupa por las temáticas y las formas de selección

de la literatura destinada a la infancia y analiza, a contrapelo de las ideas imperantes durante el contexto dictatorial en el que aparece el libro, ciertos convencionalismos ligados al género y al lector.

Maite Alvarado y Elena Massat en “El tesoro de la juventud” de 1989, a partir de la ambivalencia entre la intención argumentativa y la función estética que observan en la literatura infantil, plantean la existencia de dos fuerzas en tensión. El aporte de este artículo es que define a la literatura infantil “en la intersección de un mensaje estético, literario, y un mensaje... apelativo, en contradicción con el primero” (2013, p.265), de este modo visibiliza un problema al interior de los textos, que es observable también en el plano de la crítica producida sobre ellos.

María Dolores Duarte y María Elena Leiza (2005), en “Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil”, estudian la producción editorial y literaria. Estas autoras identifican dos paradigmas: el de “enseñar deleitando” y el de “la autonomía del discurso infantil”. En la descripción se puede advertir cierta gradualidad al momento de analizar la obra de algunos autores y ubicarla dentro de uno u otro modelo, por ejemplo, al referirse a la obra de Conrado Nalé Roxlo o José Sebastián Tallon. Sin embargo, esta gradualidad no está explicitada en el análisis que realizan las autoras, puesto que no evidencian la tensión al interior de los textos literarios y, de este modo, no problematizan la ubicación determinante de la obra de un autor dentro de uno de los paradigmas. Esta polarización también se encuentra en algunas de las textualidades críticas que componen nuestro corpus de trabajo. Este tipo de categorizaciones permiten clasificar el material literario y ordenar una exposición para caracterizar las diferentes líneas de trabajo en un mismo campo, sin embargo esta perspectiva se aleja de nuestro enfoque. Preferimos evitar etiquetamientos binarios, que clausuran y no admiten ver las zonas de encuentro,

las intersecciones, los vasos comunicantes, las pugnas entre proyectos estéticos, figuraciones autorales, construcciones de lector modelo.

Dentro de las investigaciones que problematizan las epistemes en tensión, son de vital importancia los aportes realizados por Graciela Montes, una voz fundamental para el desarrollo teórico-crítico de la literatura para niños y jóvenes en todas sus aristas en Argentina y Latinoamérica, quien propone dos metáforas espaciales fundacionales para pensar el campo. En *El corral de la infancia* ([1990] 2001) y *La frontera indómita* (1999) da cuenta de la oscilación entre la pedagogía y el arte que acecha a esta literatura a través de las metáforas incluidas en los títulos de sus libros. Así, la metáfora del “corral” representa la relación entre niños y adultos a través de un vínculo que cerca al niño con el afán de protegerlo y domesticarlo. Pensar la literatura para niños como una literatura de corral es trasladar a ella esta forma de vinculación convirtiéndola en un dispositivo de control y censura. En el ensayo posterior, la autora propone el concepto de “frontera indómita” para denominar los efectos en el lector de aquellos textos literarios que otorgan libertad creativa. Los textos “de frontera”, además, proponen una concepción de literatura como un espacio propio del hacer, en el que las palabras son abiertas, maleables y los sentidos también. Esta tesis le debe a los aportes de Montes la posibilidad de problematizar las epistemes como elementos tensionados en el campo de la literatura para niños tanto en la literatura como en protocolos de lectura y escritura propuestos por sus diversos agentes. Leer a partir de estas metáforas permite profundizar en las representaciones de infancia que operan sobre los productos culturales para niños.

Por último, es operativa la noción de “tutelaje pedagógico” propuesta por Marcela Carranza (2007) como un fenómeno que acompaña históricamente a la

literatura para niños. El abordaje crítico sobre el problema hace foco en la selección literaria para niños y jóvenes realizada dentro y fuera de la escuela. Carranza observa las proyecciones actuales del uso moral de la literatura en la selección de textos a través de la noción de “educación en valores”, muy impulsada en el contexto escolar en el momento de producción de su artículo. Entendemos que el concepto de “tutelaje pedagógico” es operativo para pensar la utilidad, ajena a lo literario, que los distintos actores del campo han otorgado a lo largo del tiempo a la literatura para niños y jóvenes. Lo que en el contexto histórico-social de su investigación la autora releva como “educación en valores”, y que puede rastrearse, por ejemplo, en la organización de los títulos en los catálogos de literatura para niños de esa década, toma otros nombres antes y después: en los años '50, cobró gran fuerza el imperativo “enseñar deleitando” (Pastoriza de Etchebarne, 1962), que subrayaba la importancia de que todo lo leído enseñara algo concreto –moral, o específico de una disciplina– al mismo tiempo que resultara placentero para el lector.

Los intentos por definir y delimitar cierta literatura llevan consigo el problema de la periodización (Gutiérrez Girardot, 1985). El problema de la periodización de una literatura, la literatura para niños en este caso, no puede plantearse sin tener en cuenta el marco social que la posibilita. Las fluctuaciones, las mutaciones, la tensión y los préstamos entre perspectivas, hacen evidente que todo recorte temporal es arbitrario (Le Goff; 2016; Rosa, 1999). En sintonía con el planteo de Pierre Bourdieu (1971; 1990; 1995) desde el que se estructura esta tesis, nos detenemos en aquellas producciones críticas que han marcado la “agenda del campo”, instalando los tópicos, periodizaciones y problemas que nos interesa indagar. En este sentido, la periodización literaria, uno de los grandes problemas de

la teoría literaria, emerge tanto en nuestro trabajo crítico como en las operaciones críticas y los textos que conforman el corpus.

Existen numerosas periodizaciones en el campo de la divulgación o de la “escritura periodística” (Ludmer, 2015), por tanto para este trabajo ahondaremos en aquellas inscriptas en la investigación académica y en otras que resultan operativas para el recorte aquí planteado. Son relevantes para nuestro estudio las periodizaciones planteadas por María de Los Ángeles Serrano (1984), María Adelia Díaz Rönner (2000), Arpes y Ricau (2008), Graciela Perriconi (2011) y Mila Cañón (2019) quienes proponen una lectura crítica de la sucesión de textos, autores y colecciones con las que deciden organizar cronológicamente el campo de la literatura argentina para niños y aportan datos que echan luz sobre las publicaciones literarias relevantes en el contexto de producción de las textualidades críticas que conforman nuestro corpus.

A propósito de la organización cronológica, muchos trabajos críticos establecen la importancia del corte estético producido por la obra de María Elena Walsh al irrumpir en el campo de la literatura argentina para niños y la cultura en la década del sesenta con su libro *Tutú Maramba* y sus espectáculos teatrales (Schultz de Mantovani, 1960; Ferro, Penschansky de Bosch, Schultz de Mantovani, 1968 y 1978; Hannois, 1971a; Alvarado y Massat, 2013; Díaz Rönner, 2005, 2010, 2011; Perriconi, 2011; García, 2012; Stapich, 2013; Couso, 2016). Este posicionamiento crítico es de interés porque define un modo de periodizar, que se conecta con la crítica de la literatura argentina para niños de los años ochenta. Luego de la apertura democrática, aparecen textos críticos en torno a ciertos escritores “faro” (Díaz Rönner, 2011; Cañón, 2019) –que promueven nuevos modos de escribir literatura para niños y de concebir al niño como lector–, que obliteran, parcialmente, la

producción literaria anterior. Si bien el “efecto Walsh” o “la versión Walsh de la infancia” (2011) –como ha denominado Díaz Rönner a la recepción de la obra de Walsh y sus proyecciones– es innegable, pensar la aparición de su obra de este modo obliga a discutir en qué contexto literario y teórico-crítico irrumpe, de qué modo los estudiosos de la literatura reciben su obra y cómo se estudia esta poética en una época en la que la idea de “literatura infantil” está en plena discusión y definición.

Nos interesa también retomar los trabajos que relevan y analizan una serie de colecciones literarias que comienzan a publicarse durante la época en la que se inscribe nuestro corpus. Estos estudios problematizan este periodo a través de otros objetos que conforman el campo literario, e informan sobre la producción cultural, las representaciones de literatura, de infancia y juventud.

Entendemos que es posible leer los problemas, los tropos, las definiciones en torno a esta literatura en los ensayos y escrituras teóricas y críticas, pero también en cierta *praxis* del campo: las discusiones en los Seminarios Taller realizados en Córdoba entre 1969 y 1971; la participación de los agentes en distintos espacios de la vida pública y su actividad en las formaciones culturales; la inclusión de la literatura para niños en la “agenda pública”; y también en las decisiones editoriales, a través de la fundación de colecciones o el diseño de antologías. Por esta razón, retomamos aquellos trabajos críticos que relevan y analizan las colecciones literarias publicadas durante la época en la que se inscribe nuestro corpus. Estos dispositivos, a partir de sus inclusiones y exclusiones, de sus sistemas de canonización, en la calidad de sus ilustraciones o el cuidado editorial con el que publican literatura para niños, también aportan y se suman al coro de voces en pugna por este objeto.

En esta línea, entonces, destacamos los trabajos de Carolina Tosi (2012, 2015) sobre colecciones como *Tor* y *Robin Hood*. El trabajo de Adriana Corral (2008) sobre las etapas de conformación del campo, a partir del análisis de las colecciones infantiles de CEAL y la difusión de revistas clave como *Billiken* y *Patoruzito*. Los trabajos reunidos por Bueno y Taroncher (2006), en particular los escritos de Cornide y Rocha Alonso son pertinentes para el estudio de las colecciones *Los cuentos del Chiribitil* y *Los cuentos de Polidoro*, respectivamente. Por último, Paola Piacenza (2017) trabaja sobre un corpus conformado por distintos géneros y subgéneros, centrado en la literatura para jóvenes, para caracterizar y analizar las formas en que los discursos que construyen el mundo ficcional se organizan en torno a un relato de formación. La relevancia de este trabajo se justifica porque comparte con esta tesis un marco teórico, un período y una literatura con un destinatario recortado por una cuestión “etérea”.

En lo que concierne al problema de la especificidad literaria de la literatura argentina para niños recuperamos el aporte realizado por Laura Rafaela García (2012) en su artículo “Acerca de literatura infantil y su posicionamiento en el campo literario argentino”. En este texto, la autora retoma las definiciones establecidas por diferentes autores sobre la LI para analizar los espacios que ocupa como objeto de estudio dentro del sistema literario. Centrándose en los cambios producidos entre los años ‘70 y los ‘90, hace especial hincapié en la demora que provocó la dictadura militar de 1976 en la constitución de un campo. La focalización en las conceptualizaciones que se detienen en la adjetivación “infantil” para el término literatura le permite advertir la importancia de este debate para la crítica. Concordamos con la propuesta de García porque aporta una mirada que tiene en

cuenta la tensión entre las ideas y plantea la aparición de nuevos discursos sobre lo infantil como “desplazamiento” entre posicionamientos y no como un corte.

Por último, en esta línea pero haciendo foco en los protocolos y operaciones de la crítica posteriores a 1983, encontramos los aportes de Mila Cañón en su tesis doctoral *Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para Niños* (2019). La autora delimita este periodo de reorganización del campo donde observa, desde un corpus crítico, ciertas prácticas culturales y editoriales que consolidan una producción estética para la infancia despojada de propósitos extra literarios. Este trabajo es pertinente respecto de nuestra tesis puesto que Cañón centra su análisis en los protocolos de lectura y las operaciones de la crítica en un periodo posterior al que nos propusimos estudiar, lo que permite observar las proyecciones de los problemas relevados aquí.

Marco teórico

Uno de los interrogantes en permanente discusión dentro de las investigaciones sobre la literatura para niños es el de su nombre y su alcance. El problema de la literatura con adjetivo se vuelve ineludible en una investigación que tiene como objetivo estudiar un campo literario con características particulares y un lector doble: el niño y el mediador (Montes, 2001 y 1999; Andruetto, 2009; Cañón y Stapich, 2011; Soriano, 2010; Alvarado y Massat, 2013; Piacenza, 2017). Muchas veces, aunque los agentes que lo utilizan no lo piensen de este modo, el término “literatura infantil” se ha asociado a una literatura menor que desatiende su dimensión estética. De acuerdo con su etimología, el adjetivo infantil, que en el uso coloquial tiene un valor peyorativo, significa “sin habla”, idea que asociamos con las sujeciones impuestas a un sujeto, el niño, a través de lo literario. Es importante

atender a la diferenciación latente entre este modo de nombrar nuestro objeto y el que preferimos, “literatura para niños”, que busca desadjetivar la literatura e indicar un posible lector asociado. Sobre esta diferenciación circunscribimos a los desarrollos críticos propuestos por Zohar Shavit (1991; 1999) y Daniel Goldín (2001). Esta diferenciación nos permite comprender los cambios en los posicionamientos teórico-críticos en torno a la niñez y a la infancia. Dentro del corpus recortado se utilizan ambas denominaciones de modo sinonímico, aunque “literatura infantil” posee más repeticiones. Sin embargo, los alcances teóricos del objeto que nombran, las ideas nodales que lo constituyen, no son iguales y requieren especial atención en cada texto. En el desarrollo del trabajo, entonces, optamos por utilizar las denominaciones que cada autor o grupo haya preferido para ser fieles a lo que se quiera nombrar con esa terminología.

Esta diferenciación en torno a los cambios operados por el paso del tiempo sobre el objeto puede comprenderse como una manifestación clara de las variaciones en los “modos de leer” de la crítica. Esta noción, definida por Josefina Ludmer como “formas de acción” (2015, p. 37) y “códigos de lectura” (p. 38) implicadas en el trabajo de la crítica (académica y periodística) involucra posicionamientos sobre la interpretación que producen cambios en la literatura. Los modos de leer en su pluralidad implican también las luchas del campo literario de los diversos agentes y grupos.

Por ello, el concepto de campo de Pierre Bourdieu y sus proyecciones resultan operativos. Las reglas de funcionamiento y circulación del campo construyen un territorio específico en donde los agentes – dentro de los que se observa el trabajo de los críticos– generan y debaten posicionamientos en un sistema de relaciones que compone el contexto de producción (Bourdieu 1971;

1990a; 1995). Entendemos los campos en tanto espacios estructurados por posiciones que se organizan por las leyes generales de los campos. Funcionan, de acuerdo con Bourdieu, porque hay algo en juego y “gente dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego” (1990a). Cada agente tiene sus *habitus* propios, que postulan un sistema predeterminado de posiciones, conformadoras en definitiva de un campo intelectual particular. El *habitus* tiene un carácter inventivo que debe leerse en función de las posiciones de los agentes en los campos. Así, los distintos roles y funciones sociales que se delimitan en un período dado, tienen sus *habitus* y notas definitorias.

A partir de este posicionamiento, observamos textos y escritores situados dentro de diversas redes y microambientes (Sapiro, 2016), y tomamos también estos conceptos porque proporcionan una descripción del campo que permite observar a los grupos y sus lugares de pertenencia, ubicación y reconocimiento como así las relaciones entre el campo literario y otros campos.

Dado que la investigación propuesta en esta tesis se propone relevar y analizar los modos en los que parte de la producción crítica problematiza el campo de la literatura argentina para niños y tensiona paradigmas teóricos provenientes de diferentes campos de estudio (de la literatura, de la pedagogía, de la psicología), retomamos la sistematización teórico-crítica que María Adelia Díaz Rönner realiza a través de los conceptos de “vertiente” (2000) e “intrusión” (2005). Se trata de nociones que organizan el desarrollo de la LPN y que han sido retomadas en numerosos trabajos críticos. Las vertientes son aquellas perspectivas, paradigmas y posiciones desde las cuales los agentes del campo accionan sobre el discurso de la LAPN (editores, críticos, escritores, mediadores). Las intrusiones son las acciones observables de forma directa en el discurso literario y que se evidencian en parte

del discurso prescriptivo de algunos críticos. En especial, destacamos el artículo “Literatura de menor a mayor” de la autora, publicado en la *Historia crítica de la literatura argentina* dirigida por Noé Jitrik. Allí expone las vertientes productivas, conservadora y popular asociadas a textos literarios producidos desde 1950 hasta 1976, y las formas en que el campo se constituye como objeto crítico –en la doble operación que implica que un trabajo de LPN forme parte de la historia de la literatura nacional–. La construcción de estas categorías es revisada en el texto posterior “La restitución del objeto de estudio, la Literatura Infantil. Modos de enunciación. Emergencia de re-lecturas teóricas y crítica de las mismas.” para indicar la importancia de volver a pensar estos “vislumbres categóricos”.

Son conceptos que problematizamos y profundizamos a partir del trabajo analítico con nuestras fuentes primarias, para contribuir al conocimiento del campo crítico de la LAPN y su estudio. En ese sentido, la noción de episteme de acuerdo con la propuesta de Michel Foucault (2005 [1966], 2018) es operativa porque permite indagar textos literarios, escrituras de diversa pertenencia disciplinar y repensar las categorías que, originalmente, propuso Díaz Rönner. Entendemos episteme como la configuración del saber de una época que define los desarrollos del conocimiento de esa época. De este modo, el concepto es pertinente para estudiar los textos críticos y literarios, las escrituras del campo teórico y de diversa pertenencia disciplinar y observar los modos en que estos discursos se asientan en ideas anteriores, sus desplazamientos, continuidades y rupturas.

Tomamos los conceptos de protocolo y operación crítica de acuerdo con Jorge Panesi (1998, 2001), observamos el desarrollo de los problemas críticos y explicaciones metodológicas en nuestro corpus, y delimitamos las posturas frente a los textos literarios, las tradiciones críticas y las discusiones teóricas. Según Panesi,

el concepto “operación” permite relevar los puntos en que la crítica se conecta consigo misma y construye su articulación con otros campos. De este modo, abre puntos de contacto dentro de los contextos críticos que conforman la época recortada. Al desentrañar el enfrentamiento entre estas fuerzas que configuran el campo de la literatura argentina para niños podemos discutir y matizar las generalizaciones que ha hecho la crítica sobre parte de este corpus.

En las operaciones críticas y los protocolos de lectura que analizamos, las epistemes que llamamos “pedagógica” y “estética”, se asocian a un conjunto de representaciones de infancia, de literatura y lector. Por tanto, el concepto de representación (Chartier, 1996) es pertinente para pensar el objeto literatura infantil, al niño como lector, y a la infancia (Ariès, [1973] 1987; Filkenstein, 1986, Alzate Piedrahita, 2001, 2002; Carli, 2003, 2011, 2012; Stapich, 2016; Larrosa, 2017; Josiowicz, 2018) en las operaciones analizadas. Entonces, interesa indagar este problema desde el marco teórico de la historia de la lectura a partir del aporte de Roger Chartier (1996), quien plantea que la cultura está conformada por conjuntos de representaciones y prácticas a través de las cuales los individuos construyen sentidos y se autfigurán a partir de determinadas convenciones y necesidades sociales.

Para ampliar sobre los vínculos entre cultura y sociedad, nos servimos de la propuesta teórica que propende *Marxismo y literatura* de Raymond Williams (1977). En primer lugar, el concepto de formación cultural permite observar cómo las relaciones de identificación entre los agentes son más amplias que la identificación con las instituciones, significados o valores formales con los que se los asocia. Existen formaciones alternativas y formaciones dominantes, pero todas efectivamente variables y no reductibles a alguna función hegemónica. Estas

formaciones influyen de modo significativo en la vida intelectual artística y dan cuenta de la crítica específica del campo de la literatura argentina para niños como un elemento “emergente”. Esta interrelación dinámica de los elementos históricamente variados y variables de los procesos verdaderos en una cultura contribuye a la delimitación de los nuevos significados y valores, las nuevas prácticas, relaciones y tipos de relaciones en el campo de literatura argentina para niños. Dentro de la época recortada, resulta operativo el concepto de “lo residual” para observar las implicancias actuales de las epistemes que se configuran en el corpus de trabajo que es también el recorte de una época.

Organización de la tesis

La tesis comienza con una introducción donde se plantea el problema y las hipótesis a sostener, se presenta el marco teórico y un estado de la cuestión de las investigaciones vinculadas. Luego, se desarrollan los siete capítulos centrales estructurados en tres partes, para hacer foco en las hipótesis formuladas sobre el problema enunciado y otras subsidiarias que se exponen en cada caso. A través de un recorrido cronológico observamos los modos de leer, los protocolos de lectura y escritura y las operaciones críticas de los textos que son nuestras fuentes primarias. Estos tres momentos que organizan la tesis nos permiten mostrar las diferentes modulaciones del “corpus emergente” (Dalmaroni, 2005) para indagar en las configuraciones de la crítica en la época recortada.

El recorrido de la primera parte, que reúne los capítulos primero y segundo, se centra en algunas de las operaciones críticas fundacionales del campo de la literatura para niños en Argentina. En los textos que analizamos, se despliegan protocolos de lectura y concepciones de la literatura arraigadas en la episteme

pedagógica con una fuerte impronta normativa relacionada con los modos de leer y escribir literatura infantil.

La segunda parte agrupa los capítulos tercero, cuarto y quinto. Se centra en aquellas operaciones de la crítica que informan sobre la renovación teórica que comienza en los años sesenta. Así, las reflexiones sobre literatura para niños incorporan nuevos modos de leer que evidencian una ampliación de los problemas del campo: la preocupación por la cultura de masas, la marginalidad crítica del objeto, etcétera.

Las dos primeras partes de la tesis, entonces, estudian las operaciones críticas que asumen un carácter fundacional en este debate, a través de la explicitación de los supuestos, funciones y alcances de esta literatura. La tercera parte, compuesta por los capítulos sexto y séptimo, se detiene en diversas compilaciones que surgen en el campo a partir del sustrato que esas reflexiones propiciaron. Se analizan entonces las antologías y catálogos a cargo de especialistas, teniendo en cuenta sus paratextos y, también, las estrategias de política de la crítica (Rosa, 1999) mediante las que seleccionan, jerarquizan, incluyen o excluyen textos, poéticas y autores, dado que estas decisiones conforman una “teoría silenciosa”, digna de ser también interpretada y leída.

Detenernos en estas miradas críticas permite establecer conexiones y discordancias entre las epistemes formuladas, entre los agentes que se autofiguran críticos o especialistas, entre los diferentes elementos de conocimiento producidos sobre el campo. Analizar las continuidades y rupturas entre las ideas propuestas en las operaciones teóricas y críticas estudiadas abre el juego para distinguir los procedimientos, las estrategias de coerción y liberación, las pugnas sobre el objeto en ciernes: la literatura para niños.

PRIMERA PARTE

**Asediar, fundar, colonizar. Primeros ensayos para pensar la
literatura para niños en Argentina**

...la infancia, tierra de angelología diabólica, es un país único, pero desconocido, una presencia que se esfuma cuando, como en el antiguo mito, el hombre se vuelve para ver si le sigue los pasos. La mano del niño ausente, que ya no gobernaremos más...

Fryda Schultz de Mantovani⁴

Avanzada la década del '50 se conformó en Argentina un campo de saberes específicos sobre la infancia, observable a partir de su institucionalización a través de los debates de la pedagogía y el psicoanálisis, los eventos sobre el niño desde diferentes disciplinas y el avance en los estudios sobre la temática.⁵ Es un momento de inflexión en la historia de la infancia vinculado con “la percepción de la crisis de las formas de comprensión del mundo y de la relación entre las generaciones después de la segunda guerra.” (Carli, 2012, p. 33). En este contexto surgen los trabajos investigativos sobre literatura para niños de Fryda Schultz de Mantovani y Dora Pastoriza de Etchebarne que analizamos en esta primera parte.

⁴ Schultz de Mantovani, F. (1974 [1959]). *Sobre las Hadas*. Buenos Aires: Editorial Nova.

⁵ Hacia finales de los años '50, un grupo importante de mujeres médicas que trabajaban con el psicoanálisis infantil comenzaron a incorporarse a la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA). El análisis infantil facilitó la recepción de las teorías de Melanie Klein, que ejercieron una importante influencia en la APA hasta el comienzo de los años '70. (Plotkin, 2003, p. 105).

Como observaremos a lo largo de la tesis, las metáforas espaciales han sido utilizadas para otorgarle diferentes sentidos a lo largo del tiempo al objeto literatura infantil (Díaz Rönner, 2011). No son caprichosos, entonces, los infinitivos que titulan los diversos apartados. En este caso, **asediar**, **fundar**, **colonizar** son acciones que visibilizan las operaciones críticas que estas agentes pusieron en marcha en torno a la LPN en el periodo aquí estudiado.

CAPÍTULO I

Dora Pastoriza de Etchebarne. Investigación académica y formación docente

[La pedagogía] *ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, someterla a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido. Es decir, convertirla en experimento, en una parte definida y secuenciada de un método o de un camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación.*

Jorge Larrosa⁶

El primer capítulo de esta investigación se circunscribe al análisis de las operaciones críticas observadas en los trabajos de Dora Pastoriza de Etchebarne que problematizan la literatura infantil argentina (LIA) como objeto. Estudiamos, entonces, su tesis de Doctorado en Letras, *El cuento infantil. Sus posibilidades dentro de la literatura nacional: Creación del cuento infantil argentino*, fechada en 1954; y su libro, de gran popularidad, *El cuento en la literatura infantil* (1962), escrito a partir de su trabajo doctoral.

⁶ Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

La tesis de Pastoriza de Etchebarne, en tanto texto teórico-crítico producido sobre el campo de la LIA, propone determinados protocolos de escritura y de lectura, a través de una serie de operaciones críticas para producir un objeto. En consecuencia, también legitima cierta producción literaria arraigada a la propuesta teórico-metodológica que describimos y analizamos en este capítulo. Entendemos que este trabajo permite profundizar el conocimiento sobre la literatura infantil como objeto de estudio y sobre las representaciones de literatura y niñez asociadas. Circunscribimos el análisis a los aspectos centrales desarrollados en la tesis de Pastoriza de Etchebarne en torno a la teoría de la literatura infantil a partir del desarrollo argumental de los capítulos y de dos de los cuentos de la autora incluidos en el apéndice de este volumen. También focalizamos en las diferencias mínimas, pero sustanciales, de este texto con el libro posterior que lo condensa, *El cuento literario infantil*.

I.1. Posicionamiento en el campo literario

La producción crítica de Dora Pastoriza de Etchebarne (1917-2000) se inserta en un campo literario infantil configurado como emergente (Williams, 1977) en el que nuevos significados, valores, prácticas, relaciones y tipos de relaciones se crean y recrean. Aunque el derrotero de algunas ideas de la autora ha resultado difícil de reconstruir dado el escaso material al respecto, a partir de diversas fuentes consultadas hemos podido revisar ciertas filiaciones, recorridos y posicionamientos institucionales que se entraman en su trayectoria y en su apuesta crítica.

La escritora fue docente e investigadora reconocida por su labor en torno a la literatura infantil y la narración oral en Argentina.⁷ Entre 1950 y 1956, fue Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de “Introducción a la Literatura” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, invitada por Raúl Castagnino a investigar sobre literatura infantil (Pellizzari, 2016). En la misma universidad presentó en 1954 su tesis de Doctorado en Letras, *El cuento infantil. Sus posibilidades dentro de la literatura nacional: Creación del cuento infantil argentino*.⁸ En este trabajo, la autora problematiza la LIA, a partir de criterios vinculados con lo educativo, lo pedagógico-moralizante y lo psicológico; construye teóricamente el objeto literatura infantil (LI) y agrega un apéndice con tres cuentos escritos por ella con la finalidad de sustentar las ideas desarrolladas.

La tesis de Pastoriza de Etchebarne es uno de los trabajos que da inicio a los estudios académicos e investigativos sobre la temática en la Argentina emprendido por una de las agentes del campo (Bourdieu, 1971, 1991a, 1995) que se detiene a pensar su configuración, sus redes y fundamentos teóricos en las inmediaciones de la década del '50 y también más tarde, a partir de la publicación de *El cuento en la literatura infantil* (1962), que obtuvo la Faja de Honor de la SADE y ha sido reeditado incluso hasta la década del '80 por editorial Kapelusz. Como observamos en el

⁷ Las ideas de la tesis de Pastoriza de Etchebarne ya se citaban en 1956, en el artículo “La literatura infantil” de Atilio Veronelli (pp. 574-575). Su libro *El cuento en la literatura infantil* (1962) se encuentra en las referencias bibliográficas de varios trabajos posteriores sobre la temática como Hannois (1971a), Cresta de Leguizamón (1980), Pardo Belgrano (1984), Domínguez Colavita (1990), por nombrar los ejemplos más relevantes. Además, contó con múltiples reimpressiones hasta mediados los años '80.

⁸ Durante más de sesenta años, la tesis de Pastoriza de Etchebarne fue la única del Doctorado en Letras de la UBA que tomara como tema la literatura infantil. En febrero de 2021, la Dra. Mirta Gloria Fernández presentó la suya titulada *Malvados incansables en literatura infantil y juvenil: Un estudio de libros-albúm con devoradores*, siendo la segunda tesis sobre la temática de dicha carrera. Fuente: Repositorio digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires.

apartado final de este capítulo, el libro, fruto de una reelaboración de su tesis con mínimos cambios, privilegia al docente como lector de la teoría propuesta.

Pastoriza de Etchebarne combinó su trabajo de investigación sobre LI con la docencia. Entre 1958 y 1963 dictó la cátedra de Literatura Infantil en los Cursos de Perfeccionamiento Docente del Instituto F. F. Bernasconi, a pedido de la Directora General, Martha Salotti.⁹ En 1960, iniciaron juntas en dicha institución el Club de Narradores. En 1965, la misma dupla funda el Instituto SUMMA y crea el primer profesorado que cuenta con una especialidad en literatura infantil-juvenil (Pardo Belgrano y Nervi, 1979, p. 240; Pellizzari, 2016, p. 66).¹⁰ La página web del Instituto la recuerda como quien “le dio un impulso sin igual a la incorporación de la Literatura Infantil dentro de la formación docente” (Instituto SUMMA, s.f., s.p.).

Los espacios ocupados por Pastoriza de Etchebarne trascendieron la investigación y la docencia, y esto explica también la importancia de su rol dentro del campo. Entre las múltiples tareas de difusión que llevó adelante coordinó la *Revista Ludo* desde 1972, una publicación sobre lectura, didáctica y literatura para

⁹ Martha Alcira Salotti (1899-1980). Nació en Argentina, fue docente y escritora de literatura infantil. Es considerada una referente de la didáctica y la narración oral. Escribió y compiló libros de lectura, y ensayos sobre la enseñanza de la lengua y el jardín de infantes, siendo el más recordado *La lengua viva* (1950). A pesar de no haber dedicado su obra teórico crítica escrita a la literatura infantil se considera una de las propulsoras de este campo en Argentina, por su labor docente y de gestión. Entre las actividades de difusión realizadas por Salotti, encontramos la creación de CAPLI (Consejo Argentino para la Literatura Infantil) y la presidencia de la Sección Argentina de IBBY (International Board on Books for Young People) (Mehl, 1992, p. 534).

¹⁰ SUMMA es un Instituto de Formación Docente que se encuentra en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Es reconocido por la importancia de sus fundadoras en el campo de la didáctica de la literatura, la narración oral y la literatura infantil y juvenil, y por la publicación de *Ludo. Revista de literatura infantil y juvenil*, catalogada en latindex desde 1972. De acuerdo con su página web: “ En 1971 el Instituto se amplió con la creación del Profesorado de Castellano y Literatura con Especialización en Literatura Infantil-Juvenil, único en América Latina” (*Nuestra Historia*, <https://www.institutosumma.com.ar/quienes-somos>)

niños que, en sus inicios, difundía los trabajos de quienes asistían al Gabinete de investigación de Literatura Infantil dirigido por ella.¹¹

Hacia finales de los sesenta, la autora formó parte del Comité de Asesoramiento y Promoción del Libro Infantil (CAPLI), rama de la Sección Argentina de IBBY (International Board on Books for Young People), en donde se desempeñó como secretaria (Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil –Juvenil del Instituto Summa [GILIJ], 1971, pp. 2-3; Pardo Belgrano y Nervi, 1979, p. 172).¹² En el primer número de la revista LUDO, se anuncian las Terceras Jornadas de Literatura Infantil-Juvenil a realizarse en noviembre de 1971, lo que evidencia la búsqueda de nuevos espacios de difusión y la intención de sostenerlos. Estos roles visibilizan su interés por la promoción y la internacionalización de la literatura infantil argentina, a partir de tareas que implicaron sostener y promover redes. Además, fue una de las invitadas destacadas en el Primer Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil organizado por la Secretaria de Extensión de la Universidad de Córdoba en 1969. En el capítulo IV de esta tesis, analizamos los

¹¹ La revista LUDO del Instituto SUMMA fue un “boletín informativo crítico de literatura infantil-juvenil”. Durante la época abarcada por esta investigación sólo se publicaron dos números (1971 y 1972).

¹² El Comité de Asesoramiento y Promoción del Libro Infantil (CAPLI), también denominado “Centro de Asesoramiento y Promoción para la Literatura Infantil y Juvenil” fue un organismo surgido de las Primeras Jornadas de Literatura Infantil-Juvenil organizadas en Buenos Aires a finales de la década del sesenta. La comisión directiva estuvo compuesta por destacados especialistas y escritores de la época como Martha Salotti, Dora Pastoriza de Etchebarne, Susana López de Gomara, Juan Carlos Merlo, Ruth Mehl, Aarón Cupit, Mané Bernardo, Víctor Iturralde Rúa, María Hortensia Lacau, Mabel Manacorda de Rosetti, Sirya Poletti, entre otros (GILIJ, 1971, p. 3).

De acuerdo con las fuentes recopiladas, el centro obtuvo su personería jurídica en 1974, y funcionó en la Biblioteca Municipal Manuel Gálvez de Buenos Aires. En 1972, CAPLI organizó el Primer Congreso Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, que tuvo lugar en el Centro Cultural Gral. San Martín de esta ciudad, lo que motivó que el cuarto Seminario Taller organizado por la Secretaria de Extensión de la Universidad de Córdoba para ese año no se llevara a cabo (Centro de Asesoramiento y Promoción para la literatura infantil [CAPLI], 1976, p. 7; Universidad de Córdoba [UNC], 1972, p. 1)

textos resultantes de estos Seminarios y nos detenemos, además, en el rol que ocupó Pastoriza de Etchebarne en ellos.

La autora, en tanto agente del campo literario, produce una definición y delimitación de su objeto, la literatura infantil, enmarcada en una reflexión histórica sobre el mismo, en la búsqueda y el reconocimiento de un pasado. Además, legitima una lista de autores ajustada a las ideas que propone. El objetivo de su trabajo doctoral, y del libro posterior, es sostener y legitimar un punto de vista sobre el objeto que impregne a los diferentes agentes que operan en el campo, en especial a los investigadores, editores y docentes. Procura entonces crear dispositivos para fundar el campo de la literatura infantil en Argentina a través de una serie de operaciones críticas que analizamos aquí.

I.2. La teoría como norma en la tesis doctoral de Pastoriza de Etchebarne

Venimos por la vacuna contra el despotismo, por favor.

Mafalda¹³

Uno de los objetivos principales de la tesis de Dora Pastoriza de Etchebarne es proponer una teoría efectiva para la creación de cuentos infantiles de carácter nacional con proyección universal, por ello la estructura interna de su trabajo tiende a construir esa herramienta teórica. Al observar el índice (ver figura 1) notamos que el texto se organiza en dos partes con objetivos diferenciados, como deja ver el título separado en dos oraciones: “El cuento infantil” y “Sus posibilidades dentro de la

¹³ Quino (1977). Declaración de los derechos del niño. Comentada por Mafalda y sus amiguitos para el UNICEF. Colombia: Editorial Retina.

literatura nacional: Creación del cuento infantil argentino". Los capítulos que las componen están organizados de lo general hacia lo particular, del panorama internacional hacia el panorama nacional. El título, entonces, no es azaroso. Desde el comienzo la autora expresa la inexistencia del género "cuento infantil" en el marco nacional, y construye su objeto de estudio como algo que debe ser "creado".

PRIMERA PARTE: EL CUENTO INFANTIL

- I. El niño. Su mundo y el mundo que lo rodea. Fantasía y realidad.
- II. El psicoanálisis y la literatura infantil.
- III. El cuento. Aparición del cuento infantil.
- IV. Teoría literaria del cuento infantil.
- V. Análisis de los cuentos infantiles más famosos de los grandes escritores mundiales. Problemas que surgen. Posibles soluciones.

SEGUNDA PARTE: CREACION DEL CUENTO INFANTIL ARGENTINO

- I. Predominio del cuento infantil tradicional. Su influencia en el panorama de nuestra literatura.
- II. Autores argentinos de cuentos para niños. Análisis crítico.
- III. El niño argentino. Ambiente social y espiritual en que transcurre su vida. Su interés y desinterés por el cuento: influencia del medio social.
- IV. Hacia un intento de elaborar cuentos con carácter argentino. Posibles fuentes de inspiración. Proyección universal del cuento argentino.
- V. Conclusiones.

BIBLIOGRAFIA CITADA.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.

APENDICE: INTENTO DE CREACION DE CUENTOS INFANTILES DE ACUERDO CON LAS IDEAS SUSTENTADAS EN ESTA TESIS.

- I. Santos Vega.
- II. La Niña-Pájaro.
- III. Bonifacio, el gato que quiso ser paloma.

Figura 1. Plan a modo de índice que se antepone al desarrollo de la tesis de Dora Pastoriza de Etchebarne, *El cuento Infantil. Sus posibilidades dentro de la literatura nacional. Creación del cuento infantil argentino*. Fuente: Pastoriza de Etchebarne, 1954, s.p.

Esta operación crítica, que recorre todo el desarrollo de su trabajo, posiciona a la LI como un territorio virgen en el cual la teoría propuesta asume un rol central y la voz enunciativa que la define es la encargada de sentar las bases para este nacimiento, a través de una escritura inaugural, deóntica y programática. El capítulo dos de la segunda parte, “Autores argentinos de cuentos para niños. Análisis crítico”, es ilustrativo en este sentido. Allí, se listan más de veintidós autores, se describe parte de su obra publicada, y se explicita que los cuentos han sido seleccionados de acuerdo a “nuestra exigencias” (1954, p. 126), de modo que esa selección está sesgada por la teoría propuesta. Por otra parte, la palabra “exigencia” utilizada para describir el modo de selección de los textos supone una voz autorizada –y autoritaria- que construye los alcances y los límites de lo que se entiende por “literatura infantil argentina”. En la argumentación de la selección realizada por la autora también se expresa que las obras que quedan afuera “suelen ser las de mayor éxito de ventas” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 126) y asimila este problema al de la literatura para adultos como otra forma de argumentar la ausencia de publicaciones que no se ajustan a su teoría en la lista de autores y títulos que propone. De este modo, inserta el problema de la LI dentro de uno mayor que involucra las tensiones entre el canon y el mercado editorial.

Por otra parte, este listado de autores y títulos le permite arribar a una de sus hipótesis sobre la literatura infantil en el panorama nacional: “...lo que faltan no son autores sino libros; vale decir, existen en nuestro país, muchos y buenos escritores que practican el género, pero que por diversas razones no han reunido sus creaciones en un libro dándolo a publicidad.” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 181). Esta idea colabora con el objetivo comentado al comienzo de este apartado, en tanto que esos futuros libros deben elaborarse a partir de los requerimientos de la

teoría. De forma subsidiaria puede leerse una crítica al sector editorial, que más adelante en el desarrollo de su tesis se explicita con un llamado a la publicación de autores argentinos para contrarrestar la hegemonía de las traducciones en el mercado del libro infantil.¹⁴

La estructura de la tesis de Pastoriza de Etchebarne está puesta al servicio del despliegue progresivo de una teoría sobre el cuento infantil en general, que se entrelace con el método para la creación de su variante nacional. En la primera parte, describe al niño y su mundo y problematiza el par fantasía/realidad,¹⁵ para retomar estas ideas en el capítulo “Teoría literaria del cuento infantil” donde establece las condiciones de escritura del cuento.¹⁶ En la segunda parte, profundiza sobre el campo nacional de la LI, a partir de la teoría establecida en el bloque anterior, introduciendo variables de acuerdo con el contexto argentino. Además, agrega un tercer capítulo sobre el estudio del “ambiente social y espiritual” del niño,

¹⁴ Sobre la magnitud de las traducciones en las ediciones de LIJ en este contexto ver Piacenza (2017) y Bombini (2004, 2015). Retomamos las derivas de este problema en la tercera parte de esta tesis.

¹⁵ La problematización del par fantasía/realidad es una constante en el campo de la literatura para niños, vinculada con el usufructo de lo literario puesto al servicio de lo educativo. Como apunta Graciela Montes en “Realidad o fantasía o de cómo se construye el corral de la infancia”, “La querrela entre los defensores de la 'realidad' y los defensores de la 'fantasía' es una vieja presencia en las reflexiones de los pedagogos acerca del niño y de lo que conviene al niño.” (Montes, 2001, pp.15-28). En este ensayo, la autora además destaca que esta cuestión se desprende de una representación de la infancia como cristal puro y de la idea rousseauiana del hombre corrompido por la sociedad. Esta disputa aparece también en nuestro corpus de trabajo. Como demostramos a lo largo de la tesis, en muchas ideas de la crítica de la época se observa cierta vigilancia sobre lo fantástico en tanto encarna una serie de peligros al contaminar “lo real” con elementos maravillosos. Elena Stapich, en su estudio sobre las representaciones de infancia, lo explica de la siguiente forma: “Las historias para niños, en consecuencia, se alejarán del tradicional repertorio de los cuentos de hadas, llenos de elementos fantásticos: animismo, magia, transformaciones, y de crueldad, enfrentamientos, antropofagia, incesto y otros elementos que sólo contribuirían a atemorizar a los chicos. Tampoco deberán ser tan realistas como para que tengan lugar en ellos el sexo, la política, la muerte, y otras cuestiones que sería conveniente que no descubran hasta más adelante.” (2016, p. 85)

¹⁶ En esta primera parte también se refiere a los cuentos de hadas tradicionales, y establece su teoría sobre la importancia de recortarlos, enmendar finales, o sacarlos de circulación en ediciones infantiles dado que sus argumentos “truculentos” operan de forma negativa en la psiquis del niño (1954, pp. 99-122). Para un análisis detallado de esta problemática ver el capítulo III de esta tesis.

en sintonía con los debates imperantes en el contexto que pugnaban por enriquecer la reflexión sobre la infancia desde perspectivas sociológicas y psicopedagógicas.¹⁷

Vemos en el contraste entre las dos partes cómo la tesis de Pastoriza de Etchebarne se configura desde un trabajo exploratorio sobre el campo de la literatura infantil primero en Europa y luego en Argentina, hacia un trabajo experimental sobre la forma adecuada de narrar cuentos nacionales. La articulación de estos dos momentos se visibiliza en los cuentos escritos por la autora que conforman el apéndice titulado “Intento de creación de cuentos infantiles de acuerdo a las ideas sustentadas en esta tesis” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, s.p.). Los relatos “Santos Vega”, “La niña-pájaro” y “Bonifacio, el gato que quería ser paloma” ofician como prueba de las condiciones y fines expuestos en la primera parte y los requerimientos de la segunda sobre el cuento infantil argentino.¹⁸

A partir de este acercamiento inicial a las ideas centrales podemos observar la configuración de una voz enunciativa que ordena, organiza, exige y se ubica en el lugar del saber de un campo de estudio poco explorado en su contexto. Como Pastoriza de Etchebarne reformulara en el libro de 1962: “De allí que consideremos útil cualquier esfuerzo que –como el presente– contribuya, modesta pero fervorosamente, a configurar la historia de la literatura infantil en la Argentina.” (p. VII). La investigación desarrollada es, entonces, un proyecto programático que configura una historia *futura* de la literatura argentina para niños, y que sostiene el lugar que su autora se atribuye como investigadora en la academia. Por otra parte, la publicación posterior del libro, que visibiliza su trabajo como formadora de

¹⁷ Para profundizar esta cuestión ver Carli (2003).

¹⁸ En la investigación inicial no se han encontrado indicios de que estos textos se hayan publicado en una edición para niños, aunque no se ha constatado su publicación en manuales o libros escolares de la época.

formadores, pondrá en primer plano el modo en que se conjuga el rol docente con el trabajo investigativo en torno a la literatura infantil.

I.2.1. Categorías de análisis y escritura

El sentido programático/prescriptivo de *El cuento Infantil. Sus posibilidades dentro de la literatura nacional. Creación del cuento infantil argentino* se desarrolla desde una perspectiva teórico-crítica vinculada con lo que denominamos episteme pedagógica.¹⁹ Las operaciones críticas producidas en la tesis de Pastoriza de Etchebarne se asientan en la idea central de que la literatura infantil es una herramienta de instrucción, directa o indirecta. Desde allí se determina su funcionalidad en pos de objetivos pedagógicos, psicológicos, didácticos y morales, a partir de “condiciones y fines” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, 1962) que los escritores, los editores y los maestros que escriben y/o seleccionan los textos deben perseguir.

La propuesta crítica de Pastoriza de Etchebarne promueve el imperativo “enseñar deleitando” (Pastoriza de Etchebarne, 1962, p. 107) como modelo de escritura y lectura.²⁰ Desde esta perspectiva también sitúa al adulto en el papel activo y al niño en un papel pasivo, puesto que no es él quien opera sobre el texto, sino el texto el que opera sobre él, de modo que se coacciona su rol de lector.²¹

¹⁹ Más allá de este fuerte matiz, entendemos que las epistemes son permeables y se tensionan en el discurso crítico.

²⁰ Si bien la autora no utiliza esta construcción en su tesis, encontramos otras ideas similares: “...el relato servirá de instrucción, aunque velada por el encanto mismo de la narración.” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 72-73)

²¹ La representación del niño como lector pasivo se observa en muchos aspectos de la teoría. Por ejemplo, dentro de las condiciones y fines para la creación del cuento se aprecia la aparición de “la cifra” como “elemento integral del mundo infantil” (1962, p. 39) para generar suspenso, pero además, para “alcanzar un interés didáctico” (1962, p. 39). A partir de estas ideas, Pastoriza de Etchebarne propone un relato con la aparición de un personaje que haga mal las cuentas, para que sus “disparatados errores” diviertan a los niños mientras que “repasan, sin notarlo, sus conocimientos

El discurso prescriptivo de Pastoriza de Etchebarne se asienta en diferentes paradigmas teóricos que adquieren un carácter intrusivo en su descripción de la LI (Díaz Röner, 2000, 2005, 2011). Algunas palabras en los títulos de los capítulos son reveladoras en este sentido: “psicoanálisis”, “problemas que surgen [en los cuentos]”, “creación”, “Creación del cuento infantil argentino”, “inspiración”, “Proyección universal...”.²² Como hemos señalado, la importancia del psicoanálisis, la pedagogía y la psicología para el desarrollo de la teoría propuesta es enunciada por la autora repetidas veces y se visibiliza en la bibliografía citada en su trabajo. También observamos una mirada propia del Romanticismo, condensada en las ideas de “creación” e “inspiración” que son asociadas a la labor del escritor y al binomio niño-poeta propuesto en el primer capítulo y revisitado en toda la tesis.

Como afirmamos con anterioridad, la importancia del psicoanálisis para la formulación de la teoría de Pastoriza de Etchebarne se enuncia de forma reiterada: “...aceptar la enorme vinculación que tiene nuestro estudio con el Psicoanálisis...” (1954, p.36). La argumentación sobre las condiciones y fines de la LI se sirve de los aportes de esta disciplina y de la psicología genética. Estas teorías enmarcan las hipótesis en torno al mito como raíz común del folclore y, en consecuencia, de la LI, —a partir del trabajo con lo simbólico y la comparación de los pueblos primitivos con el niño— y sostienen, especialmente, la idea de la adecuación de las lecturas a la edad del niño.²³

aritméticos.” (p. 39) Notemos que el carácter lúdico del posible relato aparece sesgado por la posibilidad de aprendizaje y el lector es relegado en un rol contemplativo más que reflexivo.

²² En las referencias bibliográficas encontramos representantes del psicoanálisis como Sigmund Freud, Anna Freud, Carl Jung, Erich Fromm; de la psicología genética como Edouard Claparede, Jean Piaget, Stanley Hall, Aníbal Ponce; de la psicología gestáltica como Kurt Koffka; de la pedagogía como Roger Cousinet, Juan Mantovani, Víctor Mercante; entre otros.

²³ La comparación del niño con el hombre primitivo aparece con anterioridad en *La poesía épica y el alma infantil* de R. H. Castagnino (1937). A partir de esta comparación el autor construye una serie de hipótesis sobre la relación entre la épica y la infancia: “hallamos una cierta analogía entre las

El programa de creación de cuentos infantiles se centra en tres grandes propuestas. En primer lugar, las condiciones que el autor debe tener en cuenta a la hora de escribir, que son las mismas que debe tener en cuenta quien selecciona los textos.²⁴ En segundo lugar, el trabajo a realizar a nivel editorial y autoral para mejorar el cuento infantil nacional, dada la falta de libros para niños de escritores nacionales que se diagnostica a partir del análisis de los cuentos de autores argentinos. En tercer lugar, la creación del cuento de carácter argentino con proyección universal que tenga en cuenta las condiciones formuladas en la primera instancia.

Para la autora este plan de mejoramiento y creación de los cuentos infantiles está fuertemente ligado con una educación estética del niño más efectiva. Educar al niño y mejorar los cuentos son objetivos que comparten la urgencia y que se vinculan con el problema del hábito de lectura: “no creemos exagerado el propugnar una educación estética del niño como camino para despertar su interés por la lectura.” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 194). El problema de la crisis de la lectura es una temática transversal de la tesis de la autora que se vincula con la vida moderna, tópico que reaparece en otros textos de la época sobre literatura infantil (Darrain de Álvarez, 1962; Penchansky de Bosch, 1963, 1965; Schultz de Mantovani, 1974 [1959], 1970; *Los libros*, 1969; Bornemann, 1976; Cresta de Leguizamón, 1980; Pardo Belgrano y Nervi, 1979; Jesualdo, 1982). Este problema, asociado a la

“imaginaciones” del niño y del hombre primitivo; notamos que, aunque las de este último evolucionan hasta alcanzar categoría estética, aun la más sutil expresión se halla latente el primitivo mito.” (p. 23)

²⁴ Las condiciones establecidas por Pastoriza de Etchebarne sobre el cuento infantil se presentan como universales y trascienden las ideas en torno a la literatura infantil argentina. “Adecuación a la edad”, “importancia del idioma”, “propiedad del argumento” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 70) son también las condiciones impuestas por la autora al cuento de hadas para justificar la censura sobre estos textos. Este problema se desarrolló con mayor detalle en Couso y Cañón (2018) y en Couso (2018 y 2021).

importancia de crear cuentos de carácter nacional, es uno de los puntos nodales de los aportes de la autora, pues esta característica proveería a la literatura infantil de cierta afinidad con la vida cotidiana del niño y sus intereses.²⁵

La argumentación tiende a demostrar de qué modo la literatura, a partir de las “reglas” o “normas” establecidas, pueda acompañar el comportamiento y desarrollo de los niños de acuerdo con cada edad.²⁶ Las condiciones de escritura y selección para el cuento infantil sostienen esta idea: “adecuación a la edad”, “importancia del idioma”, “propiedad del argumento” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 70), unidas a tres fines a las que se ven supeditadas “estético, didáctico y moral” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 69).

Siendo la primera la más destacada, el criterio de la edad recorre toda la tesis como condición fundamental para la escritura de LI. La descripción de esta condición hace foco en el acto de escribir, y en las actividades que debe realizar el escritor. Al conjugar las acciones como perífrasis verbales con el verbo deber u otras formas verbales en futuro, el texto se carga de un sentido imperativo:

“**deberá tener** presente [las tres condiciones fundamentales: adecuación a la edad, importancia del idioma, propiedad del argumento]” (1954, p.69. Nuestras negritas);
“...**deberá recordar** que el cuento sirve para una edad o época infantil...” (1954, p.70 Nuestras Negritas);
“...**deberá preguntarse**: ¿para niños de qué edad será mi cuento?” (1954, p.70. Nuestras negritas);

²⁵ Este diagnóstico negativo sobre el hábito lector de los niños impregna también su libro *El arte de narrar* de 1975, cuyo móvil es resolver este “problema”: “Entendemos pues, que quien afronte con seriedad la problemática de la literatura infantil-juvenil –y dentro de ella, la crisis actual de la lectura- habrá de volver los ojos al poder de la palabra oral, medio de comunicación ancestral silenciado por el avance tecnológico.” (Pastoriza de Etchebarne, p. 5).

²⁶ De acuerdo a la teoría expuesta en la tesis de Pastoriza de Etchebarne, la edad de los niños debe condicionar la complejidad del argumento del cuento. El cuento para niños de 3 a 5 años debe ser sencillo y breve, referido al mundo conocido, con intercalación de ilustraciones. Mientras que desde los seis años en adelante, el cuento puede complejizarse. En línea con la crítica que se establece sobre los cuentos tradicionales, propone que un aspecto fundamental debe ser evitar los “argumentos truculentos” y procurar siempre un final feliz. De acuerdo con la autora, el conflicto del cuento permite observar el “acierto estético y psicológico” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 85) del autor a la hora de escribirlo. En este tipo de afirmaciones se observa hasta qué punto se imbrica el conocimiento psicológico del niño y la teoría de LI propuesta.

“...**deberá conocer** el desenvolvimiento psíquico del niño.” (1954, p.71. Nuestras negritas);

“Esa intensidad [en las imágenes sensoriales] será justamente la que **buscará** el escritor para niños...” (1954, p.72. Nuestras negritas);

“...**debe recordar** y hacerla suya [el juego de nombrar relacionado con la esencia del objeto]” (1954, p.74. Nuestras negritas);

“...**deberá tener** en cuenta ciertos recursos estilísticos: es decir, **habrá de manejar** a la palabra...” (1954, p.74. Nuestras negritas);

“...**deberá tener presente** la edad de sus futuros oyentes o lectores...” (1954, p. 82. Subrayado en el original. Nuestras negritas).²⁷

Las acciones del escritor están supeditadas a la teoría, lo que hace que nos preguntemos sobre la figura de autor propuesta por la tesis. El escritor de LI es construido como la síntesis entre un profesional de la psicología infantil y un profesional de la retórica, que pudiera superponer esas actividades en un cuento. Esta sujeción afecta la idea de una poética -es decir, de los rasgos distintivos y las elecciones estéticas del hipotético escritor- y, con ello, las representaciones de infancia y de literatura que pudieran leerse en esos textos.²⁸ A medida que avanza la argumentación se desplaza el matiz imperativo de la teoría hacia la actividad del mediador hasta eliminar al destinatario de las prescripciones con la utilización de frases pasivas.²⁹

²⁷ A lo largo de la tesis de Pastoriza de Etchebarne, el control sobre los modos de escribir los cuentos es propuesto en todos los niveles. Varias páginas del desarrollo de su investigación justifican el uso del diminutivo y la importancia de la repetición deliberada de algunas palabras. Estas ideas se sustentan a partir de los estudios de Amado Alonso sobre la gramática y la estilística del español y con los aportes de Castagnino en *El análisis literario* (1970), citados en la bibliografía.

²⁸ Es al menos llamativo que la tesis se dirija imperativamente a los escritores, cuando son estos los que, luego de la vuelta de la democracia en 1983, se encargarán de reorganizar el campo de la literatura para niños a través de diversas publicaciones y organismos como *la Revista La Mancha* en Buenos Aires o el CEDILIJ en Córdoba. En disidencia con lo esperado por la teoría de Pastoriza de Etchebarne, los autores de este periodo propondrán sus propios protocolos de escritura y de lectura (Couso y Cañón, 2018; Cañón, 2019).

²⁹ El autor no es el único receptor de la tesis de Pastoriza de Etchebarne, en este mismo capítulo las frases imperativas destinadas a él se transfieren, en determinados fragmentos, al mediador. Por ejemplo, sobre el vocabulario la autora expresa que al niño “se le explicará la palabra” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p.73) que no entienda. La actitud directiva hacia el mediador continúa y se expande en otros capítulos referidos a la lectura con niños.

El lector del texto se convierte así en más de un agente mediador entre los niños y la literatura: escritor, padre, madre, maestros, editores, etcétera. Pues aunque la tesis como dispositivo se vincula con la institución universitaria y con los investigadores que la conforman, la reconstrucción del “lector modelo” (Eco, 2013), en el caso del trabajo de Pastoriza de Etchebarne, se configura de forma particular.

El tema literatura infantil se presenta como un objeto poco explorado dentro de los estudios universitarios en Argentina, problema al que se alude en reiteradas ocasiones a lo largo del texto y que redundante en las estrategias de legitimación y autolegitimación de la autora y de su discurso. Se reitera el aporte inicial que implica la investigación en la Argentina, de modo que son frecuentes los pasajes en donde se comunica la originalidad y novedad de su estudio. En el libro posterior este carácter fundacional de su teoría queda manifiesto desde la introducción y se invita a los lectores a continuar el trabajo iniciado con futuras investigaciones, como muestra la cita sobre la configuración de una historia de la LIA que hemos referido con anterioridad.

También se interpela de forma explícita a los editores en tanto agentes que operan fuertemente sobre “lo publicable” en el mercado del libro. El rechazo a las traducciones (1954, p. 126) es un ejemplo de ello. Se afirma que se produjo una literatura argentina inspirada en modelos extranjeros (1954, p. 126) a partir del caudal de literatura traducida disponible.³⁰ De este modo la teoría es también una respuesta a este problema, que se refuerza con la inclusión de la lista de autores y obras nacionales valoradas de forma positiva o negativa.

³⁰ En los capítulos posteriores, especialmente en el capítulo VI, observamos desde otras perspectivas este problema y sus mutaciones en la época estudiada.

Dentro de las conclusiones de la tesis, se proponen ciertas especificaciones para los editores como posibles colaboradores en el afianzamiento de una literatura infantil nacional y su propalación: no reeditar cuentos tradicionales, mejorar el contenido y la forma de las revistas, abrir la puerta a “los buenos escritores argentinos”,³¹ insistir en las colecciones de acuerdo a la edad de los lectores (1954, p. 200).³² Así, la teoría formulada es al mismo tiempo un modelo de análisis para los investigadores, un método de escritura para los autores, un programa de lectura para niños, y un sistema de mediación para maestros.³³ El lector modelo (Eco, 2013) de la tesis de Pastoriza de Etchebarne se configura múltiple y mutante. Investigadores, escritores, editores, docentes y docentes en formación, incluso

³¹ A partir de la afirmación “abrir sus puertas a los buenos escritores argentinos”, se establece una crítica solapada a la colección de Editorial Abril, *Diario de mi amiga*. Esta colección combinaba diario narrado con historieta, muchas veces se intercalaban juegos, recetas, u otros textos. Se publicó entre 1953 y 1954 y participaron Héctor Germán Oesterheld, Conrado Nalé Roxlo, Alberto Breccia entre otros resonantes nombres.

En el texto de Pastoriza de Etchebarne se afirma que los autores eran “obligados” a firmar con su nombre “los cuentos que les hacen escribir ceñidos a un cuento 'tipo'...” y, en oposición a esta tendencia, se defiende la importancia de dejarles “la libertad necesaria para su creación artística, la que, por ser tal, merecerá ir firmada con el nombre y apellido completo del autor” (1954, p. 200). La cuestión del nombre de autor en las colecciones para niños de Editorial Abril puede leerse con suspicacia. No utilizaban su apellido, y el nombre, en la mayor cantidad de casos, es un apodo o una abreviación del mismo. En los testimonios de Spivacow o de los escritores e ilustradores de la colección no hay indicios de que esto fuera una obligación de la editorial, más bien es percibido como un juego de ocultamiento del nombre propio y de acercamiento a los lectores infantiles. Por otra parte, Editorial Abril fue pionera en valorar la figura del ilustrador tanto como la del autor, al ubicarlo también en la tapa, como en la colección 2, 3, 4, publicada durante los '60 (Navone, 2019a, s.p.). Incluso dentro de la colección objeto de la crítica de Pastoriza de Etchebarne se publica, en el número 3 (agosto de 1953) *El diario de mi amiga Cordelia*, firmado por C. Nalé Roxlo, hipotexto de lo que un tiempo después se publicaría como *La escuela de las hadas* (Editorial Abril, 1954), un clásico de la LIA.

³² En el libro de 1962, algunos de estos criterios desaparecen y la convocatoria a los editores se centra en refrendar el rechazo de los cuentos tradicionales y la publicación de literatura argentina para niños. En este texto encontramos la preocupación por la publicación de libros “al alcance de todos los bolsillos” (1962, p. 199). Tarea que en el momento de publicación ya cumplían las colecciones para niños de Editorial Abril y del Centro Editor de América Latina.

³³ La propuesta de Pastoriza de Etchebarne para escribir, pero también para analizar las obras infantiles se relaciona con el método propuesto por Castagnino en *El análisis literario*: “Se trata de brindar un método, un orden, un instrumento para trabajar sobre la obra literaria, a través de sus contenidos, estructuras, léxico y estilo.” (Castagnino, 1970, p. 14). Contenido, estructura, léxico y estilo son los ejes que vertebran los alcances del cuento infantil imaginados en la tesis de la autora.

padres y madres –en tanto tutores de los niños-, son imaginados aquí. El sentido programático del texto participa y delinea a todos los agentes involucrados en la literatura infantil como lectores posibles. De este modo la teoría de la literatura infantil se establece como prescriptiva y homogeneizadora de la estructura, los fines, el argumento, el estilo, y, porque no, del lector y de los modos de leer. Este protocolo de escritura con múltiples destinatarios, interpela a autores y mediadores en tanto actores específicos que pueden controlar lo que será dicho a los niños, ya sea porque lo escriben, ya sea porque lo editan, lo compran, lo leen.

Textos teóricos sobre literatura como el de Pastoriza de Etchebarne, con un fuerte sentido deóntico, tensionan las ideas sobre lo literario a partir de un “discurso pedagógico dogmático” (Larrosa, 2017). Jorge Larrosa caracteriza este tipo de discurso como aquel que controla y determina la relación legítima con el texto, "se apropia del texto para la demostración de una tesis o para la imposición de una regla de acción, debe asegurar la univocidad del sentido y, para ello, debe 'programar' de algún modo la actividad del lector" (2017, p. 158). La pedagogía se vale de dos recursos que son observables en la teoría modélica propuesta en la tesis de Pastoriza: asegurarse de que el texto contenga de forma más o menos evidente su propia interpretación y que esta se imponga, o que el docente que media la lectura fuerce y controle el sentido. Estas estrategias aparecen en las condiciones y fines que hemos comentado, y se evidencian en la oscilación entre un destinatario autor del texto y un destinatario mediador entre este y el niño.

Como corolario de los protocolos de escritura de la tesis de Pastoriza de Etchebarne, encontramos que en el libro de 1962, dentro del apartado “Una experiencia docente”, se transcribe el cuestionario realizado a los maestros que cursan el perfeccionamiento docente sobre literatura infantil, coordinado por la

autora, en el Instituto Bernasconi. Allí se pregunta sobre las “aptitudes para escribir o narrar cuentos” (Pastoriza de Etchebarne, p. 216): “¿Ha escrito alguna vez, cuentos, poesías o teatro para niños? En caso negativo, ¿se animaría a escribirlos?” (p. 220). De este modo, la intervención esbozada en la teoría tiene un correlato en el modo de pensar la práctica, y al docente, en tanto, persona formada en pedagogía y psicología infantil como un posible autor de LI que conoce el desenvolvimiento psíquico del niño, la dimensión retórica de los textos y las condiciones y fines para crear el cuento.

I.3. La tesis como experimento. Los cuentos del apéndice

El título del apéndice de la tesis de Pastoriza de Etchebarne y los cuentos invitan a trazar una lectura del texto completo como experimento, pues supone la idea de ensayo: “Intento de creación de cuentos infantiles a partir de las ideas sustentadas en la tesis”. La teoría en tanto sustento se reviste de un sentido técnico. La inclusión de los cuentos como prueba de la efectividad de la teoría consolida la lectura de la tesis de la autora como norma, como protocolo. De modo que los cuentos, en tanto resultados del experimento, pueden ser prestablecidos: se conocen sus condiciones y sus fines.

De este modo, al mismo tiempo que se comprueba la posibilidad de la teoría se ejerce el control sobre los alcances de la experiencia de lectura. Como veremos, se obtura el desarrollo de los textos y la posibilidad de finales polisémicos. Para estudiar algunos rasgos de la teoría sobre literatura infantil propuesta por Pastoriza de Etchebarne, analizamos a continuación dos de los cuentos de este apéndice, “Santos Vega” y “Bonifacio, el gato que quería ser paloma”.

I.3.1. La configuración de una literatura nacional

Nuestro patrimonio es el universo.

Jorge Luis Borges³⁴

La preocupación por la creación del cuento infantil argentino con carácter nacional y proyección universal que encontramos en el trabajo de Pastoriza de Etchebarne se enmarca en una preocupación del campo literario argentino en su conjunto, que si bien no aparece explicitada en el desarrollo de la tesis puede rastrearse en textos cercanos a la fecha de su publicación. Conferencias como “El escritor argentino y la tradición” enunciada por Jorge Luis Borges en el Colegio de Estudios Superiores y “La poesía lírica: lo autóctono y lo foráneo en su contenido esencial” de Leopoldo Marechal dictada en un ciclo de conferencias organizado por la Subsecretaría de la Nación se pronunciaron en 1951 y 1949, respectivamente.

La argumentación inicial de la segunda parte de la tesis de Pastoriza de Etchebarne, “Creación del cuento infantil argentino”, quiere demostrar su necesidad y ausencia. Para ello establece la zona de vacancia que comprende, dentro de la literatura argentina, el cuento infantil nacional:

...si bien en materia literaria hace tiempo que la Argentina posee su literatura – vale decir se ha liberado del dominio extranjero– no ocurre lo mismo en lo tocante al cuento infantil; y que, si aceptamos la existencia de un espíritu netamente argentino, se impone entonces la creación del cuento infantil que lo refleje, y que, merced a su esencia misma, pueda alcanzar una proyección universal. (1954, p. 124)

Se propone un diagnóstico del campo de la literatura nacional en general, declarando su autonomía y su liberación del dominio extranjero en oposición al cuento infantil. El verbo “impone” subraya la importancia de esta creación en

³⁴ Borges, J. L. (1994) “El escritor argentino y la tradición”, pp. 221-222. En *Discusión*. Buenos Aires: Emecé.

potencia: el cuento para niños que refleje el espíritu argentino. Esta propuesta se asienta en el objetivo moral y patriótico de enriquecer al niño en tanto futuro de la nación: “Queremos con ello, no sólo contribuir al enriquecimiento de nuestra literatura, sino y principalmente, darle al niño lo mejor de nosotros mismos, que es, a la postre, la forma más alta de velar por la integridad espiritual de la Nación.” (pp. 124-125). Se trata de una apuesta cívico-moral porque comporta un ideario susceptible de ser valorado en términos de bueno/ malo, de acuerdo con un criterio superior que se supone universal.³⁵ Es a su vez, un gesto patriótico, porque este ideario inscribe a la infancia en el futuro de la nación. De esta manera, a través de las ideas de Pastoriza de Etchebarne se filtra una pedagogía que imagina a la infancia como un bien futuro, en consonancia con los debates de la época.³⁶

De acuerdo a las ideas expuestas, un cuento con “espíritu argentino” refleja en él “...escenarios, temas, lenguaje, vestimentas, utensilios, alimentos y música argentinos” y, además, adopta un tema de la “fuente inagotable de nuestro folklore” (1954, p. 202. Subrayado en el original). El programa de escritura propuesto rechaza el color local por limitado e insuficiente (1954, p.205). A las condiciones y fines determinadas en la primera parte de la tesis, se suman pautas vinculadas con la variante nacional del cuento infantil. De este modo, la filiación argentina debería entroncar con lo universal a través de la introducción de valores y sentimientos

³⁵ La idea de una moral universal se relaciona con una operación crítica recurrente a la hora de establecer su postura sobre los textos literarios que analiza. Como veremos más adelante en este capítulo, se valoran de forma negativa ciertas obras y se citan fragmentos como modo de argumentación sin establecer un análisis concreto y desplazándose el juicio sobre los textos literarios al lector.

³⁶ En este sentido, es interesante el análisis que realiza Carli (2003) a partir de la frase perteneciente al ideario peronista “Los únicos privilegiados son los niños” como principio articulador de prácticas sociales y culturales que informa de ciertas representaciones en torno a la infancia, su rol en el futuro de la nación, etcétera.

como la libertad y el heroísmo que trascienden fronteras. Un ejemplo de esta modulación lo constituye el primer relato del apéndice, “Santos Vega”.

Se trata de un cuento que introduce dicha leyenda a través del relato enmarcado. Floro, el protagonista, vive con su familia –su padre Zoilo y su madre– en el puesto de la estancia La Esperanza, ubicado en la pampa argentina. La acción comienza cuando Floro y su padre notan que les han robado una oveja.³⁷ Dado que el patrón no duda de Zoilo, no se hace problema por este evento. Ellos, al pasar el día en la estancia donde fueron a informar sobre la situación, escuchan las payadas de un cantor al que comparan con Santos Vega. Esta escena propicia las preguntas del niño en el camino de regreso para que el padre relate la historia que da pie a la anécdota final del cuento. Floro se interna en el campo de noche para ver la sombra de Santos Vega. Cuando esto sucede, se asusta y llama con gritos a sus padres. Floro insiste con que vio la sombra del payador, mientras que los adultos tratan de racionalizar la situación y convencerlo de que lo que ha hecho es descubrir al ladrón de ovejas. Hacia el final del cuento el narrador expresa que en secreto el padre del protagonista espera que de verdad haya sucedido lo que su hijo afirma.

A partir del resumen argumental, podemos observar al menos dos operaciones realizadas por la autora, coherentes con su teoría sobre la literatura infantil. En primer lugar, el motivo del cuento, la recreación de una leyenda. A lo largo de la tesis, se reitera la hipótesis de que el cuento tradicional, el folklore y la

³⁷ El cuento, de gran extensión, incluye largos párrafos dedicados a informar sobre la vida en el campo y los diferentes trabajos a través de la descripción de los personajes y sus acciones. El predominio de los párrafos descriptivos-explicativos relacionados con la temática o el espacio geográfico también responden a la teoría expuesta en la tesis para entremezclar enseñanzas con el relato de la historia. Otros recursos utilizados con este fin en “Santos Vega” son el subrayado de los nombres propios y la utilización de comillas para resaltar el vocabulario asociado al campo que el niño ciudadano de clase media pudiera no conocer. Entendemos que este niño, casi siempre, se corresponde con la representación de infancia que predomina en la tesis, dado que en varios pasajes se hace referencia a la vida de un niño que va al zoológico, mira tv, tiene una institutriz, etc.

leyenda, como manifestación colectiva, encuentran similitudes en diversos países vinculadas con su origen mítico y su divulgación oral. Por esto Pastoriza de Etchebarne afirma que la leyenda es el género más productivo para crear cuentos nacionales con proyección universal, en tanto que puede establecer cierta “filiación argentina” que entronca “con lo universal” (1954, p. 204).³⁸ Esto último tiene como objetivo alcanzar en “todo corazón humano” su “infancia eterna” (p. 212), idea que se traduce en el cuento al poner en primer plano las impresiones que genera en el personaje de Floro escuchar la leyenda, y las consecuencias reales de eso en el mundo. Así, la distinción entre fantasía y realidad desarrollada en el primer capítulo de la tesis de Pastoriza de Etchebarne, se refleja en el desenlace del relato. Floro niega la realidad (ladrón de la oveja) en beneficio de la fantasía (la sombra de Santos Vega). El padre, por su parte, representa la racionalidad al insistir en la explicación lógica de la visión del niño. Sin embargo, desea que lo que su hijo piensa sea “lo real” de modo que el empecinamiento de Floro con la solución fantástica del suceso adquiere para el padre el sentimiento de lo mítico.

La descripción del padre de Floro como un hombre que representa al pueblo recuerda todas las metáforas vertidas en la primera parte de la tesis de Pastoriza que conectan al niño con el pueblo, y con el poeta, en tanto que están predispuestos al mito como una forma de comprender la realidad. Así el cuento introduce un tema

³⁸ Aunque no sea referencia en los trabajos de Pastoriza de Etchebarne, las ideas propuestas aquí sobre la leyenda recuerdan el planteo teórico que sostiene el trabajo pionero de Berta Vidal de Battini, *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*, “un aporte argentino a la ciencia universal del cuento popular” (2005, p. 37). En esta obra se reúnen más de tres mil textos organizados en diez tomos, con diversos paratextos que dan cuenta del trabajo que implicó construir esta compilación. Dentro de las ideas expuestas por Vidal de Battini, uno de los puntos nodales es la comprensión de la realidad folklórica del país como esencialmente universal (2005, p. 12). De acuerdo con la autora, al estudiar el origen de los cuentos y las leyendas descubriríamos que la tradición de Oriente y la de Occidente tienen sus propias características, pero también sus conexiones y elementos comunes que son universales.

universal a partir de una leyenda argentina cumpliendo con el objetivo de manifestar "...aquellos valores que por pertenecer al mundo entero no reconocen fronteras..." (1954, p. 205).

Por otro lado, la idea de infancia como recuerdo también se desarrolla en esta escena. El deseo secreto del padre -que su hijo efectivamente haya visto la sombra- se entrelaza con la evocación de la infancia instantánea que provoca "la sola presencia de un niño jugando" (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 5) y la literatura memorística. En el primer capítulo de su tesis, la autora expresa la importancia de este poder evocador para promover una idea de lectura en tanto "identificación espiritual entre lector y creador" (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 6). Ofrece, también, una primera aproximación al concepto de literatura para niños al vincularla con el recuerdo, con la infancia como "nostalgia por el paraíso perdido" (1954, p. 212).

I.3.2. Representaciones de la infancia y del niño

No creo que la infancia sea algo tan leve como un recuerdo. Es el meollo de la sensibilidad humana, que agoniza en todas las edades...

María Elena Walsh³⁹

Es posible afirmar que la construcción del objeto literatura infantil supone una representación de literatura y una de infancia. En este apartado, centramos el análisis en la configuración de la segunda dentro de la tesis de Pastoriza de

³⁹ Walsh citada en P. de Bosch, Lydia (1965). *El problema de la literatura infantil (Testimonios a través de una encuesta)*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, p. 31.

Etchebarne, sin obviar que se define mediada por un discurso pedagógico dogmático que impregna la tesis en su conjunto.

El concepto de representación (Chartier, 1996) tiene una cualidad reflexiva que hace que a la vez que representa algo, se presente a sí mismo. Cuando hablamos de literatura infantil, la idea de niño, de infancia, persiste en la adjetivación del término literatura. Las representaciones de infancia que calan los textos de la crítica echan luz sobre las fronteras de este binomio, y sobre los lugares que se atribuyen los críticos a sí mismos.⁴⁰

1.3.2.1. El niño poeta en “Bonifacio, el gato que quiso ser paloma”

La producción crítica de Pastoriza de Etchebarne tensiona diferentes perspectivas sobre la infancia y el niño: la representación positivista de la infancia comparada con los pueblos primitivos y del niño espiritualizado, las ideas rousseauianas que vinculan la infancia con la naturaleza y la postulación del niño como sujeto activo y autónomo, asociadas a la escuela nueva. En esta tensión se inserta la comparación del niño con el poeta a partir de la hipótesis del mito como antecedente del juego y de lo poético.

Estas ideas son exploradas en el cuento “Bonifacio, el gato que quiso ser paloma” a través del vínculo entre la figura del poeta y una visión ingenua de la

⁴⁰ La infancia, en tanto categoría variable, se configura como una representación colectiva en los diferentes momentos de la historia. En palabras de María Victoria Alzate Piedrahita “la infancia, más que una realidad social, objetiva y universal, es ante todo un consenso social.” (2002, s.p.) Ese consenso define de diversas formas qué es infancia, en qué momento de la vida comienza y cuando termina, a quiénes incluye y a cuántos deja a fuera. Los textos que conforman nuestro corpus, como expresión de una sociedad y de su tiempo, que abordan la literatura infantil como tema, de forma explícita o implícita expresan su imagen, su representación acerca de la infancia, que es un reflejo de las ideas del autor, pero también de la comunidad en la que se inserta o, al menos, de una parte de esta.

realidad y valores como la bondad y la piedad. El protagonista es un gato poeta que no caza ratones y que desea tocar el cielo como las palomas, misión que emprende a lo largo del relato. Desde el comienzo, el narrador advierte que el gato Bonifacio tiene “corazón de poeta” y, al mismo tiempo, es visto como un “inútil de gato” que no servía para nada” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 267) por su actitud evasiva y soñadora. Así, el personaje parece encarnar de algún modo una representación de la poesía o del poeta modernista, metáfora que se amplificará a lo largo del cuento.

El narrador hace referencia, repetidas veces, al “corazón de poeta” del gato y la correspondencia de esto con su deseo de tocar el cielo. El texto tiene una estructura encadenada, el protagonista manifiesta su deseo a los diferentes seres del patio que habita para que lo ayuden. Pregunta a las amapolas, a las madreselvas, a las glicinas, lo que le permite al narrador describir estas flores utilizando recursos como la comparación y la personificación, evitando la metáfora.

El relato avanza cuando Bonifacio consulta con los cisnes del estanque porque “todos ellos son poetas” (p. 292). Estos personajes son presididos por el cisne Rubén “el más hermoso, y al que los otros respetan como si fuera el rey...” (p. 292), “espléndido, imponente; con sus alas abiertas como dos abanicos, diríase un rey con su manto de armiño.” (p. 294). La descripción de Rubén nos remite a los poemas “El cisne” y “Blasón” del homónimo poeta: “Cisnes, los abanicos de vuestras alas frescas / den a las frentes pálidas sus caricias más puras...” (Darío, 1985, p. 213), “Rimador de ideal florilegio, es de armiño su lírico manto” (Darío, 1985, p. 188). Como observamos en los versos de Darío, la descripción del cisne está construida a partir de metáforas, mientras que en el cuento el nexa “como” aparece estableciendo la comparación y cerrando la interpretación. Esta elección es coherente respecto de la condición establecida por Pastoriza en su teoría sobre la metáfora como un

recurso que oscurece el relato, mientras que la comparación enriquece “...el alma infantil envolviéndola desde temprano en un mundo de poesía y ensueño, al que siempre habrán de volver sus ojos.” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 75). El lazo entre poesía y ensueño está ligado, en el discurso teórico de la tesis de la autora, con el niño como adulto en potencia, la infancia se describe como el lugar al que “habrán de volver sus ojos”.⁴¹

Por otro lado, vinculado con el canto y la poesía, el matiz simbólico del cisne es de larga tradición. En la literatura rubendariana, particularmente en los poemas aludidos en el cuento, es relevante el lazo con el mito romántico de Lohengrin, cristalizado en la obra de Richard Wagner,⁴² puesto que la recuperación de una leyenda tradicional germánica se relaciona con el movimiento modernista y simbolista e influye en la poesía de la época. Aunque no creemos que esta referencia esté puesta para ser encontrada por los niños, es cierto que visibiliza el interés de la autora por realizar un trabajo serio y pormenorizado sobre el cuento infantil, y concuerda con la idea de dejar impresiones que serán recordadas en la vida adulta.

Como observamos en el cuento “Santos Vega”, la “oposición fantasía-realidad” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p.10. Subrayado en el original) es pensada por la autora como una síntesis del encuentro entre el mundo infantil (imaginación) y el mundo adulto (razón). Esta distinción se expande a lo largo de su tesis en la comparación entre el niño y el poeta: “... el niño o el poeta combinan la realidad y

⁴¹ De la misma forma que en el cuento “Santos Vega” el padre de Floro se identifica con la interpretación infantil de lo sucedido y desea que sea lo real.

⁴² Los cisnes del estanque son siete, lo que podría leerse como una referencia al nacimiento de Apolo, dios griego relacionado con el arte y la poesía (Grimal, 2008, p. 35). Entre los personajes cisnes, por otro lado, aparece “Ricardo”, quizás una referencia al propio Richard Wagner dado que a este cisne se lo compara con un príncipe, atributo del protagonista de la ópera: “Ricardo, el más gentil de todos: fino y esbelto como un príncipe.” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 295). Los nombres de los cisnes podrían ser referencias literarias, pero se trata de referencias incompletas y hasta cierto punto, caprichosas, que podrían corresponderse con más de un poeta o con ninguno.

obtienen un nuevo tipo de realidad conforme a las necesidades de su alma.” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p.10. Subrayado en el original).⁴³ Si en las primeras páginas de la tesis la autora evita la descripción del niño como adulto pequeño; la comparación del niño con el poeta lo asimila a un adulto con las características de un niño, subrayando su condición de menor. La cita del neurólogo Édouard Claparède argumenta y expande esta metáfora.⁴⁴ Retoma su comparación del niño con el sabio por su curiosidad por los fenómenos, su necesidad de experimentación (juego), la construcción de hipótesis (fantasía) y la ausencia de rutina (visión ingenua), que dan como resultado un “temperamento hiperpoético” (Claparède citado en PASTORIZA DE ETCHEBARNE, 1954, p. 11). Esta idea permite introducir los puntos de su investigación en torno al niño que irá desarrollando en las páginas subsiguientes: el juego, la fantasía como universo propio de la infancia, la visión ingenua del niño (asociada al mundo nuevo que el adulto le presenta), y el temperamento hiperpoético extendido en la metáfora del niño-poeta.⁴⁵

⁴³ La idea de poeta que se evidencia en la cita (nuevo tipo de realidad, necesidades del alma) contamina la representación de la infancia, que podemos pensar del mismo modo.

⁴⁴ El texto de Edouard Claparède, *Psicología del niño y pedagogía experimental*, citado en la tesis, es incluido también dentro del apartado bibliografía consultada. En este apartado se menciona en breves líneas la temática del texto y se comenta su importancia “para todo el que se interese por problemas vinculados a la infancia” (1954, p. 240) El funcionalismo de Claparède junto con los desarrollos de Dewey, Montessorri y Decroly fueron significativos para el desarrollo de los discursos de la Escuela Nueva en la Argentina. Dentro de esta corriente, la tesis de Pastoriza de Etchebarne referencia la pedagogía de Juan Mantovani. El movimiento de la escuela nueva en Argentina promueve una renovación pedagógica para pensar al niño como sujeto autónomo y activo pugnando el lugar hegemónico de la pedagogía normalista y la mirada positivista del niño espiritualizado (Carli, 2012).

⁴⁵ Esa visión ingenua propia del niño que remarca la autora se traslada discursivamente al autor, y la idea romántica del escritor se expande hacia la literatura infantil. A través de esta relación, la autora recolecta las ideas vertidas al comienzo del primer capítulo de la infancia como aquello recordado por el adulto y propone esta condición al escritor que además se convierte en conservador de su propia infancia para “contemplar a ésta [la vida] con ojos pueriles...” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p.16)

La representación del niño vinculada con el poeta se desplaza en el cuento analizado hacia las descripciones y acciones realizadas por el gato, que aparecen condensadas en la resolución del conflicto. Los cisnes ponen a Bonifacio a prueba para concederle su deseo: tiene que meterse al estanque durante tres noches mojando sus patas. De este modo, el gato, al que no le gusta mojarse, se acostumbrará a estar en el agua. Al llover y formarse charcos que reflejen las nubes podrá chapotear y “tocarlas”. La visión ingenua del gato y su predisposición al juego y a la fantasía le permiten experimentar la prueba y cumplir su deseo:

...y fue tan grande la dicha de Bonifacio, que nunca llegó a darse cuenta que había estado caminando sobre los múltiples charcos que la lluvia de la noche formara en el jardín, y en los cuales, como si fueran temblorosos espejos, se reflejaban nítidamente ¡el cielo azul, la nube blanca! (...)
Nunca llegó a darse cuenta, porque su dicha era muy grande, y también, porque era un gato que tenía corazón de poeta. (p. 299)

El narrador explicita que la actitud ingenua del gato ante los hechos se corresponde con su corazón de poeta que le permite vivir en la fantasía. Además de cancelar la metáfora construida en el cuento con una explicación, la actitud soñadora del gatito, su comportamiento hiperpoético, se justifica con la frase repetida a lo largo del cuento y con la que finaliza el relato. Podemos afirmar, entonces, que el cuento explica o extiende la comparación niño/poeta vertida en la tesis de Pastoriza. Esto pone en perspectiva el problema del destinatario del cuento, que se configura como doble: el niño al que se le está cancelando la plurivocidad del texto –el final extraño a partir de una explicación que pareciera querer concientizarlo sobre sí mismo, en tanto pequeño poeta– y el mediador que debe comprender cómo actúa el niño y cuál es el motivo de su ingenuidad ante lo real.

La comparación del niño con el poeta se repite en varios textos sobre LI de la época y posteriormente con diferentes sentidos y proyecciones (Schultz de Mantovani, 1974 [1959], pp. 20, 59; 1964, pp. 20, 39-40, 63-72; 1971, pp. 28-29;

Cresta de Leguizamón, 1980, pp. 80-81; Jesualdo, 1982, pp. 204-205).⁴⁶ Marc Soriano en su célebre guía de temas sobre este objeto, se refiere a este problema sobre los “lazos secretos entre los niños y la poesía”, que asocia a la etimología de la palabra: hacer, crear. Soriano diferencia la poesía involuntaria del niño y la poesía intencionada del poeta para separarse de los errores que suele acarrear esta comparación cuando se torna desmedida (2010, pp. 567-572).

“Bonifacio, el gato que quiso ser paloma” podría leerse como un intento por explicar lo poético a los niños o la actitud del poeta. Podríamos especular incluso que la autora pensó, al escribir este cuento, en unos adolescentes leyendo a Rubén Darío durante su escolarización secundaria, y recordando la impresión de este cuento leído en la infancia. El cruce de la teoría de la LI con las intertextualidades y referencias vertidas en el relato permiten una lectura de este tipo. Por otro lado, la argumentación de la tesis de Pastoriza retoma con insistencia esta idea, al imaginar, en diversos pasajes, el poder evocativo en la vida adulta de las lecturas de infancia. Así, además de proponer un efecto de lectura inmediato relacionado con el acercamiento al mundo de la poesía, propone un efecto de lectura mediado por la memoria de ese niño lector que se convierte en un adulto que recuerda.

1.4. La tesis como diagnóstico: los cuentos argentinos

Como otro modo de argumentar la importancia de la creación del cuento infantil argentino se incluye en la tesis de Pastoriza de Etchebarne una lista de autores y

⁴⁶ Otros matices de esta comparación se condensan en la frase “alma poética del niño” que aparece reiteradas veces en los textos que conforman nuestro corpus. Esta expresión se encuentra incluso en textos destinados a los niños. En el libro de lectura para 4° grado de 1937, escrito por Horacio Quiroga y Leonardo Glusberg, se utiliza esta idea para referir al carácter lúdico y fantasioso de los chicos. Aquellos que viven en la ciudad pierden esta condición a raíz del contacto con los avances tecnológicos –en la narración el protagonista arregla una radio- en oposición a aquellos que viven en el seno de la naturaleza. El texto advierte, además, que los niños de la ciudad pueden recuperar su lazo con la poesía a través de la lectura de textos literarios.

títulos, que valora tanto de forma positiva como negativa. Este listado y el análisis correspondiente confirman “el rechazo de todo cuento que, por su argumento o desenlace, asuste o intimide, en una palabra, cree problemas psíquicos o morales al niño; o que, por su forma expresiva, carezca de toda belleza estética.” (1954, p. 218).⁴⁷

A pesar de que el título del capítulo habla de “autores argentinos” el listado comienza con el análisis de los textos de Horacio Quiroga y Ricardo Monner Sans, ambos uruguayos. De modo que, en una operación crítica de ensanchamiento de fronteras, construye un panorama nacional con el comentario de la obra de “Dos escritores nacidos en país extranjero, pero íntimamente ligados por su vida y obra a la Argentina, [que] parecerían haber sido los primeros interesados por el libro de cuentos infantiles...” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 129). Esta maniobra argumentativa puede leerse como una contradicción: propone una teoría para la literatura infantil nacional que quiere ser superadora de los modelos extranjeros pero inicia su relevamiento del panorama argentino con dos figuras foráneas. Sin embargo, el hecho de ubicarlos como los primeros interesados en el cuento infantil y ligarlos a nuestro país tiene, entendemos, dos objetivos. En primer lugar, es un modo de separar el panorama nacional que busca retratar (el de las obras ajustadas a su teoría) de los modelos extranjeros europeos de los que, en parte, quiere desligarse. Luego, acerca ese mismo panorama a poéticas coherentes con sus ideas, en las que se priorice el retrato de las costumbres de la zona, se utilice un lenguaje “argentino”, primen los valores morales que la autora defiende y se privilegie la

⁴⁷ Este tipo de afirmaciones son ejemplo de lo que Díaz Rönner (2005) caracterizara como intrusiones en el campo la LIJ en su trabajo crítico los años '80, *Cara y cruz de la literatura infantil*.

leyenda como género, frente a otros.⁴⁸ En segundo lugar, son dos autores relevantes en el campo literario y cultural más allá de su obra para niños, hecho destacado también en otros casos; entendemos que esta aclaración busca, de algún modo, otorgarle otro lugar dentro de la literatura nacional a la literatura infantil, y de este modo, a su investigación.

La obra de Quiroga se valora positivamente. Según Pastoriza, el mérito de su trabajo reside en haber combinado

...de manera admirable, sus observaciones de la vida y las costumbres de los animales de la zona, dentro de una línea argumental netamente infantil, como es la de hacer hablar y actuar a los animales movidos por pasiones humanas; amor al prójimo hasta llegar a la caridad y el sacrificio, en La tortuga gigante; vanidad en Las medias de los flamencos; picardía en El loro pelado;... (Pastoriza de Etchebarne, p. 130. Subrayado en el original).

El análisis se detiene en aquello que puede resultar provechoso para los niños en términos educativos, es decir, lo que pueden aprender mediante la lectura. La literatura se desprende de su carácter lúdico. Las reglas propuestas en la tesis de Pastoriza de Etchebarne son la garantía del bienestar de la mente del niño porque moldearán una subjetividad enraizada en el mundo adulto. En consonancia con esto, se imprime en la lectura de la obra de Quiroga la importancia de la adecuación a la psicología del niño cuando se destacan los “detalles de indudable acierto psicológico

⁴⁸ El problema literatura nacional/literatura extranjera en Argentina se articula con la baja en los índices de analfabetismo que generó la sanción de la ley 1420. Si bien la lectura se extendió como una práctica social en algunos sectores, esto no provocó un acercamiento de los lectores a la literatura nacional, “como se esperaba que ocurriese por motivos de disciplinamiento tanto lingüístico como político. Al contrario, el auge de diversas publicaciones populares no hizo más que atrapar el interés lector del público y alejarlo en forma tal vez más definitiva del contacto con la literatura consagrada. Ciertas condiciones del campo editorial de entonces posibilitaron el surgimiento de libros económicos y antologías que de acuerdo con los dictámenes de ciertos especialistas no hacían más que corromper la lengua nacional y nuestra tradición literaria.” (Hermida, 2014, p. 129)

que lo revelan conocedor del alma infantil y de los resortes que hay que tocar para despertar su emoción y su alegría.” (p. 131).

Es ilustrativo como contrapartida, reparar en el análisis de la obra *Leyendas negras para los niños blancos* de Ricardo E. Pose. La cuestión pedagógica es puesta en primer lugar a la hora de juzgar el volumen en el que Pastoriza observa que la introducción de lo fantástico, para explicar las características y costumbres de los animales, comete el “error de falsear una realidad importante, como es la biológica, y sobre todo, querer dar razones de uno de los misterios más maravillosos de la naturaleza” (1954, p. 147). Se define como “una lástima” que un autor que pudo “concebir leyendas apropiadas para los niños” (p. 149) pueda estar, en otro libro “psicológica y estéticamente equivocado” (p. 149).⁴⁹

En esta crítica se observa cómo la fantasía propuesta a los niños está limitada por el discurso pedagógico que sostiene la teoría de Pastoriza: no se puede falsear lo real, puede haber elementos manifiestamente maravillosos pero no pueden explicarse de forma maravillosa hechos naturales. Por otro lado, en el análisis no se explicita qué puntos de los fragmentos de los cuentos citados son los que se rechazan, desplazando la responsabilidad de la afirmación, y dejando al lector el lugar de crítico: “Pensamos que, después de la lectura de este pasaje, todo comentario resulta inútil. Y que nuestro rechazo, queda por demás justificado.” (1954, p. 149). La carga moral, entonces, se traslada al lector de la tesis que es

⁴⁹ El libro también se incluye dentro de las recomendaciones de *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes* (1968) de Beatriz Ferro, Lydia Penchansky de Bosch y Fryda Schultz de Mantovani. A diferencia de la crítica establecida en el texto de Pastoriza de Etchebarne, allí se destaca de forma positiva la inclusión del elemento fantástico y alegórico en las leyendas.

obligado a llenar los vacíos en el análisis propuesto al no explicitar los motivos del rechazo.⁵⁰

Una de las condiciones a nivel argumental para los cuentos de LI que propone la tesis de Pastoriza es que el final “debería ser siempre feliz.” (p. 43). Este parámetro reaparece en el análisis de la trama de algunos cuentos que provocan “temor, tristeza o desasosiego”. En el desarrollo de su investigación, se reitera un marcado interés por alertar a los futuros escritores argentinos de literatura infantil acerca de lo que no deben hacer.⁵¹ A la censura puesta sobre lo fantástico como un modo de solución de los conflictos se agrega la represión de emociones consideradas problemáticas para los niños.

Por su parte, los libros valorados de forma positiva, en general, tienen el mérito de “enseñar deleitando” (Pastoriza de Etchebarne, 1962, p. 107), “distraer enseñando” (p. 112), “enseñar jugando” (p. 170) y de mostrar “verdaderas

⁵⁰ Este protocolo de escritura aparece con anterioridad en el análisis y rechazo de los cuentos tradicionales. La referencia al libro “Cartas a una madre” de Wilhelm Stekel para analizar el texto de Lewis Carroll sostiene esta persecución. Stekel se horroriza porque el libro infantil más difundido en Inglaterra, habla de “una reina que juega al ajedrez con personas vivas y hace decapitar las piezas vencidas.” (1962, p. 104) y propone quitar de circulación estos libros en pos de encontrar textos mejores. Pastoriza de Etchebarne se hará eco de estas ideas al proponer que se dejen de imprimir los cuentos tradicionales: “preferiríamos sencillamente apartarlos de circulación reservándolos como material de estudio.” (1962, p. 104). Al glosar el argumento de “Caperucita Roja” se concluye que “...unos por sus argumentos truculentos, otros por una finalidad ajena a la niñez, resultan indudablemente inapropiados o anticuados.” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 102). Entendemos la ausencia de un análisis concreto como una operación crítica que obliga al lector a inferir lo que se define como truculento o disparatado.

⁵¹ Con anterioridad en el trabajo de Pastoriza de Etchebarne, este tipo de análisis sustenta las consecuencias negativas de la lectura de textos clásicos como *Pulgarcito*. En este cuento los padres del niño deciden abandonarlo por su pobreza, la autora asegura que si un niño extremadamente pobre lee el cuento es muy probable que sienta miedo de que sus padres lo abandonen, por lo tanto, desaconseja la lectura del texto en su versión original y plantea su desaparición o su adaptación a las necesidades del niño. Este es uno de los argumentos para justificar la necesidad de rever toda la literatura infantil. La condición de pobres de los padres de Pulgarcito es señalada como un error que puede ser sentido y trastornar el sistema de valores de los niños. (1962, p. 42)

La censura sobre los relatos tradicionales permitió la supresión y adaptación de los cuentos clásicos durante un largo periodo. Con el tiempo, y con la aparición de nuevas miradas sobre el niño y la literatura, surgieron textos desafiantes que la perspectiva aquí retratada hubiera calificado como perturbadores.

enseñanzas entremezcladas en el relato” (p. 161), como se expresa sobre los textos de Ada Elflein, Guillermo Enrique Hudson, Marta Salotti y, Horacio Quiroga, respectivamente.

A partir de la valoración negativa de un gran grupo de textos y el relevo de un importante número de autores (más de ochenta) Pastoriza de Etchebarne concluye que el problema de la LIA no es de difusión sino de desenvolvimiento, vinculado con su “calidad”:

El hecho de haber llegado a la conclusión de que evidentemente faltan autores de cuentos infantiles o, al menos, de que este tipo de literatura no ha alcanzado un desarrollo paralelo –en calidad y en cantidad- a la literatura destinada al adulto, nos obliga a estudiar el problema trascendiendo lo puramente literario, para vincularlo directamente con el ambiente social y espiritual en que transcurre la vida del niño, lo cual nos permitirá, en último término, entrever la causa principal de este problema que, no por “infantil”, deja de pesar en la cultura nacional (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 180)

Como hemos visto, la ausencia de “calidad” se vincula con la teoría de la LI que propone la tesis, los textos que no se adecuan a ella son descritos de forma negativa. El análisis del ambiente social plantea el problema de la lectura y su vínculo con la vida moderna y cómo influye en el desinterés del niño por el libro de cuentos. También, pone de manifiesto que el comprador del libro, el adulto, muchas veces no sabe seleccionar el texto o bien porque desconoce el desenvolvimiento psíquico del niño o bien porque termina comprando “fatalmente” los cuentos tradicionales que conoce (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p. 181-183). Consecuentemente, la teoría propuesta por la autora opera, también, sobre los parámetros de selección y compra de los libros. Esta conclusión además introduce una operación de validación del objeto al plantear el problema de la LI como parte de la cultura nacional y ponerlo en diálogo con la literatura destinada a los adultos.

I.5. Pequeñas sutilezas: de la tesis doctoral a la teoría de la literatura infantil en la Biblioteca de Cultura Pedagógica de Kapelusz

Dora Pastoriza de Etchebarne, impulsada por Marta Salotti, publica en 1962 *El cuento en la literatura infantil*. El libro, editado por Kapelusz, formó parte de la colección Biblioteca de Cultura Pedagógica,⁵² que también integraron libros como *Didáctica de la lectura creadora* (1966) de María Hortensia Lacau y *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual* (1962) de Berta Braslavsky. En la introducción, leemos que el “anhelo” (Pastoriza de Etchebarne, 1962, p. V) de la autora es “mejorar la literatura destinada a la infancia” (p. V), y para ello se pone de relieve la importancia de estructurar la literatura infantil como parte de la “gran literatura” (p. V).

El libro se presenta como consecuencia directa del trabajo de Pastoriza de Etchebarne como docente y narradora.⁵³ Surge también como respuesta a “la necesidad de modificar la mayoría de los cuentos tradicionales” (p. V) y del “peligro... ante la creciente difusión de las malas historietas” (p. V) con el fin de crear e incrementar la bibliografía sobre literatura infantil.⁵⁴ Si bien se explicita que el

⁵² La colección Biblioteca de Cultura Pedagógica se publicó entre 1947 y 1994, año en que la editorial Kapelusz fue adquirida por el grupo Carvajal.

⁵³ Encontramos ciertos paralelismos entre el derrotero de la tesis de Pastoriza de Etchebarne y el de la de su mentor, Raúl Castagnino en tanto que ambos trabajos se relacionan con su desempeño como docentes. *El análisis literario, introducción metodológica a una estilística integral* “se reeditó numerosas veces, fue utilizada para la enseñanza en gran cantidad de universidades y profesorado de América Latina y se tradujo al portugués. Su producción escrita no se encuentra desvinculada de su trabajo como docente. En 1952 titula así al programa de 'Introducción a la literatura', anticipando su libro publicado dos años más tarde.” (Riva y Lacalle, 2014, p. 14)

⁵⁴ La mirada negativa sobre las revistas infantiles y, en especial sobre la historieta se reitera en un gran porcentaje de los trabajos de la época sobre literatura infantil que hemos podido analizar (Cresta de Leguizamón, 1954, pp. 129-139; Pastoriza de Etchebarne, 1954, pp. 190-191; Veronelli, 1956, pp. 577-579; Pastoriza de Etchebarne, 1962, pp. 192-194; Darrain de Álvarez, 1964, p. 31; Pardo Belgrano y Nervi, 1979, p. 137; Schultz de Mantovani, 1970, p. 46-53; Jesualdo, 1982, pp. -232-240. La revista *LUDO*, por ejemplo, en su número inicial, releva este problema como una de las preocupaciones expresadas por padres y maestros que dio impulso a la publicación de la revista por

texto es producto de su tesis doctoral, el trabajo docente adquiere igual relevancia en este paratexto introductorio. Estas ideas solventan también la justificación de la elección del cuento infantil como objeto de estudio, argumentada por la búsqueda de una forma de contar para los niños que se adecue a una serie de presupuestos que deben existir en esta clase de textos. Y de este modo, reafirma la operación de legitimación del cuento como género fundamental dentro de la literatura infantil.

Como dijimos *El cuento en la literatura infantil* tiene como hipotexto la tesis de Pastoriza de Etchebarne que hemos analizado en los apartados anteriores. Con diferencias mínimas, el libro resume o copia textualmente la tesis.⁵⁵ Sin embargo, un cambio importante entre un texto y el otro es el lector modelo (Eco, 2013) que configuran. Datos paratextuales como la inclusión del libro en una colección titulada “Biblioteca de Cultura pedagógica” son indicadores de este cambio, que revela al docente (formado o en formación) como lector.

Por ello, una de las diferencias más productivas a la hora de reconstruir el recorrido de la difusión de las ideas de la tesis es la supresión de los cuentos que comprueban la teoría propuesta y el agregado del apartado “Una experiencia docente”, que relata el trabajo realizado desde la Cátedra de literatura infantil y el Club de Narradores en el Instituto Bernasconi, ante la “resonancia” (1962, p. 215) que esta labor tuvo en los magisterios. Este recorrido adquiere un carácter ejemplificador, pero esta vez a partir de una preocupación por la enseñanza de la

parte del Instituto Summa (GILLI, 1971, p. 2). En la mayoría de estos textos la crítica se centra en la baja calidad literaria de los textos y en la pobreza narrativa.

Por otra parte, como aseveran Costa y Purvis (2017, s.p.), muchas de estas historietas incluían a los personajes de Walt Disney motivo por el que no eran bien vistas por los sectores peronistas que sostenían un discurso signado por el nacionalismo cultural.

Para un análisis sobre las historietas como un problema de la LI ver el capítulo V de esta tesis.

⁵⁵ En la mayoría de los casos los capítulos cambian de orden. Además, se suprime el apéndice con los cuentos y el capítulo uno de la segunda parte de la tesis, “Predominio del cuento infantil tradicional. Su influencia en el panorama de nuestra literatura”.

literatura infantil producto del trabajo docente realizado por Pastoriza de Etchebarne.⁵⁶

La autora relata su labor en los tres espacios relacionados con la LI que la congregan: la cátedra, el club de narradores y el gabinete de investigaciones. Detalla las actividades que allí se realizan y esboza algunas de las ideas que sostienen su trabajo:

... corresponde al Gabinete estudiar su proyección social, investigando la relación existente entre el problema de la delincuencia infantil-juvenil y la mala literatura; cotejando la situación económico-social de los hogares y su vinculación con el interés (o desinterés) de los niños por la lectura (...). Esta labor se realiza en estrecha colaboración con el Gabinete de Investigaciones Psico-socio-pedagógicas del Instituto Bernasconi. (Pastoriza de Etchebarne, 1962, pp. 216-217)

En la cita encontramos otra modulación de la cuestión de la peligrosidad de la literatura vinculada con el problema del interés de los niños por la lectura. Al mismo tiempo vemos como en la selección de textos y la mediación, en tanto prácticas asociadas a la teoría de la literatura infantil expuesta, se imponen también disciplinas ajenas a lo literario. En la ficha de análisis que utilizan los maestros en formación, y que se adjunta en el libro (ver figura 2), podemos observar cómo se organiza la posible selección de textos a partir de criterios como la edad o el sexo de los lectores. También, se refiere a los “aciertos y desaciertos” de la trama y el desenlace en línea con el tono normativo de la teoría expuesta.⁵⁷

⁵⁶ En el ensayo también encontramos otros ejemplos, más sutiles que los analizados en el cuerpo de este capítulo. Por ejemplo, se agrega el apartado “La educación estética en la escuela” dentro del sexto capítulo “El cuento infantil en la vida moderna”, que no aparece en la tesis; y se traducen las citas que se encontraban en su idioma original en el hipotexto.

⁵⁷ Las fichas del Gabinete de investigaciones son valoradas como instrumento crítico para los maestros, y posteriormente también como un dispositivo informativo para los tutores de los niños. En el número tres de la revista LUDO (1979), del Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil – Juvenil del Instituto Summa [GILIJ], se publica una versión de estas fichas (ver anexo 1) como recortables para su archivo posterior y con un espacio en blanco en el anverso para que el profesor complete “de acuerdo con las experiencias que recoja en el manejo de la obra” (p. 8). Se la presenta como una herramienta para “saber qué trata la obra, qué valores encierra y para qué podría servirle al lector, detalle este último, que por utilitario no deja de tener su importancia, de manera especial,

ESTUDIO, CRITICA Y UBICACIÓN DE UN CUENTO INFANTIL

Estudio

- I. Apellido y nombre del autor.
- II. Título del cuento.
- III. Libro al que pertenece.
- IV. Cita bibliográfica (Ciudad,
- V. Datos sobre el autor.
- VI. Argumento. Observar:
 - a) personajes principales: personas, animales, seres fabuloso
 - b) lugar donde se desarrolla la acción.
 - c) de qué trata (sintéticamente).

Critica

- I. De la parte formal: aciertos y desaciertos de:
 - a) título
 - b) vocabulario
 - e) extensión
 - d) ilustraciones
 - e) tamaño de la letra.
- II. Del contenido: aciertos y desaciertos de:
 - a) trama
 - b) desenlace.

Ubicación

- I. Literatura de imaginación.
- II. Literatura didáctica.
- III. Literatura realista.
- IV. Para qué edad.
- V. Para qué sexo.

Figura 2. Ficha para el estudio de la literatura infantil utilizada en la Cátedra de Literatura Infantil de Instituto "Félix F. Bernasconi", 1962. Fuente: Pastoriza de Etchebarne, 1962, pp. 219-220.

La introducción de la lista de autores y textos se presenta cambios respecto de la tesis. El libro provee una lista organizada alfabéticamente y una cronología de los textos citados. Este cambio se justifica por el deseo de ofrecer a los lectores “un panorama orgánico de la producción literaria argentina para niños” frente a un ordenamiento cronológico, que comporta una “antipática postura de un ordenamiento selectivo, ajeno a nuestra intención.” (1962, p. 83). La lista del libro,

si el que maneja las fichas es un maestro.” (1979, p. 1). Se desprende de este enunciado una explotación de lo literario con otros fines, una mirada utilitaria que se repite, además, respecto de la edad de los lectores, al referirse a las obras recomendables que “pueden ser utilizadas” (p. 8) a determinada edad.

entonces, admite leerse como un diccionario de consulta sobre la producción de los autores argentinos y como un recurso a la hora de seleccionar las obras de acuerdo a los parámetros provistos sobre el cuento infantil por Pastoriza. La teoría que propone, la lista de libros y autores, pero también la experiencia docente en torno a la literatura infantil desde la Cátedra fundacional del Instituto Bernasconi, propagan el “discurso pedagógico dogmático”, encauzando el universo literario de la infancia desde una perspectiva común que deja muchos textos afuera.⁵⁸

I.6. Síntesis y conclusiones

En este capítulo se desarrolló un análisis sobre las operaciones críticas desplegadas en la tesis y otros escritos de Pastoriza de Etchebarne para observar y describir los modos en que la episteme pedagógica ingresa en las reflexiones y definiciones sobre la LI. A su vez, la apuesta teórico-crítica de la autora puede considerarse una

⁵⁸ Las proyecciones directas de este discurso dentro de crítica de literatura infantil posterior se observan en los libros de María Ruth Pardo Belgrano, *La literatura infantil en la escuela primaria* de 1978 y *Lexicón de literatura infantil y juvenil* de 1979 (escrito junto a Juan Nervi), publicados dentro de la colección “Comunicación. Biblioteca en torno a los intereses de la literatura infantil-juvenil de Editorial Plus Ultra. En el diccionario de 1979 encontramos para la palabra “ambigüedad” la siguiente afirmación: “El lenguaje incierto, dudoso, confuso, constituye uno de los problemas que debe afrontar el escritor para niños y jovencitos, esto es, que la posibilidad de que el lector no extraiga con claridad las ideas fundamentales del contexto, implica ambigüedad, y en definitiva, comporta uno de los factores negativos que deben desterrarse de la literatura infantil-juvenil.” (Pardo Belgrano y Nervi, 1979, p. 17)

También encontramos derivas de esta perspectiva en algunas secciones de la revista LUDO, órgano de difusión asociado a esta formación cultural. La sección “Correo LUDO responde” de 1979 es un ejemplo de ello. Ante la pregunta “¿En una obra para niños son suficientes los valores estéticos?” (GILIJ, 1979, p. 27) enviada por un grupo de docentes mendocinos, la revista propone la siguiente respuesta: “No; son necesarios pero no suficientes. No concebimos una buena obra para niños o adolescentes en la que, junto a los aciertos estilísticos no vayan implícitos valores éticos que respondan a nuestra propia idiosincrasia. No es necesario incluir frases, ni menos desenlaces, de tedioso tono admonitorio. El mensaje moral debe desprenderse por sí solo del natural desenvolvimiento de la trama.” (1979, p. 27) Nuevamente, observamos cómo, si bien se reniega de la moraleja, se valora el mensaje moral de acuerdo con una universalización del sentimiento moral adulto como modelo para pensar la LI, sugerido en la frase “nuestra idiosincrasia”.

operación de intervención sobre los modos privilegiados de editar, teorizar, escribir, mediar y enseñar este corpus.

En cuanto a la época recortada se ha visibilizado el complejo entramado entre las teorías sociológicas, psicológicas y pedagógicas y los nuevos paradigmas en el campo de la teoría literaria, para reflexionar en torno a los textos y los lectores infantiles. En este marco, el análisis de los cuentos escritos por la autora resultó productivo para mostrar cómo se condensarían sus ideas teóricas y pedagógicas – que también son políticas– en un texto ficcional. Esto se evidencia incluso en aquellas prescripciones que no fueron formuladas de acuerdo con la metodología establecida por la autora, en términos de condiciones y fines, sino que se desprenden de las representaciones de infancia que articulan su discurso crítico.

Del mismo modo que a principios del siglo XX Ricardo Rojas emprendió la fundación de la literatura nacional, en los años '50 Pastoriza de Etchebarne propone una tarea similar para el campo de la LI. En una operación que recuerda las estrategias de delimitación del campo que puso en juego el primer profesor de la cátedra de Literatura Argentina de la Universidad de Buenos Aires, se persigue en su tesis el doble objetivo de modelar la literatura infantil nacional y enseñar a leerla.⁵⁹ Pastoriza de Etchebarne diagrama entonces los alcances, las fronteras, los puntos de contacto con otras disciplinas de la literatura infantil a partir de la selección cronológica de textos y autores, que comprenden ejemplos positivos y negativos. La LIA se configura como un espacio en permanente asedio de aquello

⁵⁹ El debate acerca de la "identidad nacional", que inicia con el Primer Centenario de la independencia argentina, envolvió las discusiones de los intelectuales de ese momento, lo que llevó a la construcción de las grandes narrativas de lo nacional (Hermida, 2002; Montaldo, 1989). En este marco se delimita el campo de la "literatura argentina" a partir de diversas operaciones que tienen como figura central a Ricardo Rojas.

que queda afuera de la teoría. Se pone en marcha una operación de fundación del objeto a través de protocolos de lectura y escritura que recortan lo escribible y lo legible de acuerdo con un lector configurado psicológica y pedagógicamente. La teoría propuesta suministra los saberes necesarios para a escribir, editar, estudiar y seleccionar del universo de posibilidades los textos que respondan a la teoría.

La intención formadora de la producción teórica de la autora, a la vez que imagina a un “niño poeta” también busca normalizarlo. Si bien se afirma que “el niño o el poeta combinan la realidad y obtienen un nuevo tipo de realidad conforme a las necesidades de su alma.” (Pastoriza de Etchebarne, 1954, p.10), las libertades de uno y de otro para inventar mediante el lenguaje no son las mismas. Aunque se evidencia un intento por aceptar el mundo interior diverso del niño, la comparación se establece en un contexto que resquebraja y limita la libertad de lo legible para la infancia, de lo que puede imaginar, interpretar, aprender y desear.

El propósito de la operación que se pone en marcha a partir de la elaboración de una teoría sobre literatura infantil, en combinación con los cuentos que la comprueban y la lista de autores y títulos destacados a partir de ella, entraman una propuesta de literatura infantil nacional que puede enmarcarse dentro de lo que Williams llama “tradición selectiva”. En tanto produce una "versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente pre configurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social" (Williams, 1977, p. 137). Influye entonces en la construcción del campo y en su desarrollo, al definir el alcance del objeto, establecer prácticas de lectura y análisis crítico que permitan legitimar e instituir un discurso dogmático sobre la literatura infantil asentado en una episteme pedagógica.

CAPÍTULO II

Desde *Sur*. Fryda Schultz de Mantovani: maniobras para construir una literatura

Evocar el mundo de la infancia es como oficiar un misterio.

Jaime Rest⁶⁰

El siguiente capítulo tiene como objetivo analizar los protocolos de lectura, modos de leer y operaciones críticas en torno a la LIA en el libro *Sobre las hadas: ensayos de literatura infantil* (1974 [1959])⁶¹ de Fryda Schultz de Mantovani. Esta compilación es un completo estudio que abarca temas diversos como las hadas en la historia de la literatura, algunos arquetipos literarios asociados a la literatura infantil y el estudio o semblanza de algunos autores y sus obras. Nos referimos, además, a esta escritora en tanto agente doble del campo (Cañón, 2019), dado que escribe LI y reflexiona críticamente sobre este objeto.⁶² Resulta pertinente indagar sobre su rol como parte de la formación cultural que conformó la revista *Sur* en Argentina y las operaciones de autolegitimación puestas en marcha en el libro.

⁶⁰ Rest, J. (1960, marzo-abril). "Notas. Fryda Schultz de Mantovani: Sobre las hadas; ensayos de literatura infantil (Nova, Buenos Aires, 1959)" en *Sur*, 263, pp. 62-64.

⁶¹ De ahora en adelante *Sobre las hadas*.

⁶² En su análisis sobre la edición de literatura infantil y juvenil en Argentina, Adriana Vulponi propone el concepto de "protagonistas polifuncionales" para referirse a los "productores de LIJ" que ocupan más de un rol en el campo. La autora relaciona esta característica con la marginalidad del campo de la LIJ en los estudios universitarios que hizo que "los expertos se hayan formado a través de la experiencia autodidacta, la trayectoria y las lecturas." (2017, p. 102).

II.1. Solidaridades estables: escribir sobre literatura infantil en la *Revista Sur*

Fryda Schultz de Mantovani (1912-1978) fue investigadora, escritora, ensayista y docente. Transitó espacios vinculados con la educación y la política a través del trabajo con su marido, Juan Mantovani, quien fuera un importante pedagogo. Ella también fue miembro del Comité de Colaboración de la Revista *Sur* y directora de la revista para niños *Mundo Infantil*.⁶³

La crítica ha valorado su trabajo como pionera de la literatura infantil por sus diversos aportes al campo a través de sus libros *El mundo poético infantil (1944)*,⁶⁴ *Sobre las hadas: ensayos sobre literatura infantil (1959)*, al que nos referiremos en este capítulo, *Nuevas corrientes de literatura infantil (1970)*,⁶⁵ *Repertorio de lecturas*

⁶³ *Mundo infantil* fue una revista para niños de Editorial Haynes que comenzó a publicarse en 1949. Con un marcado contenido ideológico peronista fue pensada para que circule fuera del ámbito escolar como un modo de socialización política (Bordagaray y Gorza, 2009, s.p.). Con el derrocamiento del gobierno de Perón, por la llamada Revolución Libertadora, las diferentes revistas de la editorial cambiaron su dirección. A partir de 1955, Schultz de Mantovani se hace cargo de ese rol (Ulanowsky, 1997). Durante su gestión, "Por la oficina de 'Mundo Infantil' desfilaron todos los que con el tiempo llegarían a ser los mejores escritores y los mejores dibujantes para niños." (Ballaude, 1979, p. 40) La autora cambió el perfil de la revista incluyendo cuentos de autor e ilustraciones para las tapas, que hasta ese momento eran fotografías.

⁶⁴ *El mundo poético infantil* publicado por primera vez en 1944 reúne un conjunto de ensayos que intentan una "aproximación al alma poética de la infancia, contemplada más intuitiva que científicamente..." (Schultz de Mantovani, 1964, p. 10) desde una posición "respetuosa de la intimidad infantil" (Schultz de Mantovani, 1964, p. 11) en oposición a otras posturas que acatan a "la soberanía del niño, endiosado hasta el absurdo" (Schultz de Mantovani, 1964, p. 10) o aquella que "lo ignora y lo abandona." (Schultz de Mantovani, 1964, p. 10). El ensayo se centra en los diversos vínculos entre poesía e infancia y da cuerpo a una serie de representaciones sobre estas ideas para trascender las conceptualizaciones modernas y románticas en torno a ellas. En este trabajo, además, se reflexiona acerca de una nueva mirada sobre la infancia que proviene del arte, en detrimento de otra, más antigua, que ve en el niño un adorno en la vida del adulto. Esta certeza respecto del arte como un dispositivo que genera cambios en las representaciones sobre la niñez reaparece en *Sobre las hadas* asociada al carácter estético de la literatura y los lectores.

⁶⁵ *Nuevas corrientes de literatura infantil (1970)* problematiza la evolución de la LI desde las autobiografías que recrean la infancia como tema, hasta el comic, la televisión y el cine destinado a los niños que representan estas "nuevas corrientes" de la literatura. El ensayo establece una crítica al comic definido como un pariente pobre de la literatura (p. 53), mientras que defiende al cine como un lenguaje de la imaginación que potencialmente puede enriquecer la cultura infantil.

para niños y adolescentes (1968, en coautoría con Lydia Penchansky de Bosch y Beatriz Ferro), cuyas operaciones críticas analizaremos en el capítulo VI de esta tesis, y, el libro póstumo, *La torre en guardia. Lógica del mito en la infancia y en los pueblos* (1978b).

Dentro de las tareas de difusión de la literatura infantil, Schultz de Mantovani participó en los festivales de Necochea, fue disertante en el Congreso de Literatura Infantil de Río de Janeiro (Bravo-Villasante, 1979, p. 43) y en muchas otras ocasiones en diferentes países de América Latina y Europa. A comienzos de los años cincuenta fue directora de la colección *La Rosa de los Vientos (Libros para los niños y los pueblos)* de Editorial Raigal (Díaz Rönner, 2011, p. 218).⁶⁶ Fue profesora en los cursos de extensión universitaria de la Universidad de Columbia, Nueva York. (Pardo Belgrano y Nervi, 1979, pp. 291-292). En 1970 fue invitada como especialista para una conferencia de la OEA en Venezuela. Cuatro años después, en el mismo país el Ministro de Educación la invitó para que “ayudara a diseñar un plan de producción de textos para niños” (Almea, 1979, p.22). En conjunto con CAPLI, organizó el Congreso Internacional de Literatura Infantil de Buenos Aires en 1976 (Dolan, 1979, p. 61).

La escritura crítica de Schultz de Mantovani en el campo intelectual de la Argentina se ubica dentro de la formación cultural (Williams, 1977) que conformó el grupo asociado a la *Revista Sur*. Por ello, su lugar dentro del campo de la literatura

⁶⁶ En la colección *La Rosa de los Vientos (Libros para los niños y los pueblos)* de Editorial Raigal se publica una edición de *La edad de Oro* de José Martí con el estudio escrito por Schultz de Mantovani que se recopila en *Sobre las hadas*. El trabajo resalta el carácter pionero de la revista martiana y produce una serie de operaciones de legitimación de lo latinoamericano frente a la literatura infantil europea. Una de las hipótesis más fuertes del trabajo es que en la literatura de lengua española no había aparecido el niño hasta Martí. Sólo se encontraba como un personaje episódico, mientras que los textos de *La edad de Oro* apelan a él como lector, y desarticulan el ideal sentimentalista y contemplativa post-romántica en torno a la infancia (1974, p. 95-96).

infantil se diferencia del de otros escritores relevantes en su contexto de producción, quienes escriben desde formaciones culturales relacionadas con lo formativo pedagógico y la escuela, más habituales en este campo.⁶⁷

La revista *Sur* "ocupó una posición dominante en el campo literario, sustentada en sólido entramado que se configuró entre la literatura, la crítica y las traducciones publicadas en la revista y ese suplemento insoslayable que fue la editorial *Sur*." (Gramuglio, 2004, pp. 112-113). Es en este espacio donde Schultz de Mantovani comienza a publicar algunas de sus investigaciones en torno a la LI que forman parte, a su vez, de un corpus de investigaciones mayor sobre literatura, que también se difunde en la misma publicación. La relación entre el mundo de la literatura y el mundo de los lectores propuesta por la revista *Sur*, a través de los artículos de la autora, abre el camino para la difusión de una literatura marginal para la época, la infantil.⁶⁸

Así, la LI es instalada dentro de las redes de una crítica cuasi académica, al generar puntos de vista en sus lectores sobre este objeto de estudio, lectores que en mayor o menor medida conforman el campo intelectual.⁶⁹ Las "solidaridades estables" (Sarlo y Altamirano, 2001, p. 185) se hacen visibles a través de pequeños gestos mutuos: las reseñas de la obra de Schultz de Mantovani, sus publicaciones

⁶⁷ Por ejemplo, el grupo asociado al Instituto SUMMA en el que se inscriben los nombres de Martha Alcira Salotti, Dora Pastoriza de Etchebarne, Mercedes Lacava, María Cruz Oruz y, años después, María Ruth Pardo Belgrano.

⁶⁸ La cuestión de lo marginal como parte de la conceptualización de la LI se desarrolla en la segunda parte de esta tesis.

⁶⁹ Como expresan Sarlo y Altamirano, "Toda revista incluye cierta clase de escritos (declaraciones, manifiestos, etc.) en torno a cuyas ideas busca crear vínculos y solidaridades estables, definiendo en el interior del campo intelectual un "nosotros" y un "ellos", como quiera que esto se enuncie. Ético o estético, teórico o político, el círculo que una revista traza para señalar el lugar que ocupa o aspira a ocupar marca también la toma de distancia, más o menos polémica, respecto de otras posiciones incluidas en el territorio literario." (2001, p. 185)

sobre literatura infantil⁷⁰ y aquellas que la ubican ideológicamente dentro de esta formación cultural, como el texto “La América abstracta” que formó parte del emblemático número de 1955 “Por la reconstrucción nacional”, publicación que marca la distancia ideológica y política entre *Sur* y el peronismo.

Luego de su muerte, la editorial de la revista publica el libro *A Fryda. Homenaje de sus amigos* (1979). En este volumen, diversos escritores y escritoras dan cuenta de la importancia del trabajo de la autora, lo que de algún modo también explica la insistencia en visibilizar su obra a través de las diversas reseñas de sus textos aparecidas a lo largo del tiempo. En este contexto, Victoria Ocampo subraya la excepcionalidad de Schultz de Mantovani y resalta su relevancia como colaboradora de la revista (1979, p. 9), además de poner en valor el trabajo como formadora y especialista de LI. Repara, además, en la marginalidad desde la que abordó su interés por la educación y la literatura infantil indicando que no ocupó los espacios que, por sus conocimientos, debería haber conquistado:

A Fryda se la desperdició en este país. Además de sus dotes de escritora y de oradora (...) sentía una pasión por la enseñanza de los niños y de la juventud. Yo la he observado conversando con escolares y adolescentes. He visto cómo los cautivaba sin esfuerzo.

Nadie tomó en serio todo esto (me refiero a los señores todopoderosos) ofreciéndole puestos que su preparación y espontánea índole merecían (el de un Ministro de Instrucción Pública fuera de lo común, por ejemplo, que hubiese sido memorable). Lo supongo, puesto que los señores que rigen los destinos del mundo dejaron en barbecho esta auténtica y ferviente vocación, que derivó hacia la literatura infantil.” (Ocampo, 1979, p.10-11)

⁷⁰ Entre los textos publicados en *SUR* por Fryda Schultz de Mantovani sobre literatura infantil se destaca la reseña de *Tutú Marambá*, en 1960. Se trata de la primera edición realizada por María Elena Walsh, que años más tarde, en diversos panoramas históricos de la LIA será el hito que marcará el corte entre una literatura preocupada por la formación del lector (ética, moral, política) y otra centrada en su goce estético, y que aquí resumimos en la tensión entre dos epistemes una pedagógica y otra estética. En esta reseña, Schultz de Mantovani ubica la poética de Walsh enlazada con la tradición inglesa del *nonsense*, una literatura que califica despreocupada de los imperativos éticos y morales, a diferencia de gran parte de la LIA publicada hasta ese entonces. Schultz de Mantovani avizora la marca insoslayable que dejará la obra de María Elena en el campo de la LIA y la desadjetiva al hacerla visible para los adultos, ya no desde una postura censora, describiéndolos como otro lector posible de esos textos. Se retoma el análisis de la postura crítica de Schultz de Mantovani frente a la obra de Walsh en el capítulo VI de esta tesis.

La presencia de Schultz de Mantovani en la revista marca también una distancia respecto del espacio que el órgano de publicación le dio a la autora, frente a los lugares que no pudo ocupar. Quedan también entonces delimitadas las posiciones dentro del espacio literario ocupadas por unos y otros, los que pudieron ver su maestría, frente a aquellos para los que pasó desapercibida.

Por otra parte, las reseñas de los diferentes estudios realizados por Schultz de Mantovani en torno a la LI y su libro de poesía para niños, *El árbol guarda-voces* en *Sur* constituyen una excepción.⁷¹ Son publicaciones aisladas en el contexto de esta sección. Muy pocos textos de y sobre literatura infantil se encuentran destacados por la revista a lo largo del tiempo. De hecho, la otra autora reseñada por su obra en este campo es María Elena Walsh, con textos firmados por Victoria Ocampo, Eduardo González Lanuza y la propia Schultz de Mantovani. De este modo, la revista opera también para legitimar a las escritoras que forman parte de la red que conforma *Sur*.

En tanto agente del campo literario Schultz de Mantovani ocupó diferentes espacios y roles a través de actividades como escribir literatura, producir teoría sobre poesía y sobre literatura infantil en general, exponer sus ideas en congresos, participar como jurado en concursos, entre otros. De este modo legitima su objeto de trabajo, la literatura infantil, constituyéndose como una agente doble (Cañón, 2019) al producir literatura infantil y a la vez operar sobre la conceptualización de este término para definir sus alcances, sus redes, sus puntos de contacto con otras disciplinas, sus autores consagrados. En la reseña del libro *Sobre las hadas* publicada

⁷¹ Los textos de Schultz de Mantovani reseñados en *SUR* son *Fábula del niño en el hombre* (Soto, n. 217, 1952, pp. 124-129); *Sobre las hadas* (Rest, n. 263, 1960, pp. 62-64); *El árbol guarda-voces* (Rest, n. 251, 1958, pp. 88-96); *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes* (Yuspa, n. 321, 1969, pp. 120-121).

en *SUR*, Jaime Rest repasa en esta condición particular de la obra de Schultz de Mantovani y reafirma esta doble función dentro de un espacio marginal y marginalizado:

Pero aún es menos el número de quienes han sido capaces de juzgar y discernir acerca de la literatura infantil con una cabal comprensión del niño y de su insospechado sentido estético. Esta circunstancia hace aún más notable la significación que ha adquirido, entre nosotros, la obra de Fryda Schultz de Mantovani en su doble carácter de creación y estudio de la literatura infantil. No falta algún otro investigador rioplatense que ha publicado un valioso y erudito trabajo sobre la materia; pero lo que distingue a Fryda Schultz es el hecho de que no pretende sopesar con adustez científica lo conveniente y lo inconveniente, la técnica y los métodos, sino que se lanza a la deleitable y apasionante aventura de describirnos la literatura infantil evocando los ojos asombrados del niño. Ella sabe plenamente, como ya declarara hace algunos años, que 'el valor del niño no consiste en que un día sea hombre, sino, principalmente, en la heroicidad de su devenir, en la forma en que vive su infancia.' (Rest, 1960, p. 63)

Explicita, además, que la autora prescinde de una mirada funcional sobre la infancia que sólo ve al niño como futuro hombre (1960, p. 62) para diferenciar su trabajo y el de Jesualdo ([1944] 1982), al que remite veladamente.⁷² Destaca, entonces, el modo en que los distintos ensayos subrayan el carácter lúdico de la infancia, en detrimento de otros criterios que obstruyen o regulan “el manantial de esa disposición que se sospecha inútil.” (1960, p. 62), y en especial, la representación de niño que subyace en el texto, ya no como un adulto pequeño, sino como un sujeto pleno cuyo devenir no lo condiciona. La diferenciación con el “erudito trabajo sobre la materia” remarca el carácter precursor de las observaciones sobre el niño y la infancia que encontramos en *Sobre las hadas*. Puesto que el libro se distancia de otros puntos de vista que operan en los ensayos argentinos de la época para configurar los alcances de la literatura infantil.

⁷² Jesualdo Sosa (1905-1982) fue un pedagogo, escritor, periodista y poeta uruguayo. Se trata de una figura destacada dentro del campo de la LPN por ser uno de los precursores de su estudio en latinoamérica. Su completo ensayo *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*, al que remite Rest en la reseña citada, ha sido un texto de referencia en la materia durante décadas que reúne su experiencia docente con sus investigaciones sobre libros para niños en Uruguay y México.

II.2. Operaciones en torno al canon y la conceptualización de infancia y de literatura en *Sobre las hadas: ensayos de literatura infantil*

...las hadas se rebelan.

Fryda Schultz de Mantovani⁷³

Sobre las hadas: ensayos sobre literatura infantil se publica por primer vez en 1959 dentro de la colección *Compendios Nova de Iniciación Cultural*, una colección variopinta con textos sobre música, geografía, economía y diversos campos de la cultura. En 1974, el texto se reedita en la colección *Biblioteca arte y ciencia de la expresión* de la misma editorial. En consonancia con el carácter peculiar que ocupaba la autora en tanto agente del campo, el libro se inserta en dos colecciones variadas en las que también encontramos títulos de autores como Raúl H. Castagnino, Néstor García Canclini y Meyer Howard Abrams, entre otros. La LI se introduce en estas colecciones como un objeto más de la cultura y del arte, inclusión que nos permite señalar una diferencia en los modos de circulación del texto frente a otros sobre la misma temática que en la época encontramos publicados en colecciones vinculadas con la educación y la pedagogía.⁷⁴

⁷³ Schultz de Mantovani, F. (1959). *Sobre las Hadas*. Buenos Aires: Editorial Nova, p. 21.

⁷⁴ Algunos ejemplos de esta tendencia son *El cuento en la literatura infantil* (1962) de Dora Pastoriza de Etchebarne, que formó parte de la colección Biblioteca de Cultura Pedagógica de Kapelusz; *Nuevas corrientes de la literatura infantil* (1970) de Fryda Schultz de Mantovani, que se publicó en la colección Biblioteca de Ciencia de la Educación de Editorial Estrada; *La literatura infantil y su problemática* (1976) de Juan Carlos Merlo, perteneciente a la colección Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación de Editorial El Ateneo. Esta propensión también es visible en la actualidad, a saber, la editorial Cordobesa Comunicarte posee una colección titulada *Pedagogía y didáctica* donde se han publicado textos como *Tres miradas sobre la literatura infantil y juvenil argentina* de Graciela Perriconi y *Para tejer el nido* de Mila Cañón y Elena Stapich que de ningún modo abordan los problemas de la literatura para niños desde una perspectiva pedagógica o didáctica. Cabe aclarar que la editorial posee otra colección específica para ensayo sobre literatura

Sobre las hadas se compone de cinco partes, “Hadas y libros”, “Cuentos de hombres”, “Arquetipos”, “Los niños y la invención de la realidad” y “Notas bibliográficas”, esta última compuesta por una lista bibliográfica con más de cien títulos de libros para niños actualizada en la edición de 1974 (ver anexo 2),⁷⁵ y una explicación sobre el origen de los textos que componen el volumen, muchos de ellos publicados con anterioridad en revistas culturales latinoamericanas.

II.2.1. Hadas de *esta punta sur*

...la imaginación es un nuevo avatar que asumen las hadas.

Fryda Schultz de Mantovani⁷⁶

“Biografía de las hadas”, ensayo que inicia *Sobre las hadas*, fue originalmente publicado en el número 244 de la revista *Sur*, el 18 de marzo 1957.⁷⁷ Se diferencia de esta publicación solo en el ordenamiento de una oración y en la distribución en dos párrafos del que era uno solo. El texto ficcionaliza la biografía de las hadas como personajes literarios para trazar una descripción histórica de su presencia en el cuento popular y la LI. En este trabajo se encuentran algunas ideas clave de los ensayos de Schultz de Mantovani: la cuestión de lo maravilloso como bastión de la

infantil y juvenil (LIJ), titulada *La ventana indiscreta*. Estas raras inclusiones se repiten en otras colecciones y editoriales lo que advierte sobre el carácter híbrido que tiene la LI en tanto campo literario y los problemas que surgen a partir de su lector no adulto, que parece propiciar el asedio de otras disciplinas para determinar sus alcances y límites.

⁷⁵ Esta lista de textos se confecciona con la intención de “...complacer a padres y educadores, ayudar con nuestra opinión a directores de bibliotecas y sugerir a los editores y librerías la idea de traducir o volver a publicar los libros que no se encuentren en el mercado.” (Schultz de Mantovani, 1974, p. 145), el carácter múltiple del lector insinúa una serie de objetivos que no se explicitan en los ensayos del libro, objetivos que implican operaciones concretas dentro del campo involucrando a otros agentes mediadores.

⁷⁶ Schultz de Mantovani, F. (1970). *Nuevas corrientes de la literatura infantil*. Buenos Aires: Editorial Estrada.

⁷⁷ El número corresponde al bimestre enero y febrero de ese año.

literatura infantil y patrimonio universal, la diferenciación entre una literatura estética y una funcional a otros intereses, la importancia de una conceptualización de la infancia que no olvide el devenir histórico de este término.

“Biografía de las hadas” cuestiona el origen geográfico europeo de las hadas con la intención de universalizarlo. “Las hadas no nacieron aquí”, oración con la que comienza el ensayo, remite al lugar que ocupan estos seres en la historia de la literatura de “esta punta Sur” (1974, p. 9). La insistencia en la búsqueda del origen sustenta el recorrido desde la historia de Hispanoamérica entre los años de conquista e independencia y los relatos asociados a esos momentos –el realismo, la hagiografía y la leyenda– donde las hadas no tuvieron lugar, hasta su origen celta ligado al mito en tanto expresión de la infancia de los pueblos. A lo largo del ensayo, las diferentes imágenes de infancia argumentan la relación estable e instituida entre niños y cuentos de hadas, para revalorizar la condición literaria de estos relatos:

¿Existen las hadas o es sólo cuestión de literatura para niños? Es lo que estamos tratando de examinar, en la historia y en nuestros días. Sin duda han nacido y existen. La literatura es un hecho, tan inventado como se quiera, pero real; y lo que se inventa está realizado por el hombre... (Schultz de Mantovani, 1974, p. 16)

Hay un interés por otorgar un estatuto natural a aquello que se propone siempre como sobrenatural para visibilizar la permanencia e inmanencia que este personaje tiene en la historia de la literatura y resaltar su carácter de ficción: “Lo cierto es que las hadas no son ideas abstractas, sino figuraciones, imágenes de lo real que nacen del corazón y aprueba el razonamiento del hombre...” (Schultz de Mantovani, 1974, p. 12).

La conjunción hadas/mito/infancia abre camino para reflexionar sobre el lugar de estos personajes en los cuentos para niños, trazando un recorrido desde los cuentos populares hasta la aparición de Hans Christian Andersen y James Barrie.

Este salto permite explicitar el viraje del destinatario, en el caso de los autores se trata deliberadamente del niño, mientras que en los cuentos de hadas el lector modelo se vuelve difuso. También se problematiza la utilización de los relatos de hadas “como instrumento de la moral o de una información *ad usum Delphini*.”, ejemplificando el caso con Berquin y Mme. de Genlis, como lo hiciera Paul Hazard, en *Los niños, los libros y los hombres*, referencia recurrente en los ensayos de la autora que retomaremos en el capítulo VI. La importancia de estas diferenciaciones es que posicionan al cuento de hadas y a lo maravilloso como lecturas privilegiadas para el lector infantil sin necesidad de poseer un sesgo moral o educativo, en contraste con otras perspectivas que ven el género como una oportunidad para que el lector aprenda determinada lección de forma más o menos explícita.

El ensayo finaliza con una reflexión sobre la ubicación geográfica de las hadas que remite a la afirmación inicial: “Por eso, como a la biografía de las hadas no se le encuentra ubicación para su nacimiento en la geografía inmediata, debemos buscarla en el tiempo, ya que su espacio es el del alma humana.” (Schultz de Mantovani, 1974, p. 24). Al otorgar a las hadas un espacio universalizado en la noción de “alma humana”, la pregunta por el espacio geográfico involucra el problema de la tradición. A partir de esta idea final se afirma que las hadas son patrimonio de todos los hombres en todo el mundo. Acordamos con Carmen Bravo-Villansante cuando expresa que este ensayo es una “ingeniosa y poética defensa de estos seres, como representantes del mundo de la 'fantasía' y nos indica la importancia que Schultz de Mantovani concede al mundo de lo maravilloso.” (1979, p. 42). Quizás haciéndose eco de las ideas borgeanas de *El escritor argentino y la tradición*, la defensa de las hadas es un llamado a asir lo maravilloso como un elemento de la cultura universal y de salvaguardar la literatura de invención frente

a concepciones que buscan “limitar el ejercicio poético a algunos pobres temas locales” (Borges, 1994, p. 216) para revestirla de imperativos ajenos a lo literario, en este caso educativos o morales.

II.2.2. La construcción de un canon nacional a través del estudio de la obra de José Sebastián Tallon

La legitimación de las hadas como patrimonio universal se vincula con la operación de canonización y legitimación de la obra de José Sebastián Tallon. En el ensayo “Vida y poesía de José Sebastián Tallon” encontramos una lectura crítica de la obra del autor dedicada a los niños, *La garganta del sapo* (1925) y *Las torres de Nuremberg* (1927). Son dos poemarios que proponen universos poéticos diversos sobre la infancia y sus temas asociados. A partir de una postura crítica que enlaza vida y obra, Schultz de Mantovani traza relaciones entre la poética del escritor argentino y la de Hans Christian Andersen para instalar al primero como un clásico de la LIA: “Los primeros años y la juventud de Tallon sin duda no fueron míseros como los de Andersen, el dinamarqués a cuyos productos imaginarios se igualan algunos de los del nuestro.” (Schultz de Mantovani, 1974, p. 52).⁷⁸

A través de la lectura analítica de *La garganta del sapo*, se inscribe a “el primer Tallon” (1974, p. 53) en la “corriente neorromántica” (1974, p.53), asociada a la literatura infantil de base folclórica. De este modo, se establece una primera

⁷⁸ En una reseña de la obra de Tallon de 1963, hemos encontrado otras modulaciones de esta comparación. El texto de Vergara de Bietti comienza con la evocación de una anécdota de Hans Christian Andersen, concerniente a su muerte, en la que el autor, muy enfermo, le pide a su amigo el compositor Hartman que escriba su marcha fúnebre adaptada al paso de los niños, quienes lo acompañarán en su funeral. Luego, la reseña refiere la muerte de Tallon, en 1954, y expresa que “sin duda hubiera formulado idéntico deseo, porque compuso poemas y cuentos y dibujó deliciosas criaturas coloridas, para aumentar la dicha de los niños que habían descubierto en delicado lírico, a su poeta.” (Vergara de Bietti, 1963, p. 328).

semejanza entre este autor y Andersen. Inscribir las poéticas de los autores en corrientes literarias no es algo común dentro del corpus crítico que analizamos aquí. En general, se estudia de los textos el tratamiento del lenguaje, la adecuación a la edad de los lectores, los personajes y el argumento. Por eso, esta peculiaridad nos permite pensar en el interés de Fryda Schultz por convertir a la LIA en un objeto de estudio ávido de lecturas críticas semejantes a las realizadas para la literatura sin adjetivos (Andruetto, 2009). No sólo se inscribe el poemario de Tallon en una corriente literaria, sino que se establecen dos momentos en su obra para niños, a pesar de tratarse de poemarios publicados de forma cercana.

El trabajo sobre la obra de Tallon ofrece indicios acerca del interés de la escritora por la constitución de una LIA con un corpus de obras y autores que conformen una tradición dentro de esta literatura. Es un problema que los escritores que la toman como objeto en esta época van a abordar a través de diversas operaciones críticas, como la creación de listas de autores y obras publicadas, y la postulación de teorías en las que abundan los discursos normativos y/o censoradores en torno a qué y cómo escribir.

Si bien en este momento el número de publicaciones de literatura infantil empieza a crecer –como también el interés de los críticos y editores por estos textos–, no todo lo que se publica en este emergente campo literario es tomado como objeto de estudio. En particular, las referencias en los textos críticos de la época a las colecciones de Editorial Abril son casi inexistentes, durante los sesenta sucede algo similar con las colecciones del Centro Editor de América Latina para los más chiquitos, *Los cuentos de Polidoro* y *Los cuentos de Chiribitil*. Por ello, la operación de legitimación de la obra de Tallon adquiere mayor relevancia. Revisar escritos que tienen más de treinta años, como lo hace Schultz de Mantovani posiciona de algún

modo a las nuevas publicaciones en un territorio que tiene un pasado. La canonización de José Sebastián Tallon dentro de la literatura infantil argentina persiste en las periodizaciones que se han hecho sobre el campo (Merlo, 1976; Montes, 1999; Díaz Rönner, 2005, 2000, 2011; Cresta de Leguizamón citada en DUARTE, 2005; Duarte y Leiza, 2005; Perriconi, 2011; Couso, 2015) como uno de los precursores de la poesía para niños, junto a Javier Villafañe, German Berdiales y Fryda Schultz de Mantovani. Las operaciones en torno a la legitimación de su obra lo emparentan con la poesía lúdica que posiciona al lector infantil en un espacio de invención. Cresta de Leguizamón afirma que sin la obra de Tallon no hubiera sido posible explicarse la de María Elena Walsh (Cresta de Leguizamón citada en DUARTE, 2005, p. 76). Así la importancia de sus libros adopta otros sentidos en tanto que se constituye pionera no sólo de la poesía, sino también del corte estético que encarna la obra de Walsh.⁷⁹

El texto quiere hacernos ver en Tallon un autor insoslayable y se vale, para ello, de ciertas estrategias. La más importante es la comparación del trabajo del autor con el de Hans Christian Andersen, cuyo nombre, por ejemplo, desde 1956, es utilizado para designar al premio literario más importante entregado a los escritores de LI, tan consagradorio como el Nobel de literatura.⁸⁰ Del mismo modo, iguala la calidad estética de *Las torres de Nuremberg* con la de *Pinocho* (1882) de

⁷⁹ Como contrapartida, durante los años '70, Kapelusz promocionaba su edición de *Las torres de Nuremberg* como un texto de poemas impregnados de "candor y ternura" con contenido "aleccionador" (Ver anexo 3). Se promueve el libro a partir de una representación de infancia asociada a la ternura y se valoriza el tema de los poemas en términos morales y educativos. Este tipo de publicidad para un poemario que, en muchos aspectos, se aleja de estos estereotipos muestra las tensiones sobre la poesía y la literatura infantil propias de la época. Estudiamos este tema con detenimiento en el capítulo VII de esta tesis.

⁸⁰ Los premios Hans Christian Andersen son entregados cada dos años, desde 1956, por el *International Board of Books for Young People (IBBY)* para autores e ilustradores.

Collodi y *Peter Pan* (1904) de James Barrie al tratarse de textos que se encuentran dentro de la “mayor jerarquía de la ficción infantil moderna” (1974, p. 45).⁸¹

El artículo “Vida y poesía de J. S. Tallon” abre el apartado del libro llamado “Cuentos de hombres”, en el que también aparecen las biografías de Giambattista Basile, Perrault, Andersen, Los hermanos Grimm, Selma Lagerlof, Lewis Carrol y Julio Verne. Son, a diferencia del texto sobre Tallon, textos breves sobre la vida literaria de estos escritores y algún comentario sobre su incidencia en el campo de la LI. También en este apartado encontramos una reseña de la *Antología para niños y adolescentes* por Norah Borges y Guillermo de Torre que recopila poemas de Juan Ramón Jiménez, y por último, el artículo sobre “*La edad de oro* de José Martí”. Vemos como la larga tradición de literatura europea destinada a la infancia o adoptada por los niños se estudia y ordena junto con autores que conforman el canon de la LI en Latinoamérica. Tallon es el único escritor argentino cuya obra literaria es

⁸¹ Desde su publicación en 1927 (Editorial Monigote. Colección Biblioteca Infantil Santa Claus), *Las torres de Nuremberg: Versos para niños* se ha reeditado en varias ocasiones por diferentes editoriales, Pilmaiquen, Kapelusz y Colihue. Esta última editorial continúa reeditando el texto desde 1991. Rastrear su recepción es una tarea compleja porque, más allá de las reediciones del libro completo, los poemas han trascendido este formato. Muchos de ellos forman parte del canon escolar y del imaginario poético para la infancia y han sido recogidos en múltiples antologías de poesía para niños (Bornemann, 1976; Perriconi y Wischñevsky, 1988; Serrano, 2007; por nombrar solo algunas)- También han sido publicados de forma separada como antología de autor, dentro de la colección Pétalos de editorial Latina, dirigida por Elsa Bornemann entre 1975 y 1988; como libro ilustrado en el caso de los textos “Rapatonpocipitopo” y el “El sapito glo glo glo” en la colección Los morochitos, dirigida por Laura Devetach y Gustavo Roldán en los años ochenta; y dentro del Plan Nacional de Lectura en 2015, “Canción del niño que vuela”, “Canción de las preguntas” y “La arañita” forman parte de los libros de la colección Crecer en poesía.

Se podría trazar un recorrido similar con algunos poemas de Fryda Schultz de Mantovani, autora de la que ya no se publican los poemarios completos, aunque algunos de sus textos siguen vigentes a través de antologías y libros de texto escolares, especialmente su poema “Canción” publicado en formato de video poema por el Plan Nacional de Lectura, dentro del programa “Crecer en poesía” (Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Oq48tv9t1IA>)

referenciada en la lista bibliográfica para niños que confecciona la autora al final del volumen (ver anexo 2).⁸²

Más adelante en *Sobre las hadas*, se dedica un breve ensayo a la obra de Andersen y su importancia. Se afirma que el autor es “(...) el más grande de los creadores en la literatura infantil...” (p. 71). En tanto lectores, intuitivamente, recordamos la comparación anterior entre el escritor y Tallon, inscribiendo a este último como una voz fundadora de la LI nacional. De acuerdo con Gisèle Sapiro:

Como la referencia a la historia del campo resulta constitutiva de su autonomía relativa, el redescubrimiento de escritores del pasado por parte de un autor o de un grupo puede tener una función de autolegitimación y servir para discutir la definición dominante de literatura... (2016, p. 113)

Los poemarios de Tallon representan el mundo de los niños con sus propias reglas y códigos, y también, la nostalgia del adulto por ese mundo. El niño se construye como sujeto complejo con pensamientos y sentimientos que exhorta al mundo y que tiene una forma propia de estar en el mundo, relacionada con la creatividad y el juego (Couso, 2015). El análisis y la valorización de su obra ponen en marcha una operación de legitimación de la poética de este autor al mismo tiempo que problematiza la literatura con fines educativos y morales de la que este se distancia. Como podemos observar, el estudio de una poética deja entrever también las pugnas internas dentro de un campo literario, en este caso, relacionadas con el problema de los fines que operan al interior de los textos desarticulando su condición de ficción literaria (Couso, 2020a).

⁸² La lista se compone en su mayoría de novelas y cuentos de la literatura europea. Los textos son ordenados por género (novela, cuento, poesía) y catalogados de acuerdo a la edad recomendada para la lectura. Los parámetros de esta organización por edad son laxos y adolescencia e infancia son permeables una con otra, así algunos textos son recomendados para la lectura de niños entre 10 y 14 años y otros para adolescentes entre 12 y 15 (ver anexo 2). Cabe aclarar que el poeta argentino Germán Berdiales es citado como antólogo en dicha lista.

II.2.3. Preguntas para la conceptualización de la literatura infantil

De modo inaugural, *Sobre las hadas* problematiza dos temas fundamentales en torno a la constitución del campo de la literatura infantil, su autonomía y la libertad del creador. En el apartado anterior, hemos observado estos temas como nodos de análisis que operan transversalmente al reflexionar sobre objetos como la obra de Tallon o el cuento de hadas. En el breve ensayo “Literatura infantil”, estos temas son el eje del texto en pos de avanzar sobre la conceptualización y delimitación de la LI y desarticular el imperativo moral de su órbita.

La cuestión de la autonomía se introduce partir de la revelación de esa “conquista moderna” (Schultz de Mantovani, 1974, p. 25) que es el niño y, en consecuencia, el libro infantil. Se plantea que aunque los lectores niños adoptan lecturas de adultos y viceversa “...la literatura infantil (...) sigue siendo cuestionada. ¿Existe o no como forma autónoma de la literatura? En el hecho se demuestra que existe...” (Schultz de Mantovani, 1974, p. 25). Al presentar el problema mediante una pregunta, el texto parece dialogar con un lector dispuesto a responder y a elaborar respuestas a estos interrogantes que acechan al objeto. A diferencia de la propuesta de Pastoriza de Etchebarne regida por una lógica deóntica que introduce en la LI un conjunto de condiciones y fines, el texto de Schultz de Mantovani adopta un matiz reflexivo.

La pregunta por la libertad del creador “...no ya en el hecho sino en la fundamentación teórica” se define como “el problema en sí de la literatura infantil...” (Schultz de Mantovani, 1974, p. 26). La importancia de los límites sobre lo que puede ser contado y las características del autor se cuestionan aquí en relación con los modos en que otras disciplinas ajenas a lo literario intervienen en las representaciones de la literatura asociada a la infancia: “Y acá tocamos un tema

crucial: a menudo este género es contemplado y juzgado únicamente en función de una práctica psicopedagógica.” (Schultz de Mantovani, 1974, p. 27). En esta afirmación, encontramos, de manera germinal, un planteo similar al que la crítica posterior condensó en ideas como “intrusión” (Díaz Rönner, [1988] 2005) y “tutelaje pedagógico” (Carranza, 2007).⁸³ Estas nociones han permeado en la crítica argentina desde su concepción como una síntesis de los “contrabandos discursivos” (Díaz Rönner, 2011) visibles en la literatura infantil y los modos de leerla. Schultz de Mantovani lo describe de este modo:

...como el público consumidor de esta literatura se recluta en las edades de desenvolvimiento -la infancia, hasta promediar la adolescencia- quienes se sienten tentados a opinar o teorizar sobre contenidos, medios y fines de la misma son los pedagogos, médicos y psicólogos. (Schultz de Mantovani, 1974, p. 27)

Se hace explícita su oposición frente a quienes opinan y teorizan sobre lo literario con criterios ajenos a este. El problema es definido como una disputa persistente que se condensa en la distinción entre una literatura infantil y una literatura escolar y los actores que pugnan por una y otra.

No obstante, la disputa continúa entre quienes quisieran que todo lo que leen los niños fuera ‘literatura escolar’ y los que creen que esa sola clase de libros no basta para producir en el hombre ‘la primera comunión’ con las letras (Valéry-Larbaud, *Ese vicio impune, la lectura*). Es que se debe establecer de una vez por todas, para que la opinión corriente no las confunda, la diferencia que existe entre ‘literatura infantil’ y ‘literatura escolar’, la primera desinteresada y la segunda pragmatista. (Schultz de Mantovani, 1974, p. 27-28)

⁸³ La problematización de la intromisión de los discursos en torno a la definición de la LI, también se visibiliza en otros textos de Fryda Schultz de Mantovani, como la introducción a *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*. Allí afirma que “Pedagogos, psicólogos, pediatras, filósofos y poetas hablan de este tema, cada uno con su parte de razón, por ocupación exclusiva algunos, de otros subsidiaria, cuando conviene a su discurrir; y esto sin olvidar a los padres, malhumorados o entusiastas, que equivocan al hijo que tienen con la niñez en abstracto, a través de la historia y del mundo. No puedo ocultar que siempre me ha parecido una generalización sospechosa la del que opina sobre sus subordinados. Parcialidad, en uno u otro sentido, pero igualmente digna de colocársela entre paréntesis.” (Schultz de Mantovani, 1968, p. 17)

La disputa por la literatura infantil se plantea en términos de confusión entre dos polos que es necesario diferenciar.⁸⁴ La referencia a la opinión corriente planteada ubica esta contienda en el cuerpo social y evidencia cómo el problema de la autonomía de la literatura infantil se corresponde con otro, el de la formación del niño como lector.

Tal hemos explicitado en el capítulo anterior, muchas de las reflexiones en torno a la conceptualización del objeto literatura infantil se orientan a partir de una representación de los niños como lectores en formación, por eso Schultz de Mantovani se refiere a ellos como a los que están en la “edad del desenvolvimiento”. El carácter sacro que adquiere la lectura en el fragmento citado pone el acento en la formación del niño en tanto hombre futuro. La definición de la “literatura escolar” como pragmatista deja al descubierto el problema de lo literario puesto al servicio de otra función, educativa en este caso. Sin embargo, la llamada “literatura infantil” también es definida en términos de otros objetivos encarnados en el “culto” por la lectura, a pesar de su carácter desinteresado.

Schultz de Mantovani revisa esta diferenciación en el texto introductorio del *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes* de 1968.⁸⁵ En este trabajo, se afirma que el constructo “teoría de la literatura infantil” describe dos hechos. El primero, el denominado histórico, se refiere al estudio de la evolución del género, como lo denomina, en las diferentes tradiciones culturales, orales y escritas, cultas y populares. Dentro de este punto también indica que se estudia “la literatura

⁸⁴ La cuestión de los alcances de la literatura infantil en términos de lo literario confundido con cuestiones de otro orden –pedagógicas, morales, etcétera– también es planteada por Amelia Hannois en su ensayo “La literatura infantil” de 1971, analizado en el capítulo V de esta tesis, en el que utiliza palabra “fárrago” para visibilizar la subordinación de lo literario a lo extraliterario como un problema fundamental en el estudio de la literatura infantil.

⁸⁵ Nos referimos a este volumen en el capítulo VI de esta tesis.

intencionada, de alcance educativo (moral, religioso, patriótico, social, etc.)” (1968, p. 13). El segundo hecho es el ideal o pragmático en el que se estudia lo que “la literatura infantil debe ser” (p. 13). Sobre ese último punto la autora se expresa:

Pero la literatura infantil no es pedagogía, aunque forma parte del hecho educativo. Participa de uno de los fines de la educación en cuanto pretende desarrollar y mejorar el alma del hombre en la infancia. Se separa de la pedagogía en cuanto encara la solución de uno de sus problemas: el de los medios, consciente de que la intencionalidad no debe ser expresada sino latente, subyacente. Si la literatura que se entrega a los niños busca sólo enseñar preceptos morales o de información intelectual, se invalida como literatura y se convierte en esclava de la escuela. A tal sub-producto podrá llamársele literatura escolar o ancilar, pero es como la que envuelve los remedios: una mera divulgación de bondades y síntesis de inconvenientes.” (1968, p. 13.)

La diferenciación de la literatura infantil y la literatura escolar se expande aquí. El hecho pedagógico que subyace a la LI indica que la literatura educa, más allá de que no haya sido concebida con ese fin.⁸⁶ La segunda es denominada “subproducto”, para mostrar que ambas comparten destinatario. Por otro lado, la comparación de la literatura escolar o ancilar con el envoltorio de un remedio, además de establecer una crítica, deja en evidencia el carácter intencional que permea los textos destinados a los niños y que se entrama, también, con *Sobre las hadas*, libro en el que encontramos los planteos iniciales de la definición de

⁸⁶ El libro póstumo de la autora, *La torre en guardia. Lógica del mito en la infancia y en los pueblos* (1978b), traza un recorrido del objeto desde una perspectiva histórica y problematiza la cuestión del lenguaje en la infancia y lo maravilloso. En este libro, ocupa un apartado completo del capítulo “Naturaleza y perspectivas en la literatura infantil” para explicar esta conceptualización. Allí se explicita que “La literatura infantil no es pedagogía, aunque la pedagogía estime sus productos y los enfoque, intencionados o no, como un hecho pedagógico” (1978b, p. 19). A propósito de esta idea afirma que los bienes de la cultura en general, no sólo la literatura infantil, configuran un hecho pedagógico puesto que en todos se manifiesta el poder de la imaginación creadora. La idea de la literatura infantil como hecho pedagógico entonces, se refuerza porque “la intención de dirigirse a un público determinado (...) es lo que hace de la literatura infantil un género que no pertenezca por entero a la literatura sino que entra de puntillas en la pedagogía” (1978b, p. 21).

literatura infantil, como “hecho pedagógico”, que Schultz de Mantovani sostendrá en sus ensayos de la década del '60 y del '70.⁸⁷

II.2.4. La representación de infancia: El nuevo *Emilio*

*Los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe,
esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua.*

Jorge Larrosa⁸⁸

Los textos de *Sobre las hadas* vuelven una y otra vez a la pregunta por la infancia.⁸⁹

El último ensayo incluido en el libro, “Los niños y la invención de la realidad”, se centra en esta cuestión. Inicialmente, el texto reflexiona sobre la representación moderna de la infancia como “aquello naciente y aún incontaminado del hombre”

⁸⁷ La cuestión de la formación de lectores vinculada con la “tendencia utilitaria” en la literatura infantil es relevada por la crítica de la época como uno “de los problemas más discutidos” (Penchansky de Bosch, 1965, p. 3). Penchansky de Bosch en su introducción a la encuesta *El problema de la literatura infantil* (1965) propone que existe una “valoración pragmática” sobre la LI y otra valoración “desinteresada”. La primera identifica, y confunde, instrucción con educación; “hay quienes”, afirma la autora, no toman en cuenta el papel activo del niño en la acción didáctica, puesto que parten del interés del adulto. En oposición a esta idea propone que la instrucción es parte de la educación, y que la acción didáctica dentro del proceso educativo sólo se cumple eficazmente si “combina, pero no disfraza, el interés de los adultos con las motivaciones, los intereses y necesidades de aquél a quién va dirigido: el niño.” (1965, p. 4). La valoración desinteresada, ubicada discursivamente “frente a” y a la que “se opone” la valoración pragmática, sostiene que la LI debe ser “ajena a toda finalidad utilitaria, a toda finalidad intencionalmente educativa.” (p. 4). Dentro de esta valoración, dice, se pronuncian “autorizados creadores de obras literarias, así como pedagogos, psicólogos y pensadores eminentes” (p. 5). Es interesante como, aunque no cita una lista de nombres, discursivamente la valoración de la que parte su postura aparece avalada por posibles citas de autoridad (creadores, pedagogos, etc.), frente al “hay quienes” que sostienen la valoración pragmática. Penchansky, siguiendo a Schultz de Mantovani (1959 [1974], 1978a, 1978b), propone una tercera posición: el hecho pedagógico es inherente porque la literatura infantil es una obra de arte y “ejerce al llegar al niño funciones insustituibles e imprescindibles para el normal desarrollo de su personalidad.” (Penchansky de Bosch, 1965, p. 4)

⁸⁸ Larrosa, J. (2017). “El enigma de la infancia” en *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

⁸⁹ *Sobre las Hadas* incluye también un ensayo sobre el adolescente titulado “El adolescente en la literatura” que permite avizorar las características del lector en esta edad y los textos que le son familiares. En esta misma línea el ensayo “La novela de aventuras” problematiza al “adolescente como público consumidor de una determinada literatura” (Schultz de Mantovani, 1974, p. 37). De acuerdo con Piacenza (2017) estos ensayos de Schultz de Mantovani reflejan “el interés del momento por conocer cabalmente a ese sujeto, sus características, sus intereses, para poder definir el modo de llegar a él a través de los libros.” (p. 331. Cursiva en el original).

(1974, p. 133) y los efectos de esta perspectiva en tanto es “preocupación por la infancia” (p. 133) y “toma de conciencia” (p. 133) que trasciende la idea de “ternura” para explicitar que este “puro niño” es tema del arte en el mundo actual a pesar de la “crueldad selvática” (p. 134), fruto de las transformaciones de la sociedad.

Se explicita que el arte y el pensamiento tienen “la tarea de anhelar un nuevo *Emilio*, que no es un sueño sino un conocimiento de lo puro por negación de lo que lo rodea y amenaza invadirlo.” (p. 135). Esta idea se desbroza a partir de un recorrido sobre las diversas miradas en la historia sobre la infancia: encarnada en “ternura y candidez” (p. 135); el niño como “sujeto amorfo” (p. 135); la “calidad angélica” (p. 135) y su contrapartida en la literatura y el arte como “personaje episódico”, “elemento”, “tramoya”, “tema decorativo”, “inocencia ornamental” (p. 136). Como vemos el texto no omite el relato acerca de los cambios que han conformado este concepto a través del tiempo. Se visibilizan las intervenciones de diferentes disciplinas y el impacto de esas mediaciones en los textos a través de la problematización y de la representación de la infancia.

Desde una perspectiva hermana del escolanovismo, paradigma al que la autora fue cercana a través de su propio trabajo como divulgadora de la literatura infantil y del de su marido, el pedagogo Juan Mantovani, reafirma la conceptualización de infancia desde el *Emilio* de Rousseau. En este texto prevalece la noción de la inocencia infantil y del niño como sujeto que puede construir su autonomía. La propuesta de un “nuevo *Emilio*” quiere adaptar esta conceptualización al contexto contemporáneo. Schultz observa que esta idea ya se encuentra reflejada en el arte y en la cultura. Por ello, promueve una representación de infancia en la que el niño no es “...aquel episódico y circunstancial que antes le sirvió de ornato, sino otro más real...” (p. 137). La autora, en esta cita actualiza y

complejiza las ideas de la nueva escuela y ciertos agentes del campo cultural y político de entonces. Pero, en particular, describe al niño ya no como un constructo estanco, y a la infancia como una noción que muta en cada época. Este, entendemos, es uno de los aportes más significativos de su trabajo.

Pastoriza de Etchebarne produce una teoría que dictamina los modos de leer y escribir la LIA y propicia así una mirada aplicacionista de sus reflexiones que en su afán fundacional, coloniza. Como sostiene Josefina Ludmer (2015) este uso instrumental de la teoría conduce a “una repetición que giraría como un círculo vicioso volviendo al modelo a su punto de partida.” (p. 45). Para Ludmer, de esta forma no se ayuda a “aprender, a pensar, a leer, a analizar” (p. 46), como evidencian las fichas de lectura para los textos literarios infantiles que hemos analizado en el capítulo I. Por el contrario, Schultz de Mantovani delinea un camino que invita a asediar, reflexionar y cuestionar la LI y las representaciones de infancia y niño cristalizadas, tal como se ha demostrado en estas últimas páginas.

II.3. Síntesis y conclusiones

En este capítulo hemos estudiado las operaciones críticas fundacionales que pone en marcha Schultz de Mantovani en su libro de ensayos, *Sobre las hadas*. Hemos observado como la autora problematiza la cuestión del niño para pensar la categoría de infancia como mutable a lo largo del tiempo.

En cuanto a la época recortada, hemos descripto la formación cultural de pertenencia de la autora que permitió echar luz sobre ciertos aspectos de la circulación de su obra. La revista *Sur* ocupaba un lugar dominante dentro del campo literario, sustentado en sus publicaciones críticas y literarias y en sus traducciones. A través de los artículos de la autora, el entonces considerado un género menor de

la literatura, la LI, es transformado en un objeto de estudio e ingresa en las redes de la crítica que conforman el campo intelectual. De esta forma, gracias a sus colaboraciones la LI se visibiliza como un campo de estudio tan relevante como el de la literatura sin adjetivos y que puede compartir con ella los espacios de difusión y estudio.

Más allá de las sujeciones notables que imponen las lecturas de los críticos de esta época, más allá del imperativo moral, de la invasión de la psicología y el psicoanálisis sobre los textos, de la LI como “un hecho pedagógico” (1970, p. XIII; 1978a, s/p), esta autora instala a la literatura infantil como un “género” (1957, p. 27), concebido como creador, fermental y estimulador (1978a, p. 13), en el campo de debates considerados hegemónicos (Williams, 1977).

CONCLUSIONES PARCIALES

...en literatura hay una lucha específica por el poder de dominio, que es el poder de leer, el poder de interpretar, el poder de dar sentido a algo, por un lado, y, por otro lado, el poder de decir qué es literatura y qué no es literatura.

Josefina Ludmer⁹⁰

Abordar el trabajo de iniciar una crítica de la crítica nos permite observar mejor el modo en que ese objeto de estudio se ha leído que el objeto en sí mismo, la literatura para niños, que parece volverse difuso, escurridizo. En los textos explorados en esta primera parte leemos resonancias de ciertas tradiciones sobre el par infancia/lectura que conservan, configuran un territorio, un campo emergente, en el que nuevos modos y nuevas representaciones del niño empiezan a trastornar sus basamentos y a reconfigurarlo.

Las infancias propuestas por Schultz de Mantovani y Pastoriza de Etchebarne descubren puntos de encuentro y distanciamiento a partir de la representación del niño como un lector en formación, pero estas imágenes difieren en los alcances de lo que para una y otra significa esta “edad del desenvolvimiento”. Los niños lectores de la LIA imaginada por Pastoriza de Etchebarne son, en primer lugar, los adultos futuros. La literatura es pensada como una actividad educativa organizada y regulada por una serie de condiciones y fines que afectan tanto al texto como a la

⁹⁰ Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.

lectura y limitan el carácter polisémico inherente de la literatura. Estos niños lectores están expuestos al peligro de los “argumentos truculentos” y la “mala literatura”, y los adultos que proveen textos adoptan una postura proteccionista y censora. Se los describe como sujetos que reciben de forma pasiva la cultura a través de textos formateados para que esto ocurra. Como pudimos observar, lo que Pastoriza de Etchebarne denomina “Teoría” es más parecido a la idea de “Método”, un conjunto de reglas para aplicar, confeccionar, aprobar o vetar los textos.

En *Sobre las hadas* de Schultz de Mantovani, la postura proteccionista está matizada a través de una defensa de la autonomía del niño frente a los avances de disciplinas que obturan el texto literario en pos de usos morales y pedagógicos. En los ensayos de la autora publicados hacia finales de los sesenta, este usufructo se vincula también con la literatura infantil como objeto de consumo masivo.⁹¹ Por ello, su punto de vista implica un avance en la aceptación del niño como un lector en formación sin que esto se traduzca en la aplicación de un conjunto de coerciones sobre los textos con fines extraliterarios.

Si pensamos el trabajo del crítico como un hacer que practica la mediación (entre el texto y otros mediadores, en este caso, puesto que no podemos pensar al niño como destinatario de las ideas críticas en torno a los textos que lo conciben como lector), las propuestas de Pastoriza de Etchebarne y Schultz de Mantovani hacen que nos preguntemos acerca de los términos de esa mediación. Mientras que la primera impone una teoría de la literatura infantil a partir de un discurso deóntico, la segunda problematiza ciertas ideas en torno al objeto que considera

⁹¹ La crítica de Schultz de Mantovani sobre la historieta se corresponde más con su matiz efectista en tanto producto masivo que con la cuestión temática. No es un problema la aventura de los *cowboys* sino cómo la estructura de estos textos provoca impresiones fugaces en el lector que “relajan el ánimo al jugar en la superficie del proceso mental” (1971, p. 18)

nodales a partir de un discurso ensayístico que tiende a la narración y a la pregunta retórica. Dado que como sostiene Ludmer (2015) “en la teoría literaria está implicada la sociedad, la política, el poder, la ideología y las distintas filosofías que circulan alrededor de eso.” (p. 36) estas dos formas de teorizar en torno de la LI en el contexto estudiado son mucho más que posicionamientos epistemológicos y estéticos. Implican y producen consecuencias en otros campos más allá del específicamente literario y repercuten en la representación de la infancia, la cultura y la educación infantil.

SEGUNDA PARTE

Intervenir, disputar, liberar. Nuevos gestos de la crítica

...yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la resujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad.

Michel Foucault⁹²

Hasta los sesenta y medio la situación era más o menos ésta.

María Adelia Díaz Röner⁹³

En los capítulos precedentes, hemos explorado los trabajos de Pastoriza de Etchebarne y Schultz de Mantovani, pioneros en la conceptualización de la LPN en nuestro país. Más allá de las particularidades de sus enfoques, ambas posicionan su objeto de indagación en tanto digno de análisis e imaginan posibles líneas de investigación futuras.

Como hemos explicitado en la introducción de esta tesis, a finales de los años sesenta la teorización sobre la literatura, su crítica y sus textos dan un importante giro y la LPN no escapa a este movimiento. La influencia del estructuralismo, el psicoanálisis, el surgimiento de nuevos géneros mediáticos, la mirada sociológica

⁹² Foucault, Michel (1995). "¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung" en *Δαίμων*, 11, p. 7.

⁹³ Díaz Röner, M. A. (2013). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte, p.116.

sobre la literatura, el auge de la edición argentina, entre otros, contribuyen a reinventar este objeto que décadas atrás se había observado desde otras perspectivas.

Los años sesenta en Argentina se caracterizaron por el desarrollo de las ciencias sociales, particularmente la sociología y la psicología. Las consecuencias directas sobre nuestro objeto se evidencian en la aparición de nuevas miradas especializadas que intervinieron en la modulación de las representaciones y conformaron un campo de saberes alrededor de las infancias (Carli, 2003, 2011, 2012). Estas perspectivas impregnaron el trabajo pedagógico en los diferentes niveles educativos, los debates sociales y también la conceptualización de la LI. Este contexto, precedido por la crisis del normalismo como postura pedagógica, posibilita la producción de proyectos que revitalizan las miradas sobre la infancia vinculadas con la educación como veremos en esta segunda parte.

De acuerdo con Dubois (1995), las primeras décadas del siglo XX se caracterizan por la descripción de las etapas por las que pasaban los niños al aprender a leer y enumerar las destrezas necesarias para dominar esta práctica. La lectura era concebida como un "conjunto de habilidades" que posibilitaban al lector trasponer el significado del texto a su mente, postura que vemos reflejada en la teoría dogmática que propone Pastoriza de Etchebarne sobre el cuento infantil analizada en el capítulo I. Sin embargo, desde fines de la década del sesenta esta concepción comienza a cuestionarse para dar paso a la idea de la lectura como "proceso interactivo", en el que el lector, basándose en su experiencia previa, construye el sentido a través de la interacción con el texto (Dubois, 1995). En los capítulos siguientes estudiaremos cómo estas concepciones se tensionan y

reconfiguran en el corpus recortado a través de una serie de operaciones críticas en torno a la lectura y la formación de lectorados.

Las disputas, intervenciones y la búsqueda por dismantelar ciertas ideas sobre lo infantil que tienen lugar en estos años posibilitaron una redefinición de esta literatura y los modos de leerla, editarla, enseñarla, etcétera. María Adelia Díaz Rönner ha denominado “objeto LI” (2013, p. 58) a la literatura infantil recortada como tema de estudio de la crítica.⁹⁴ Al configurar y construir el “objeto LI” es posible “leer los límites: marcas discursivas, usos de la lengua, tipos de enunciación, tradición y transgresión literarias, hegemonía y contrahegemonía aparentes, pedagogías de la lectura, entre otros más.” (p. 59). Esta intención de investigación y debate se observa en las operaciones que analizamos y relevamos en esta segunda parte. Este trabajo ha exigido una labor de exhumación (Gerbaudo, 2013b, 2015) para construir un “corpus emergente” (Dalmaroni, 2005) que exige rastrear archivos poco indagados y diversidad de géneros (programas, conclusiones de mesas de discusión, fascículos periodísticos, etcétera). El concepto propuesto por Díaz Rönner nos permite insertar estos materiales en una discusión mayor sobre los alcances de la literatura infantil como objeto de estudio y visibilizar los gestos de renovación crítica que conllevaron, como veremos a continuación.

⁹⁴ Dado el espacio otorgado al joven como lector de una literatura que le es específicamente destinada y problematizada en el corpus recortado para esta segunda parte es pertinente expandir el alcance de la conceptualización de Díaz Rönner y referirnos al “objeto LIJ” (objeto literatura infantil y juvenil).

CAPÍTULO III

El dossier número seis de la revista *Los Libros*: estructuralismo y psicoanálisis para pensar la literatura infantil

Básicamente, el intelectual en el sentido que yo le doy a esta palabra no es ni un pacificador ni un fabricante de consenso, sino más bien alguien que ha apostado con todo su ser a favor del sentido crítico, y que por lo tanto se niega a aceptar fórmulas fáciles, o clisés estereotipados, o las confirmaciones tranquilizadoras o acomodaticias de lo que tiene que decir el poderoso o convencional, así como lo que éstos hacen.

Edward Said⁹⁵

En su libro *La pluma y el fusil*, Claudia Gilman afirma que las revistas político-culturales constituyeron una forma de intervención adecuada “a los perfiles de esa época y de la relación programáticamente buscada entre cultura y política como un modo de pensar la militancia en el plano cultural.” (2012, p. 77). Esta afirmación nos invita a preguntarnos sobre los sentidos que adquiere el vínculo entre estos términos cuando el objeto interrogado es la literatura infantil.

En 1969 se publica el número 6 de la revista *Los libros*, con un dossier titulado “La literatura infantil o la coerción sobre los niños”. Este especial pone en escena los puntos de encuentro entre cultura de masas e infancia a través del estudio del desarrollo de la literatura infantil en Argentina, el espacio ocupado por este

⁹⁵ Said, E. (1994). *Representaciones del intelectual*. Buenos Aires: Paidós.

objeto en el mundo editorial como un nicho en crecimiento, la lectura de los cuentos de hadas en la niñez y el lugar de las revistas y las historietas en tanto lecturas de niños y adolescentes. Estos tópicos revisten particular interés para el objeto observado en esta tesis puesto que se encuentran atravesados por la tensión cultura y política. Por lo dicho, este capítulo se centra en las operaciones críticas presentes en los diferentes artículos que conforman el dossier.

“La literatura infantil o la coerción sobre los niños” es un documento publicado en una revista representativa de los sesenta/setenta que supo allanar el camino para la renovación del discurso de la crítica. En 1969, además, se celebra por primera vez en la Universidad de Córdoba el Seminario-Taller de Literatura Infanto-Juvenil, un evento que reunió a especialistas de todo el país y que la crítica posterior leyó como rupturista e innovador respecto de los protocolos de lectura y escritura de la época (Cresta de Leguizamón, 1980; Díaz Rönnner, 2005, 2000, 2011; Fernández, 2014; Couso y Cañón, 2018; Ortiz, 2019; Medina, 2019; Cañón, 2019; Couso 2020b). Tanto en Córdoba como en Buenos Aires se renueva el interés por la literatura para niños y jóvenes, el dossier de *Los libros* es un ejemplo de ello. Su relevancia dentro de los dispositivos analizados en esta segunda parte permite estudiar cómo se leían las diversas intrusiones en torno al objeto LI y observar en textos concretos los temas y problemas que se discuten en los Seminarios de Córdoba que analizaremos más tarde.

El perfil profesional de los autores que participan en el número es variado. Nombres asociados a la sociología, la semiología, la literatura y, en especial, al psicoanálisis se reúnen en torno a la cultura infantil para proveer un acercamiento a esta temática a través de diferentes perspectivas teóricas. Cada abordaje no obvia su dimensión política, por ello queda claro desde la nota editorial, pero también en

la lectura de cada artículo, que uno de los objetivos de la inclusión de este tema en *Los libros* es mostrar las tensiones ideológicas que subyacen en los objetos de una cultura, y visibilizar los mecanismos de censura y coerción. A su vez, se configura un lector no especializado pero interesado en la LI en tanto problema convocante y nuevo, presente en el mundo contemporáneo del que forma parte desde su experiencia y del que pudo haberse formado ciertas inquietudes e interrogantes.

Los ensayos componen una unidad polifónica, característica del dossier cómo género que habilita el debate. El especial se estructura a partir de la argumentación y supone un diálogo entre pares, investigadores, sobre un tema convocante y actual, cuestiones que son observables a través del trabajo con los textos que, aunque aborden el mismo tema, no llegan a las mismas conclusiones. La literatura para niños asume un carácter abierto, se concibe como campo asediado por diferentes voces que pugnan y batallan sin conquistarlo, en una suerte de disputa por su liberación.

III.1. Ideología, cultura y niños

Con un solo término, el ensayo quedará demasiado cerca de la verdad, de una verdad ya dada que restaría méritos de novedad al autor.

César Aira⁹⁶

Héctor Schmucler vuelve a la Argentina, luego de una estadía en Francia, con el proyecto de una revista que tome como modelo *La Quinzaine Littéraire* – una revista

⁹⁶ Aira, C. (2001) "El ensayo y su tema" En *Boletín 9 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica literaria*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 2001, p. 10.

de actualidad literaria con reseñas y artículos– y edita *Los libros*.⁹⁷ Impresa entre 1969 y 1976, a lo largo de sus siete años de existencia esta publicación tuvo diferentes directores que aportaron su vital y diversa mirada sobre la literatura, la cultura y la sociedad. Esta particularidad, entre otras, ha permitido, a los investigadores que la han tomado como objeto, analizar las diferentes etapas en su discurso crítico asociadas al apasionado y conflictivo contexto histórico-político de su aparición. *Los libros* ha sido estudiada en tanto “vehículo fundamental de la modernización del discurso crítico” (de Diego, 2000, p. 9), no sólo por las teorías que ingresan en sus publicaciones sino también por el interés puesto en una diversidad de objetos y temas de la cultura y la actualidad desde una mirada desacralizadora que busca exponer la ideología de las ideas que interroga (de Diego, 2000, p. 75).

Como apuntan Somoza y Vinelli en *Para una historia de Los Libros*, texto introductorio de la edición facsimilar de la revista publicada por la Biblioteca Nacional en 2011, la propuesta editorial en todas sus etapas tensiona dos ejes de trabajo, “uno, vinculado con la nueva crítica, la difusión de nuevas corrientes teóricas y su relación con la política; y el otro, relacionado con el rol de los intelectuales en una situación política que se desarrollaba a una velocidad inusitada.” (Somoza y Vinelli, 2011, p. 9). La renovación crítica imprime teorías como el marxismo, el existencialismo, el psicoanálisis, el estructuralismo y la fenomenología en la práctica crítica de los intelectuales, “integradora” (Panesi,

⁹⁷ Sobre la revista *Los libros* encontramos enriquecedora la lectura de los siguientes trabajos, algunos de ellos son, además, citados en este capítulo: Panesi, J. (2004). “La crítica argentina y el discurso de la dependencia” en *Críticas*. Buenos Aires: Norma; De Diego, J. L. (2000). Campo intelectual y campo literario en la argentina (1970-1986). Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata; Gómez, S. (julio 2016). “El derrotero de Los libros (1969-1976) y su crítica pedagógica. La interpretación educativa de Antonio Gramsci a través de Christine Buci-Glucksmann” en *Izquierdas*, 28, pp.292-314; Somoza, P. y Vinelli, E. (2011). “Para una historia de los libros” en Schmucler, H., Sarlo, B. y Piglia, R. (2011) *Los libros: Edición facsimilar*. Tomo 1 (1969-1970). Buenos Aires: Biblioteca Nacional. Colección reediciones y antologías.

2004; De Diego, 2000) de la dimensión política. Temas como la literatura para niños, que no habían sido leídos en esta encrucijada, comienzan a ser estudiados, por ejemplo a través de la publicación del dossier que analizamos aquí.

En consonancia con su propósito de reseñar o visibilizar nuevos objetos, la revista *Los libros* publica, en su sexto número (diciembre de 1969) el dossier centrado en la literatura para niños. Titulado “La literatura infantil o la coerción sobre los niños”, estudia diferentes temas y problemas asociados a la temática para desarticular tres cuestiones. Por un lado, que este “nuevo” objeto cultural, tiene sus mecanismos ideológicos, en este caso, en estrecha correspondencia con la desigualdad en los vínculos entre niños y adultos y los modos de acercamiento al par fantasía/ realidad. Por otro lado, que esa carga ideológica se corresponde con su tiempo, con la cultura popular y los medios masivos de comunicación. Por último, que los niños, en tanto lectores y consumidores invisibilizados en las lecturas críticas de los objetos culturales que les son destinados, deben ser escuchados y tenidos en cuenta en su singularidad, promoviendo una relación intersubjetiva entre infancia y adultez que visibilice sus prácticas y deseos.⁹⁸ Como expresa Gómez, en *Los libros* “Se trataba de dar cuenta de la dinámica y de los mecanismos ideológicos de los aparatos o instituciones culturales que producían los objetos populares.” (Gómez, 2016, p. 298). Estos tres objetivos que hemos resumido promueven en los textos que componen el dossier una búsqueda por desmantelar “la coerción sobre los niños”, desacralizar la voz del adulto y explicitar la ideología dominante a través de un análisis de las historietas –consumo privilegiado entre las infancias y las

⁹⁸ Sobre este punto, es importante aclarar que no siempre lo consiguen y que algunas lecturas también operan en pos de la coerción sobre los niños, aunque desde perspectivas que asociaríamos al progresismo (Fernández, 2014), como veremos en el análisis de la reseña del libro de Devetach, *La torre de cubos*.

juventudes– y de poéticas canonizadas, o en vías de canonización, como las de Laura Devetach y María Elena Walsh, entre otras temáticas que permiten poner en cuestión las asimetrías que asedian al campo.

El dossier está compuesto por ocho textos: “Cultura para niños”, una breve nota editorial en la que se presenta el tema y se dejan entrever enfoques y problemas que se retomaran en el resto de los trabajos; “¿Hacia dónde va la literatura infantil?”, de Amelia Hannois, establece un panorama histórico sobre el objeto de estudio; “Crueldad e idealización” de Clara Roitman, aborda el problema de los cuentos tradicionales en relación con el lector infantil desde una perspectiva psicoanalítica; “María Elena Walsh: preguntas sin respuestas” de Germán L. García, visita la obra de María Elena Walsh, en especial su novela *Dailan Kifki*; “Las revistas infantiles” de Paula Wajsman y Carlos S. Sastre propone un estudio sobre las revistas infantiles a partir de entrevistas realizadas a niños, madres y maestras; “Langostino: un recuerdo a la deriva” de Oscar Steimberg, analiza la tira cómica “Langostino” desde una perspectiva subjetiva y el recuerdo del autor de su propia infancia; “Estadísticas” de Ede Torresi, informa sobre los porcentajes de publicación y venta de la literatura para niños en Argentina; y, por último, la reseña de *La torre de Cubos* de Laura Devetach titulada “Problemas sociales para los niños” de Norberto Ferreyra y Raúl Sommer. Como podemos observar, se trata de un especial variopinto que logra abarcar problemas instalados en el campo de la literatura para niños –su historización, la pertinencia de lectura de los relatos folklóricos, las revistas infantiles, etcétera–, desde nuevas perspectivas tanto teóricas como críticas. Además, el dossier echa luz sobre otros espacios del campo como el mercado editorial, y en ese marco se preocupa por analizar las publicaciones literarias de dos autoras clave del contexto de producción: María Elena Walsh y Laura Devetach.

Si bien encontramos significativas diferencias, también hay interesantes puntos de encuentro entre los artículos: las perspectivas teóricas seleccionadas, la dimensión política de la cultura asociada a la infancia, la articulación entre literatura, niños y cultura de masas, entre otros. Como expresa Fernanda Beijel, las revista culturales permiten analizar los “...puntos de encuentro de trayectorias individuales y proyectos colectivos, entre preocupaciones de orden estético y relativas a la identidad nacional..., articulaciones diversas entre política y cultura” (Beijel, 2003, p. 106). Por ello, una revisión sobre *Los libros* permite conectar las discusiones del campo intelectual de la época y su relación con la cultura infantil, en tanto problema recortado por la revista. Este modo de leer el objeto habilita una lectura sobre el dossier como operación de legitimación de la literatura infantil en tanto dimensión de la cultura.

De manera inusual para la crítica de la época asociada a nuestro objeto de trabajo, *Los libros* “dibuja” un mapa del campo de la literatura para niños en el que se representan las infancias de finales de los años sesenta en Argentina. No solo porque los escritores y las escritoras de los diferentes textos se preocupan por descubrir las formas de sujeción impuestas a los niños a través de los objetos culturales que analizan –y así también dejan ver sus propias representaciones–, sino porque estudian el mercado editorial de los libros que se les destinan a estos niños quienes, además, aparecen hablando de sus consumos en primera persona en el texto de Wajzman y Sastre. El lector, entonces, y sus modos de leer no quedan en un segundo plano, ocultos detrás de las intenciones pedagógicas o literarias de los adultos que leen sus textos, sino que se los hace presentes en el discurso. En este desplazamiento, ya no importa tanto lo que el niño –y los adultos que leen con niños– deben hacer, sino lo que, en efecto, hacen con lo que leen. Sin embargo, a lo

largo del dossier los intentos por evidenciar la coerción muchas veces visibilizan otras sujeciones en torno a la infancia lectora y ciudadana.

A través de estos artículos, *Los libros* apuesta por intervenir en el mercado editorial y en los modos de leer la literatura para niños. Así, este objeto se reviste de nuevas aristas de análisis: sus modos de producción, sus vínculos con el mercado, las marcas ideológicas que delimitan cierto público, las dinámicas de sujeción puestas en juego entre los libros, los adultos mediadores y los lectores niños. Jorge Panesi en su artículo “La crítica argentina y el discurso de la dependencia” realiza algunas reflexiones en torno a la revista en general, que resultan enriquecedoras para analizar el tratamiento de la literatura para niños:

...la propuesta [de los libros] es radicalmente diferente de los intentados por la crítica literaria hasta entonces; sus propósitos parecen inusitados: intervenir en el mercado editorial latinoamericano a través de un discurso informativo-descriptivo (se subtitula “Un mes de publicaciones en América Latina”) y también por medio de un discurso crítico con fundamento materialista. Triple y ambiciosa intervención: *en el mercado*, divulgando conceptualizaciones que eran patrimonio de restringidos expertos (*Los libros* se vendía en los quioscos); *en la idea (o ideología) acerca de la literatura*, a la que se pretende modificar quitándole la sacralidad burguesa; finalmente, *en los códigos de lectura*, desmontando su base ideológica e interrelacionándolos con los dos planos anteriores. (Panesi, 2004, p. 26. Cursivas en el original)

Este modo “radicalmente diferente” de leer, de hacer crítica, que subraya Panesi resulta iluminador para pensar su modulación en este dossier. La intervención crítica de *Los libros* sobre la literatura infantil promueve su divulgación como objeto de estudio y deja en evidencia la ideología sobre la literatura que en este caso va dirigida a un lector específico, el niño. La “o” en el título del dossier exhibe el doble tema que aborda: “la literatura infantil” y “la coerción a los niños”. Dos ejes a partir de los que se construye el objeto. Sin embargo, al tratarse de un conector disyuntivo, se indica con él cierta tensión, contraposición, entre los dos términos. Así, el título del especial ya nos adelanta la búsqueda que persiguen los

artículos, desmontar ciertos códigos de lectura asociados a la literatura infantil y a sus lectores.

Además, se hace presente en este título el “formato 'A y B'” (Aira, 2001, p. 11), la oposición entre los dos términos de los modelos estructuralistas, como propone Aira en “El ensayo y su tema”.⁹⁹ A partir de las reflexiones del autor, podemos afirmar que los puntos de contacto entre literatura, infancia y coerción constituyen un nuevo tema, un tema único, y allí reside su provocación. La construcción del objeto literatura infantil propuesta por *Los libros* da cuenta de las tensiones ideológicas y de poder que operan en los textos y el modo de leerlos. Los textos críticos producidos en los '80 retomarán estas otras caras del objeto LI (Díaz Rönner, 2011) a través de conceptos como “corral” y “frontera” (Montes, 1990, 1999) e “intrusiones” (Díaz Rönner, 2005).

Algunos de los trabajos que componen el dossier abren el camino para una discusión sobre el campo de la LI en la que el niño no es solamente alumno o “no adulto”. Esta discusión pone en primera línea el problema que subyace en el par fantasía / realidad y la confianza en el niño o el adolescente como intérprete del pacto que propone lo ficcional. En general, los ensayos se oponen al rechazo de la cultura masiva que consumen los niños porque observan que este argumento suele funcionar como una coartada para favorecer una literatura extrañada del mundo contemporáneo y sus problemas. Estos posicionamientos muestran cómo empiezan a operar nuevas representaciones de infancia en los modos de leer la literatura infantil.

⁹⁹ Aira (2001) indica que este modo de titular es común en la ensayística de los años sesenta en Argentina.

De este modo, “literatura infantil o coerción a los niños” es un objeto doble que implica desmontar los códigos de lectura que ponen en primer lugar los deseos de los adultos por sobre los de los niños, problema que se desarrolla en profundidad, por ejemplo, en textos como el de Roitman y el de Wajcman y Sastre, propiciando el cruce entre las miradas de los niños y los adultos frente a los mismos temas. Este dossier, como las textualidades que trabajamos en la segunda parte de esta tesis, son pioneras en la identificación del niño como parte de la triada que conforma nuestro campo de estudio (literatura-niño-adulto). Podríamos decir que en un juego de verse al revés, *Los libros* le otorga a la literatura infantil la posibilidad de convertirse en un objeto de estudio válido –en tanto que la “sacralidad burguesa” de la literatura queda en suspenso cuando hablamos de la literatura para niños, objeto denostado por la institución universitaria, por su asociación con la escolarización de la literatura, y la escritura pueril y simplificadora, desarticulada de la función poética del lenguaje, en la que “el niño es el elemento ausente” (Stapich, 2016).

Estas ideas se manifiestan de forma precisa en la nota editorial, sin firma autoral, titulada “Cultura para niños”. Allí se sostiene que “Aunque la crítica pocas veces la tenga en cuenta, el libro para niños registra uno de los porcentajes más altos de ventas en las librerías.” (1969, p. 6). De modo que identifica dos problemas del campo. En primer lugar, cierto vacío u obliteración de la crítica sobre un objeto, que el número de la revista intenta poner en evidencia y resolver, o comenzar a resolver.¹⁰⁰ Luego, en segundo lugar, una observación sobre el mercado y las ventas

¹⁰⁰ En la nota editorial también auguran otros números sucesivos donde se abordará la literatura infantil. Sin embargo, esto no sucede y el tratamiento de la cultura infantil, sus libros y su literatura queda circunscripto a este dossier. Después, *Los libros* publica algunos pocos artículos o referencias a la literatura infantil que detallamos a continuación.

En este mismo número de diciembre de 1969, aparece por primera vez en el inventario de “libros publicados en la Argentina entre 1º y el 30 de noviembre de 1969” el apartado “Literatura infantil”. Esta sección es presentada de forma intermitente durante 1970 y 1971, en las listas de *Los libros*. La

de estos libros¹⁰¹ que no son estudiados, en relación con el avance acelerado de una “cultura infantil” (p. 6) en la que se incluyen las tiras cómicas, el cine y la tv. A partir

encontramos en el número 7 (enero, 1970) donde se anuncia, por ejemplo, la edición de diciembre de 1969 de *Tutú marambá* de María Elena Walsh por Sudamericana; en el número 9 (julio, 1970), se registran algunos de los títulos de la colección Andersen de la editorial Santiago Rueda, publicitada en el número 6 (ver nota subsiguiente). En el número 10 (agosto, 1970), aparece como único título la publicación de *Tinke-Tinke* de Elsa Bornemann por editorial Edicom. En el número 12 (octubre, 1970), se anuncia, entre otros, la publicación de *Zoo-loco* de María Elena Walsh por editorial Sudamericana; y en el número 14 (diciembre, 1970), una reedición de *Dailan Kifki* por la misma editorial. La sección sigue vigente en el número 15 (enero, 1971) y en el número 17 (marzo, 1971). En los números posteriores, el apartado “Literatura infantil” desaparece y los libros publicados con destinatario infantil son ubicados en otras secciones. En el número 38 (noviembre, 1974) encontramos la mención de la publicación de *El pollito de fuego* de Augusto Roa Bastos de Ediciones La Flor, en la lista de “Literatura latinoamericana”. Este volumen formó parte de la colección Libros de la Florcita, dirigida por la esposa del autor, Amelia Hannois, y congregó títulos de autores consagrados en la literatura mundial destinados al público infantil. Por último, en el número 44 (enero, 1976), último de la revista, encontramos en la sección “Varios” una mención a la publicación *El pueblo que no quería ser gris* de Beatriz Dourmec y Ajax Barnes publicado por la novísima editorial Rompan Fila.

Sólo encontramos, por fuera de las listas, una reseña de Amelia Hannois referida a la novela infantil *Los tambores* de Reiner Zimnik (p. 14), en el número 8 (mayo, 1970), una nota sobre la historieta *Mafalda* de Quino en el número 17 (marzo, 1971), firmada por Oscar Steimberg y la publicación de un llamado a concurso de cuentos infantiles del Centro Editor de América Latina en el número 40 (marzo, 1975).

¹⁰¹El dossier revisa el panorama editorial a través de la nota breve de Ede Torresi, “Estadísticas” que se centra en las publicaciones para niños y jóvenes desde una perspectiva cuantitativa, a partir de la que articula una serie de ideas sobre el campo editorial que permite imaginar un panorama posible para la época. La autora trabaja con una serie de cifras extraída de la consulta del material bibliográfico existente en diferentes editoriales (Acmé, Aguilar, Argos, Atlántida, Bell, Doncel, Codex, El Ateneo, Luis Fariña, Bruguera Argentina, Hachette, Juventud, Kapelusz, Librería Española, Losada, Norte, Peuser, Sigmar, Sudamericana y Tor). Sin embargo, más allá de los números que la nota recopila, son interesantes las conclusiones que propone a partir de ellos, las líneas de discusión que abre y los problemas asociados al campo que deja evidenciados. La autora manifiesta que las editoriales tienen colecciones destinadas a los niños aunque “pocas son las que dedican sus esfuerzos exclusivamente a ellos” (Torresi, 1969, p. 15).

Es significativo el dato sobre el alto porcentaje constituido por “repeticiones de los mismos temas en distintas casas editoras o en varias colecciones de una misma, a los efectos de ajustarlos a distintas edades.” (Torresi, 1969, p. 15) dentro de las 1800 obras publicadas de literatura infantil y juvenil en Argentina. Sobre este problema relevado por Torresi resulta pertinente mencionar la publicidad de la editorial Santiago Rueda que encontramos en el mismo número 6 de *Los libros*. Allí se presenta una nueva colección juvenil: la “Colección Andersen” (ver anexo 4). En el anuncio, además de una reseña breve de los títulos a publicarse durante 1969, encontramos una presentación del proyecto: “una colección de clásicos infantiles y juveniles, adecuados en su formato y diseño a las exigencias del público de hoy” (Editorial Santiago Rueda, 1969, p. 16). Sin embargo, muchas colecciones con estas características circulaban en la época, entre ellas la Biblioteca Billiken o Robin Hood de ACME, con las que Andersen comparte títulos y autores. La única diferencia entre la propuesta de Santiago Rueda y las antes nombradas es su apuesta visual (ver anexo 5) que se acerca a las “exigencias” del público contemporáneo al anuncio. Sus tapas, ilustraciones interiores y tipografías son fácilmente

de estas ideas proponen una hipótesis inicial que explica la inclusión de los artículos que conforman el especial e “intentan penetrar en el problema” de la cultura de consumo y la escuela como espacios donde se concentran

...todas las pautas de la ideología dominante, todos los matices y conflictos entre esa ideología y la de los autores que pretenden modificarla. Más aún: por desempeñar un papel principalísimo en el ordenamiento mental de los componentes de la sociedad, en la 'cultura infantil' resplandecen los vicios y virtudes de las teorías que se elaboran generosamente sobre el problema de la 'educación'. (1969, p. 6)

De este modo establecen un posicionamiento sobre la cultura infantil, siempre mediada por los adultos autores, pero también, de forma explícita educadores. Como podemos observar, se alude de forma velada a las corrientes críticas de la pedagogía que cuestionaban a la escuela como institución moderna que mantiene el *statu quo*, frente a una educación por la liberación o la emancipación.

La “ideología dominante” involucra paradigmas teóricos asociados al “problema de la educación”: la pedagogía, una versión simplificada del psicoanálisis, la psicología genética, entre otros. Por otro lado, identifican la cultura infantil y los libros para niños como un fenómeno “al que se le adjudican virtudes inenarrables y maleficios apocalípticos.” (1969, p. 6). Encontramos en esta cita –como lo haremos también en la construcción de objeto literatura infantil que realiza Hannotis, capítulo

asociables al universo del *comic*, letras mayúsculas para la tipografía, ilustraciones –que nos remiten al arte pop– en viñetas que condensan el argumento.

Los títulos anunciados en la publicidad son: *Cuentos* de Hans Christian Andersen, *Juvenilia* de Miguel Cané, *Azabache* de Ana Sewell, *Las aventuras de Pinocho* de Carlo Collodi, *Cuentos de navidad* de Carlos Dickens, *De la tierra a la luna* de Julio Verne, *Mujercitas* de Luisa May Alcott, *Papaito piernas largas* de Jane Webster. Además, en una nota al pie, se anuncian los títulos a publicar durante 1970: *Hombrecitos* de Luisa May Alcott, *La cabaña del tío Tom* de Harriet Beecher Stowe, *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll, *Buffallo Bill* de William Frederick Cody, *Violeta* de Whitfield Cook, *El último de los mohicanos* de James Fenimore Cooper, *Corazón* de Edmundo De Amicis, *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *David Copperfield* de Carlos Dickens, *Colmillo blanco* de Jack London, *La ballena blanca* de Herman Melville, *Aventuras de Quintin Durward* de Walter Scott, *Heidi* de Juana Spyri, *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson, *Viajes de Gulliver* de Jonathan Swift, *Aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain y *La isla misteriosa* de Julio Verne. (Se ha respetado el modo de citar los títulos de los textos y nombre de los autores en la publicidad)

V de esta tesis– un lenguaje que parodia al de los cuentos maravillosos: maleficios y virtudes que las hadas le otorgan a las princesas de los cuentos, o que los adultos leen en esta literatura. Sin embargo, entre lecturas que ven aquí lo inefable o lo devastador, los artículos encuentran, a veces, puntos intermedios y nuevos interrogantes. José Luis De Diego es contundente cuando afirma que el objeto de la crítica de la época, y en particular de *Los libros* “...se precisa con la aparición de una palabra que inundará los textos de aquellos años: ideología.” (De Diego, 2000, p. 75). El dossier, en consecuencia, se puede leer como una búsqueda por desarticular ciertos modos de leer esta literatura asediada por la tensión pedagogía/estética que enmascara representaciones de infancia y operaciones de lectura ideológicas que mutan entre lo maléfico y lo virtuoso.

III.2. La cultura infantil como un problema de la sociedad contemporánea

La preocupación por las dinámicas de la sociedad contemporánea es un problema abordado, en mayor o menor medida, en los diferentes textos del número, pero también en la época en que la publicación se inscribe. Entre estos abordajes, Dora Pastoriza de Etchebarne analiza la influencia –negativa– de “la vida moderna” en la literatura infantil. El planteo de la autora se reduce sin embargo a la descripción de temas como el “apresuramiento en el vivir”, la “vivienda reducida” o la “ocupación de la madre fuera del hogar” (1962, pp. 185-189) enmarcada en una visión desesperanzada, en tanto la “vida moderna... conspira cada vez más contra la más

hermosa y necesaria de las manifestaciones de la literatura infantil: el cuento” (Pastoriza de Etchebarne, 1962, p. 187).¹⁰²

La diferencia de este tipo de problematizaciones con la propuesta de *Los libros* se centra en el modo de analizar las relaciones de poder entre niños y adultos. Este análisis busca, o parece buscar, cierta liberación de la infancia en tanto colectivo coaccionado por la censura. Mientras que para Pastoriza de Etchebarne “la literatura” y “la vida” son constructos separados, en este dossier la LI es un componente más de “la vida moderna” en el que se entraman también sus temas. Los efectos del presente se problematizan en tanto viraje, nueva modulación de los modos de leer y de estar en el mundo de los niños, y son vinculados con el par fantasía/realidad:

No es difícil imaginar que la suerte del universo circula a través de los ojos sorprendidos de los niños que ayer se maravillaban ante la magia de las botas de las 7 leguas y que hoy contemplan sin demasiado asombro a un hombre que camina sobre la superficie de la luna. (1969, p. 6)

Entre el cuento tradicional y las maquinaciones de la ciencia ficción que el presente hizo posible con la llegada del hombre a la luna, unos meses antes de la publicación del número 6, parece situarse la imaginación del niño. Encontramos que en esta preocupación se filtra cierta concepción de estos como lectores ingenuos de la ficción pero también de los sucesos que les son contemporáneos. De este modo observamos también las pugnas que operan allí, vinculadas con una representación de los lectores populares y su posible apropiación literal de los textos: el niño que

¹⁰² En la tercera parte de esta tesis, “Arrebatando tesoros, expandir fronteras, diseñar el mapa. Modos de la colección para ampliar lectores y lecturas”, retomamos el problema del cuento como lectura infantil privilegiada durante la época.

no se asombra con la llegada del hombre a la luna, el gaucho que sube al escenario a defender a Juan Moreira en los orígenes del teatro nacional.¹⁰³

Por otra parte, la preocupación por los efectos de la vida contemporánea y los condicionamientos que las dinámicas sociales imponen sobre los modos de leer de los niños son analizados en el artículo “Hacia dónde va la literatura infantil” de Amelia Hannois.¹⁰⁴ En términos generales, en este trabajo la autora observa algunos problemas clave de esta literatura, a la vez que realiza una breve historización, anclando su investigación en el cuento, por su difusión y por ser el que “mejor define las características específicas” de este corpus (Hannois, 1969, p. 6).¹⁰⁵

El ensayo de Hannois utiliza la metáfora “Del fárrago al sistema” para mostrar las clasificaciones y sistematizaciones “en apariencia muy completas” (1969, p. 6) de la literatura infantil. Estas, asevera, no han podido visibilizar las “zonas de enigma

¹⁰³ Esta pugna por lo legible aparece con claridad en la reseña del libro de cuentos *La torre de cubos* que analizamos más adelante en este capítulo. En el texto se critica la carga ideológica y la fantasía en los relatos de Laura Devetach, que se califica como un “exceso”. Lo paradójico: argumentos similares fueron utilizados como justificación de la censura para el mismo libro, durante la dictadura iniciada en 1976.

¹⁰⁴ El artículo de Amelia Hannois, “Hacia dónde va la literatura infantil”, que inicia el dossier de *Los libros*, puede leerse como un posible hipotexto del artículo “La literatura infantil” publicado en la colección *Historia de la literatura mundial* del CEAL en 1971, y que analizamos en detalle en el capítulo V. A diferencia del texto sucesor, este trabajo no se preocupa por mostrar el vacío crítico sobre el campo como un problema clave. Sin embargo, encontramos algunas diferencias fundamentales en los modos de referirse a determinados textos y trabajos, matizadas o eliminadas en el texto de 1971, como la crítica a Umberto Eco.

Por otra parte, el editor, crítico y escritor, Carlos Silveyra, en calidad de informante en la investigación realizada para esta tesis, relató que el artículo de Amelia Hannois publicado en este número de *Los libros* causó un “pequeño revuelo” entre las personas preocupadas por la temática en la época. El texto circulaba entre los interesados en copias mecanografiadas por fuera de su contexto original, el dossier. Años más tarde, el artículo sería rechazado por obviar ciertos temas clave de los años sesenta, como la irrupción de la obra de María Elena Walsh en el contexto nacional. (Fuente: entrevista personal a Carlos Silveyra, 13/07/2022)

¹⁰⁵ Este argumento sobre el cuento es uno de los utilizados por Pastoriza de Etchebarne para justificar sus estudios sobre el cuento en la literatura infantil, como pudimos observar en el capítulo I de esta tesis. Si bien el artículo de Hannois no tiene referencias bibliográficas que nos permitan comprobar la conexión entre estos argumentos, el texto de 1971 publicado en *Historia de la literatura mundial* del CEAL, en el que plantea una continuación de las ideas aquí esbozadas, cita dentro de la bibliografía revisada el libro de Pastoriza de Etchebarne, *El cuento infantil* (1962).

y vacío, sobre todo en lo que concierne a su funcionalidad” (Hannois, 1969, p. 6). La autora, entonces, problematiza la mirada pedagogizante que se preocupa por la finalidad del texto y la mirada estructuralista interesada en clasificar y sistematizar las publicaciones. Entiende que estos paradigmas se cuelan hasta en las “perspectivas más amplias y complejas” (Hannois, 1969, p. 6) sobre la LI, produciendo la “sensación de fárrago”, de confusión, arrastrada desde “su definición como género” (Hannois, 1969, p. 6). Introduce así, lo que llama el “falso dilema” de esta literatura: la distinción entre una literatura educativa y una literatura infantil – problema que hemos observado también en los trabajos críticos de Fryda Schultz de Mantovani y Dora Pastoriza de Etchebarne–.

La autora reflexiona sobre la “finalidad moralizadora de la literatura infantil” (Hannois, 1969, p. 6) desde sus orígenes, y retoma la relación entre el cuento y la experiencia moral no oficial. Además traza un recorrido a través de los cuentos de hadas y la significación cultural de los mitos vinculados con la literatura infantil. En el contexto de estas reflexiones, realiza una serie de operaciones críticas –que se corresponden con los planteos de la nota editorial– en las que analiza los cuentos tradicionales, y la forma en que la literatura contemporánea para niños invita a sus lectores a indagar en los problemas del presente.

Para advertir sobre los modos de aproximación con “resultados más bien desalentadores” (Hannois, 1969, p. 8) de acercar al niño a “los problemas más inmediatos del mundo contemporáneo” (Hannois, 1969, p. 8) toma como ejemplo la publicación italiana *Cuentos del futuro*, en especial los textos *Los tres cosmonautas* y *La bomba y el general*, escritos por Umberto Eco e ilustrados por Eugenio Carmi. Al referenciar a Eco como autor, expresa su sorpresa frente a los textos que ha escrito para niños porque se alejan de las ideas de este en tanto “excelente teórico de la

información y la cultura de masas” (Hannois, 1969, p. 8). Sin expresarlo de forma directa, la autora desliza una crítica al tratamiento que hace Eco de temáticas de gran actualidad en sus relatos, como la exploración del espacio exterior:

Desde un punto de vista estructural –ya que Eco es un estructuralista inteligente–, se le podría objetar que si los paradigmas en sus cuentos son ricos, sus sintagmas resultan pobres en el flujo de la narración. Y a Carmi, el carácter casi abstracto de sus ilustraciones. Sorprende además, que en este proyecto el autor de *Obra abierta* renovara de un modo oblicuo la postulación maniquea de las antiguas moralejas. Si se comparan estos textos con *Los tambores*, otro libro de cuentos de hoy, notaremos que, cualesquiera sean los conocimientos teóricos de los autores, lo que verdaderamente importa en ellos es su talento creativo. Algo que desgraciadamente, no está al alcance de todos. (Hannois, 1969, p. 8)

Como sucede en las *Conclusiones* del Seminario Taller de 1971 que analizaremos en el próximo capítulo, Hannois se refiere a las ideas del autor sobre la literatura en *Obra abierta* (Eco, 1962) para criticar el uso de la moraleja en el cuento. En este libro, Eco explica que el arte, en tanto propuesta estética, habilita múltiples interpretaciones. Metáforas devenidas conceptos teóricos como “obra abierta” y “obra en movimiento” promueven una representación de lector en las antípodas de un texto que apela a la moralización de su discurso. La crítica a *La bomba y el general* y *Los tres cosmonautas* se centra en la introducción de temáticas contemporáneas desde estructuras narrativas estereotipadas dentro de la literatura para niños. La referencia a los “sintagmas pobres” refiere a la estructura llana, construida con oraciones cortas y concisas, que busca generar efectos precisos en los lectores. La moraleja como una “postulación maniquea” de los acontecimientos narrados oblitera cualquier ambigüedad interpretativa y se convierte en un ejemplo de lo que, hacia finales de los años ochenta, Díaz Rönner denominará “intrusión moralizadora”, ejercicio de poder practicado por los adultos para “homogeneizar las conductas sociales desde la infancia” (2005, p. 26).

En el ensayo de Hannois se establece una crítica sobre los textos partiendo de la figura de autor de Eco y del cruce entre teoría y literatura, que le permite introducir una hipótesis general sobre la figura de autor en la literatura para niños. Esta perspectiva ubica al texto de Hannois en las antípodas de las ideas sobre literatura infantil que circulaban, pues deja a la vista uno de los mecanismos de coerción que opera fuertemente sobre los autores y que, en definitiva, afecta las lecturas. De este modo, se aleja de otras miradas que imponen a los autores conocimientos teóricos sobre la literatura y la psicología infantil, en detrimento de lo que la misma Hannois denomina “talento creativo” y ejemplifica con la referencia al texto *Los tambores* de Reiner Zimnik, texto que reseñará en el número 8 de la revista, y del que elogia “la capacidad creativa del autor” (Hannois, 1970, p. 14).

Esta lectura de los textos de Eco no escapa a las tensiones ideológico-culturales de la época. Es al menos llamativo que *Los tres cosmonautas* fuera recogido, dos años después, en la antología elaborada por la misma autora para la Biblioteca Básica Universal del CEAL, *Antología de la literatura infantil* con cambios sobre el texto original en la traducción. En la edición original en italiano, tres astronautas (un estadounidense, un ruso y un chino), que desconfían el uno del otro, viajan hacia Marte, mientras entonan canciones de su tierra natal. Allí descubren que tienen sentimientos en común (extrañan a sus mamás) y comienzan una amistad. Más adelante aparece un marciano que les parece “malo” por su apariencia. Sin embargo, antes de que lo maten, el marciano muestra piedad por un pájaro, y esto hace que los tres astronautas comprendan que tiene sentimientos y lo acepten. Es después de este momento de la narración cuando se explicita la moraleja, que, como podemos observar, difiere de la escrita por Umberto Eco:

Il cinese si volse allora ai due amici terrestri 'Avete capito?' disse: 'noi credevamo che questo mostro fosse diverso da noi, e invece anche lui ama gli animali, sa commuoversi, ha un cuore e certamente anche un cervello! Credete che sia ancora il caso di ucciderlo?'

Non era neppure una domanda da farsi. I terrestri avevano ormai capito la lezione: non basta che due creature siano diverse perché debbano essere nemiche (Eco, 1966)

El chino dijo a sus dos amigos terrestres. '¿Entienden?, Creíamos que este monstruo era diferente a nosotros, pero él también ama a los animales, sabe cómo conmovearse, ¡tiene un corazón y ciertamente un cerebro! ¿Creen que tenemos que matarlo?'

Ni siquiera era una pregunta necesaria. Los terrestres ahora habían entendido la lección: que dos criaturas sean diferentes no las hace enemigas. (Traducción literal del original)

El negro que en otros tiempos había sido perseguido porque tenía negra la piel y por eso mismo sabía cómo son las cosas, dijo a sus dos amigos extraterrestres: ¿Se dieron cuenta? Creíamos que este monstruo era distinto de nosotros, pero también el ama a los animales, sabe conmovearse, ¡tiene un corazón y un cerebro!

¿Creen todavía que hay que matarlo?

No era necesario hacerse semejante pregunta.

Los terrestres ya habían aprendido la lección. Que dos personas sean distintas no significa que deban ser enemigas. (Eco, 1971, 55-56. Trad. Coleta Goría)

La traducción incluida en la antología del CEAL, cambia al astronauta chino por un astronauta negro, personaje que, además, es el que introduce la moraleja que se reviste de nuevas connotaciones raciales y racistas. Como bien apunta Salas (2016), para referirse a la traducción que más tarde publicaría Ediciones de La flor pero que no difiere de la del CEAL, "La estruendosa *gaffe* de esta operación progresista no se limita al hecho de que "el negro", a diferencia de los otros, no tenga nacionalidad, sino que tampoco tiene música para cantar en la partida." (Salas, 2016, s.p.). Escapa a los objetivos de esta tesis comprender las motivaciones de las inclusiones y las exclusiones que ha sufrido este texto, sin embargo estos movimientos permiten advertir la tensión al interior de un campo en el que los adultos operan en función de sus ideas. Decisiones en las que intrusiones didáctico-moralizantes nos permiten reparar en los sinuosos bordes ideológicos implicados en la construcción de un canon de textos y autores para la infancia.

III.3. Crueldad e idealización o los pactos amenazados de la intersubjetividad

Siempre hay lobos a nuestro alrededor... No se logran adultos equilibrados dando seguridad a los niños, sino por contrario exponiéndolos progresivamente a la vida.

François Ruy-Vidal¹⁰⁶

Los niños teníamos la fortuna de encontrar todos los días aquellos preciosos restos de Edad Media a la puerta de un librero de viejo.

Goethe¹⁰⁷

En su libro *Freud en las pampas*, Mariano Ben Plotkin explica que en Argentina la divulgación del psicoanálisis se desarrolló con velocidad y, hacia finales de los años '60, el lenguaje y los conceptos de esta disciplina se podían encontrar en la televisión, el teatro, la ficción, el ensayo y las revistas populares. Metáforas y formas de pensar derivadas del psicoanálisis comienzan a integrarse en la vida cotidiana:

el psicoanálisis desbordó su campo original de aplicación y se transformó, al menos para algunos sectores sociales, en un 'núcleo de significación', que brindaba una herramienta interpretativa para comprender y explicar diversos aspectos de la realidad social y política. (Plotkin, 2003, p. 117).

Así, se puede hablar de una "cultura psicoanalítica" (Plotkin, 2003, p. 14) ya que muchos discursos y prácticas sociales reconocen "...una inspiración psicoanalítica y se legitiman en ella." (Plotkin, 2003, p. 118). En este contexto, Clara Roitman revisa la polémica sobre los cuentos clásicos y su pertinencia como lecturas en la infancia, polémica que se vio atravesada, como veremos a continuación, por este desarrollo

¹⁰⁶ Citado en Held, J. (1984) *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós.

¹⁰⁷ Citado en Hazard, P. (1964 [1950]). *Los libros los niños y los hombres*. Barcelona: Editorial Juventud.

de la “cultura psi”.¹⁰⁸ Desarrollo que, como indica Plotkin, y deja entrever Roitman en su análisis de los cuentos folklóricos, también dio lugar a su vulgarización, y a interpretaciones ideológicas diferentes, a veces incompatibles con esta disciplina.

Clara Roitman encuentra, a través del análisis de los relatos tradicionales, los argumentos para revalorizarlos como textos que ayuden a los niños en “su propio proceso madurativo” (Roitman, 1969, p. 9). Se detiene en la estructura mítica que subyace a los textos, donde la fantasía está relacionada con el amor a un objeto o persona idealizado y la crisis por haberlo perdido, una compleja proyección de sentimientos que “hace sentir al objeto como cruel” (Roitman, 1969, p. 9). La autora se detiene en el doble vínculo establecido desde el comienzo en los relatos: el victimario es también víctima; el impotente omnipotente, el perseguido perseguidor, etcétera.

acepta este tipo de mito porque a través de las fantasías de los personajes encuentra reflejadas sus propias fantasías, sentimientos y temores. (...) con la consiguiente reivindicación del niño, no sólo frente a los adultos, sino también frente a sí mismo y a su autoestima. (Roitman, 1969, p. 9).

Vemos que la autora propone una lectura que se posiciona en las antípodas de otras que, bajo el mismo paradigma teórico, ejecutan una vigilancia sobre los textos literarios que desencadena en su adaptación o supresión total, es decir, retomando el título del dossier, en su “coerción”. Otro ejemplo de esta vigilancia –y de su convivencia en la época con miradas como la de Roitman– lo encontramos en un libro muy difundido entre los años ‘50 y los años ‘60 (Montes, 2001; Fernández,

¹⁰⁸ Un ejemplo paradigmático de esta “inspiración psicoanalítica” en el debate sobre la lectura los cuentos de hadas y sus efectos en los niños se observa en la traducción del título del libro de 1975, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales* de Bruno Bettelheim. Literalmente “Los usos del encantamiento: el significado y la importancia de los cuentos de hadas”, en su primera edición en español fue traducido como *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (2007 [1977]), título con el que se lo conoce hasta hoy, posicionándolo de un modo más específico dentro de los estudios con perspectiva psicoanalítica.

2014), *Psicopedagogía del cuento infantil* (1969) del escritor ecuatoriano Darío Guevara, publicado en Argentina por editorial Omeba dentro de la colección Pedagogos de América dirigida por Ricardo Nervi.¹⁰⁹ El autor expone aquí que para su “campaña” contra el relato tradicional “morboso” se valdrá de la biogenia, el psicoanálisis y la pedagogía, y agrega “Con estas ciencias, aliadas con la historia y la crítica de la literatura infantil, defenderemos los fueros de la psiquis del niño, la moral social, la grandeza del arte, el valor de la vida.” (Guevara, 1969, p. 15). Estas disciplinas se convierten en las teorías que permiten afirmar la capacidad traumatizante de los cuentos folklóricos, y “anotar lo que hay de psicopático en la literatura que se ha puesto al alcance o al servicio de los niños sin pensar antes en los daños que ella ocasiona, a la luz del psicoanálisis y la pedagogía.” (Guevara, 1969, p. 38).

Estás ideas, tan presentes en el contexto de producción del artículo de Roitman, son expuestas por la autora como parte de su lectura sobre los cuentos tradicionales. Desde allí, traza una explicación para el auge del rechazo a estas historias:

Dado el auge del psicologismo, o vulgarización de la psicología con características de moda, se produce en los padres de ciertos sectores una preocupación por suministrar a sus hijos cuentos que consideran 'educativos', sin 'crueldad', etcétera. Por ello rechazan estos cuentos. En realidad lo que se rechaza en ellos es la descripción de este doble vínculo, donde todos son víctimas y victimarios. Se rechaza la identidad entre la fantasía propia y la del mito, es decir que se niega la crueldad propia y el reconocimiento del sufrimiento del niño y su necesidad de idealización, aun cuando esto es más aceptable, ya que en general los que resultan idealizados son los mismos adultos. (Roitman, 1969, p. 9).

¹⁰⁹ La primera edición del libro es de 1955, y lleva otro nombre: Guevara, D. (1955). *Psicopatología y Psicopedagogía del Cuento Infantil*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana. A través de la nota editorial del volumen que estudiamos –la edición Argentina– entendemos que el libro fue escrito como resultado de un Curso Intensivo que dictó para 131 maestros en 1953. El libro fue divulgado por especialistas como Pastoriza de Etchebarne que lo incluye en su “Guía Bibliográfica para un estudio de la literatura infantil”, por ser un “interesante estudio sobre los cuentos folklóricos tendiente a demostrar la necesidad de renovar la literatura destinada a los niños.” (1962, p. 225).

En contra de las lecturas simplificadoras de los cuentos tradicionales, el modo de abordar el problema de la supuesta “crueldad” no se detiene en lo que puede ser leído así sino en aquello que resulta emancipador para los niños y su constitución como sujetos, aquellos aspectos del texto que irritan al adulto pero hacen que el niño se sienta acompañado y comprendido a través de la identificación con los protagonistas (Roitman, 1969, p. 9).

En relación con este punto, es pertinente recordar otro argumento utilizado para rechazar los cuentos folclóricos propuesto por Dolores C. de Burián en “Causas y efectos en la literatura infantil (Mensaje del Comité Cultural Argentino)”:

Con los cuentos truculentos, sanguinarios y feroces que leyeron los niños hasta ayer, es lógico que aumentara la criminalidad en tiempos de paz. Los padres que han permitido a sus hijos, como primeras lecturas, esos cuentos terribles que nos legó la Edad Media son responsables de innúmeras crueldades y bestialismos. (C. de Burián, 1969, p. 17)

La prohibición o adaptación de los cuentos tradicionales estaba ligada a una representación de infancia como tábula rasa. Un niño lector incapaz de establecer un pacto ficcional con el cuento e influenciado a través de la lectura. El argumento de C. De Burián se centra en la antigüedad de los relatos y una concepción de la Edad Media como época oscura, de la que sólo pueden rescatarse “horrores”. La fantasía se vuelve peligrosa y los pensamientos de los niños incontrolables.

Por otra parte, estos “peligros”, que se evidencian en especial a través de esta clase de lecturas sobre los cuentos de hadas recuerdan ciertas ideas que circulaban en la época sobre la literatura considerada popular. La premisa de que la lectura de ficción –en particular, la novela– era entretenimiento más que instrucción y que estimulaba el cuerpo en lugar de estimular la mente fue una idea corriente que remarcaba la peligrosidad de la “inmersión total del lector en un mundo inventado y ficticio” (Littau, 2008, p. 73).

El problema de los cuentos de hadas como una lectura recomendada o repudiada para los niños trasciende las fronteras latinoamericanas. Es una discusión que interpela y divide a intelectuales, docentes, psicólogos y psicoanalistas también en Europa. En “Defensa del Gato con Botas”, Gianni Rodari (1993 [1970], pp. 180-184) analiza una crítica moralista del cuento homónimo que destaca sus características medievales y el comportamiento ladino del gato para arribar a la conclusión de que el texto es una mala lectura para los niños. El autor propone que este tipo de miradas equivocan el objetivo del cuento y obstruyen su polisemia y su capacidad de ser “juguete” en la lectura de los niños. Son lecturas, asevera Rodari, que hacen foco en el adulto y sus intereses, convirtiéndolos a estos –en detrimento de los niños- en los lectores privilegiados de la literatura infantil.

Bruno Bettelheim también aborda este problema de modo transversal en el análisis que realiza de los cuentos de hadas en *Psiconálisis de los cuentos de hadas* publicado en Argentina en 1977:

La naturaleza irreal de estas historias (a la que ponen objeciones los que tienden exageradamente al racionalismo) es un mecanismo importante, ya que pone de manifiesto que el cuento de hadas no está interesado en una información útil acerca del mundo externo, sino en los procesos internos que tienen lugar en un individuo. (Bettleheim, 2007, p. 31)

El problema del cruce entre “lo maravilloso” y “lo real” deja entrever, entonces, las sujeciones impuestas sobre los niños y sobre la literatura como una modalidad para enseñar un modo correcto, una verdad que es siempre la del adulto. Bettelheim además expresa que quienes propugnan la necesidad de realismo porque ven lo fantástico o maravilloso como perjudicial olvidan que “la vida de los niños puede ser distinta a la de los adultos.” (Bettleheim, 2007, p. 125). A partir del problema de la lectura de los cuentos de hadas podemos ver, entonces, como se dirimen y tensionan representaciones de infancia y de lector.

En el contexto de un debate que trasciende fronteras, Roitman establece una suspicaz diferenciación vinculada con el origen primitivo de los cuentos folklóricos utilizado como un foco de crítica para sostener argumentos de supresión y censura sobre ellos:

A través del cuento los padres pueden llegar a tener la incómoda experiencia de que en el vínculo con sus hijos ellos no poseen la omnipotencia idealizada, sino también aspectos persecutorios. Además pueden llegar a sentir que con los cuentos se cuestiona realmente quién depende de quién, si sus hijos de ellos o también (como ocurre realmente) ellos de sus hijos.

Los cuentos actuales son hechos por el adulto para el niño. Los cuentos clásicos son míticos, fueron creados en y por el pueblo, por el hombre de épocas primitivas, que tenía mucho de niño. Es por eso que el adulto que vivió plenamente su infancia no lo rechaza y puede volver a gozar con ellos, a hacer gozar a sus hijos, con quienes los comparte, como otra forma de ayudarlos en su propio proceso madurativo. (Roitman, 1969, p. 9).

Desde de una mirada psicoanalítica de lo que podría implicar la lectura de estos textos en los adultos, establece una crítica a las posturas que entienden el carácter primitivo de los relatos como un perjuicio. Roitman observa en ello una posibilidad liberadora más que traumatizante.

El binomio “crueldad e idealización”, planteado desde el título, desmantela una representación de infancia asimétrica, focalizada en las proyecciones de los adultos sobre los niños sesgada por la moral, como hemos visto en los textos de Guevara y C. de Burían. El ensayo de Clara Roitman hecha luz sobre los modos de leer de los adultos que operan sobre los textos con destinatario infantil, tanto en la lectura cotidiana como en el mercado editorial que los produce. Como dijera años después Graciela Montes, la conflictiva oposición fantasía/ realidad “esconde ciertos mecanismos ideológicos de revelación/ ocultamiento que les sirven a los adultos para domesticar y someter (para colonizar) a los niños.” (2001, p. 16). Estos mecanismos ideológicos, son los que se visibilizan en el análisis que propone el texto al detenerse en la oposición del par fantasía/ realidad para poner en cuestión los

puntos de encuentro entre estos dos términos en el seno de la triada niño/ texto literario/ adulto.

III.4. El lugar de María Elena o María Elena Walsh en su lugar

Las periodizaciones de la literatura para niños de nuestro país establecen como esencial la década del '60 para la renovación y fundación del campo, y a la figura de María Elena Walsh como clave para ello (Schultz de Mantovani, 1960; Ferro, Penchansky de Bosch y Schultz de Mantovani, 1968, 1978; Montes, 1999; Díaz Rönner, 2000, 2005, 2010, 2011; Origgi de Monge, 2004; Perriconi, 2011; Pujol, 2012; Alvarado y Massat, 2013; Stapich, 2013; García, 2012; Couso, 2016). Sabemos que su aporte es invaluable: inaugura una estética asociada al juego, al sin sentido y al disparate que aún hoy sigue influenciando a escritores argentinos y latinoamericanos. Dentro de las miradas de esa década sobre su obra se encuentra el texto de Germán García, "María Elena Walsh: preguntas sin respuestas" que problematiza la obra de la autora a partir de una concepción de infancia diversa, más allá de la búsqueda de los adultos y las instituciones para asirla y convertirla en algo a la medida de sus intereses y deseos:

El niño aún no ha sido 'tensado', por eso se tutea con el loco y el salvaje que encarnan –junto con la infancia– los signos de una *naturaleza* reprimida, irreductible por esta misma represión, amenazando los pactos de la 'intersubjetividad'. Los manípulos adultos trataran de sacar al niño –así como abandonan al viejo– de este espacio confuso y turbador. (García, 1969, p.10. Cursivas y comillas en el original)

La preocupación de García por desandar las asimetrías históricas que han moldeado los vínculos entre los niños y los adultos se hace evidente también en los modos de interrogar la obra de Walsh, tanto a partir de las cuestiones que le interesa discutir sobre su poética, como en la comparación establecida entre *Dailan Kifki* y los dibujos animados *Tom y Jerry*. De acuerdo con el autor, todo lo que *Tom y Jerry*

expone –a través de una agresividad que desarticula los esquemas corporales y, con ello, “toda *realidad*” (García, 1969, p.10. Cursivas en el original)– desaparece en los textos de Walsh. Se busca demostrar que en la literatura de la autora la violencia aparece diluida o solapada, mientras que en los dibujos animados hay una naturalización que resulta liberadora para el niño:

Tom y Jerry están, por decir así, reprimidos en los textos de María Elena Walsh que, aunque trate de ir más allá de la cultura de masas, resultan llenos de dudosa *profundidad* rodeada de *lagunas* mayores que las de la cultura de masas infantil. Esta última se permite, en la superficie de sus *señales* indicar todas las cosas; M. E. W. al querer significarlas reprime los 'contenidos' peligrosos y en ella la eficacia simbólica de la imagen masiva se convierte en *nonsense*. La agresividad bloqueada por un pacto entre adultos que pueden indicar al niño, a la vez que permitirle, la visualización de sus temores y sus deseos (García, 1969, p.10. Cursivas y comillas en el original)

La lectura propuesta por García problematiza la mirada de la televisión y los productos de la masividad como “peligrosos” para el consumo infantil por su incitación a la violencia.¹¹⁰ Paola Piacenza en *Años de aprendizaje* retoma este pasaje del artículo para mostrar que se naturaliza la violencia como una estrategia de toma de poder en los textos: “García 'naturaliza' la violencia como parte de la maduración psicológica del sujeto y se manifiesta contra el escándalo que la sociedad muestra cuando ve 'volver' esa agresividad latente en el adolescente violento.” (Piacenza, 2017, p. 380). En la lectura de García, podemos observar las tensiones sobre el poder / infancia que operan en los modos de leer los productos de la cultura de masas.

¹¹⁰ La problematización de los productos de la masividad para la infancia aparece también en la literatura para niños de la época. Un ejemplo lo constituye el libro *Teo y la tv* (1974) de Sara Gallardo, publicado por editorial Estrada en la Colección Cuentos para seguir contando. En el relato, la televisión de Teodoro funciona como un pasaje a un mundo fantástico en el que ocurren cosas inesperadas. Los adultos del cuento entienden esto como un defecto del aparato y deciden cambiarlo. A partir de las ilustraciones se puede inferir que ese televisor está vinculado con la imaginación de Teo. El texto plantea una relación entre los niños y la ficción televisiva asociada al juego y la experimentación, también se separa este universo del adulto, encarnado en la figura de los padres.

Por otra parte, las metáforas espaciales –lagunas, superficie, profundidad– imprimen una lectura semiológica y estructuralista sobre la obra de Walsh para afirmar que sus textos reprimen la agresividad manifiesta en el cuerpo social. El artículo parte de siete preguntas que García ha pensado para realizarle a Walsh, aunque ella no ha tenido “tiempo de responderlas” (García, 1969, p. 10). A través de estas preguntas, el autor indaga en temas que tuvieron y tienen importancia para pensar el campo de la literatura para niños, en general, y la obra de María Elena Walsh en particular. Estas preguntas sin respuesta se vuelven, entonces, retóricas y se completan con la voz del troncado entrevistador, al igual que las “lagunas” de los textos de la autora. El tema del ensayo se constituye en este desvío que deja a la vista que los dos términos que lo componen, la obra de María Elena Walsh y la cultura de masas, se conjugan en el mecanismo de subjetivación que se pone en marcha al completar aquello que se explicita como ausencia.

Esta “manifestación contra el escándalo de los adultos” que detecta Piacenza (2017) parece también organizar las preguntas en torno al lugar que Walsh ocupa en la literatura infantil: “¿Dónde poner la obra de María Elena Walsh recostada sobre la sublimidad oficial y apareciendo como opuesta a ésta?” (1969, p. 10). Según García, estamos frente a un problema de la estructura de la cultura infantil en donde la obra de María Elena Walsh no encuentra un espacio tan definido o definible. Si bien para 1969, la autora y su obra, tanto literaria como musical, gozaba de gran aceptación, es cierto que los puntos de contacto entre la cultura popular y la alta cultura podrían resultar conflictivos. García observa que la obra de Walsh se inserta en un “sistema complejo” de codificación de lo imaginario que se articula en las pautas “culturales y productivas de una sociedad” (p. 10). Es en ese sistema en donde observa dos culturas tensionadas que se justifican entre sí, la oficial

“impuesta a través de la enseñanza” y la “de masas” que ejemplifica con las historietas. De este modo, las primeras preguntas destinadas a Walsh se centran en su relación con la “Alta Cultura infantil” (p.10) o sus intenciones de generarla.

Otra de las ideas novedosas del planteo de García sobre lo infantil en tanto cultura es que la entiende como “una convención entre adultos” (p.10), puesto que los mitos adultos pueden prevalecer sobre los de los niños. Retomando a Sartre se pregunta por la pervivencia simbólica de una “violencia del adiestramiento” en la cultura que reduciría las posibilidades de la infancia a “lo real adulto” con la excusa de su función “iniciadora”.

Incluso, adelantándose a miradas posteriores sobre el campo, propone discutir los modos en que la literatura infantil creó las transformaciones que permitieran el pasaje de lo imaginario a lo real. El autor observa una apuesta “al principio de lo real ahogando lo imaginario en una *moralidad* que el psicoanálisis detectó como una violencia represiva realmente delirante.” (García, p. 10. *Cursivas en el original*). En este sentido, se alinea a la problematización del par realidad/fantasía que está presente desde la nota editorial del dossier.

García elabora un cuestionario que busca ahondar en la obra de Walsh a partir de problemas como la tensión entre lo culto y lo popular, la ambivalencia en la recepción de la literatura infantil que, curiosamente, vincula con el *nonsense*, y los mecanismos ideológicos de coerción presentes en los textos literarios. Es significativo que, más allá de la mirada por momentos negativa sobre la obra de Walsh que sobrevuela en el texto de García, el autor se detiene en puntos nodales de la obra de la autora y en problemas tan importantes para este campo de estudio; ya que de hecho, muchas de estas cuestiones son las que la crítica ha valorado como signo de renovación y cambio, como “conquistas estéticas y literarias” (Díaz Rönner,

2010, p. 723) que María Elena ha legado al campo de la literatura infantil: la sinergia entre lo culto y lo popular a través de la revalorización de la tradición inglesa, el folclore argentino y el cancionero español, la polémica sobre los géneros mayores y menores en la literatura, la inclusión del mundo infantil como parte de su universo literario, el despojo del didactismo en pos de un lenguaje en el que prevalece la función poética.

III.5. “Una versión inusual del conocimiento”: la historieta y sus revistas

Tranquilicémonos. Los niños no se dejan oprimir sin resistencia; queremos dominar, pero ellos quieren ser libres: es un bello combate.

Paul Hazard¹¹¹

Entre los años sesenta y los años setenta tiene su auge, en Argentina, la crítica sobre la historieta, estudiada desde perspectivas semiológicas y estructuralistas, que hacen foco en la materialidad y los lenguajes de esta. Desde una mirada sociológica, estas investigaciones, observaban el objeto como un producto de la cultura de masas y los medios masivos de comunicación (Berone, 2009; Diviani, 2016).¹¹²

El extenso artículo “Las revistas infantiles” escrito por Paula Wajzman¹¹³ y Carlos S. Sastre comienza con una pregunta: “¿Por qué incluir un trabajo sobre

¹¹¹ Hazard, P. (1964 [1950]). *Los libros los niños y los hombres*. Barcelona: Editorial Juventud.

¹¹² Algunos ejemplos de este auge lo constituyen la Primer Bienal de Historieta en el Instituto Di Tella en 1968, y la revista *Literatura dibujada* de Oscar Masotta, en la que también colaboraba Oscar Steimberg, publicada entre 1968 y 1969, cuyo objetivo era difundir historietas de difícil acceso en Argentina (Diviani, 2016).

¹¹³ Paula Wajzman (1939-1995) fue una psicóloga, traductora y escritora vinculada a diferentes grupos de estudio en la década del '70 sobre semiótica y psicoanálisis. Hiram y Gándara (2021) la reconocen como una pionera en los estudios latinoamericanos de comunicación. En su trabajo sobre la autora se detienen en la crítica que esta realiza sobre famoso libro *Para leer al pato Donald*, de Dorfman y Matterlart, resaltando el carácter pionero que implicó su lectura que focalizaba el análisis, como lo hace el artículo de *Los libros* que analizamos aquí, en la obliteración del niño como intérprete de su

revistas en un conjunto de textos sobre literatura infantil?" (Wajsman y Sastre, 1969, p. 12. Cursivas en el original). La respuesta a este interrogante se centra en una mirada que separa lo oficial, proporcionado por el libro, y lo extraoficial, proporcionado por las revistas, en donde coinciden un juego con el lenguaje, la ilustración y la irrupción en el texto de los deseos y miedos del niño. La perspectiva psicoanalítica del artículo, en correspondencia con la profesión de los autores, promueve una representación del niño como sujeto deseante. Por otro parte, el trabajo se convierte en un antecedente de los estudios de comunicación que indagan los vínculos entre el placer y la cultura masiva, marginales en la época (Heram y Gándara, 2021, p. 147). Los autores observan que en el campo de las revistas encuentran algunas que gustan a los niños y otras que son “representantes de aquella cultura infantil que más satisface a los adultos: las revistas 'escolares'.” (Wajsman y Sastre, 1969, p. 12. Entrecomillado en el original).

La distinción de tipos de revistas y la entrevista a “chicos, madres y maestras” (Wajsman y Sastre, 1969, p. 12) permite estudiar las posibilidades de lecturas infantiles en el mercado y su recepción en los diferentes grupos. Por otro lado, se limita el universo de los adultos que interactúan con el niño vinculados con la lectura y la compra de las revistas, al suscribirlo a las madres y a las maestras que se convierten en las encargadas de distinguir entre estas lecturas como adecuadas o no para la infancia. La adecuación, entonces, está relacionada con “lo escolar” como una característica clave de la literatura infantil. Cabe destacar que esta modulación de lo literario es la que prevalece en el mercado editorial, mientras que otros libros y

contexto histórico, proyectando una representación de infancia como tábula rasa. En la crítica, Wajsman retoma algunos aspectos de la encuesta que analiza en “Las revistas infantiles” para comparar el punto de vista de madres y maestras con el de Dorfman y Matterlart. Manifiesta, así, que los autores rechazan las revistas infantiles en tanto expresiones de la cultura de masas valorando una literatura separada de los temas y problemas contemporáneos.

colecciones con gesto renovador comenzaban a emerger. Es el caso de las diferentes colecciones de Editorial Abril o del CEAL destinadas a los niños (Aguado, 2014) que se adquieren dentro de un circuito específico, los quioscos, y de este modo se enlazan con otros consumos culturales como las historietas (Stapich, 2019). Es en el contexto de estas distinciones entre la circulación de los textos y los hábitos de consumo que las madres y maestras seleccionan las revistas. Se inscribe, entonces, otra modulación de la pugna que se dirime en la época entre una episteme estética y una episteme pedagógica, en este caso como criterio de selección.

Las conclusiones extraídas a partir de las entrevistas con los diferentes grupos evidencian las diferencias entre la mirada de los adultos y la de los niños sobre los consumos. Además, los autores ponen en primer plano los modos en que los niños se apropian de las historietas y sus temas, al citar y comentar las ideas que establecen como lectores consumidores en sus lecturas. Al mismo tiempo, establecen una lectura psicoanalítica sobre las censuras de madres y maestras sobre las historietas que se apartan de lo escolar o instruccional.

Separan a las madres entrevistadas en dos grupos: las que compran revistas escolares y las que compran las revistas que quieren los chicos y sólo las escolares cuando son necesarias. Ven en esta distinción grupos que tienen relaciones distintas “con los deseos y con los placeres de sus hijos” (p. 13). Madres y maestras, en general son representantes de lo que los autores denominan “la 'cultura oficial' para los niños” (p. 13), es decir, el colectivo de adultos “que niega el interés de los niños por estos materiales de la cultura escrita y su matiz emancipador.” (p. 13). Y es que de acuerdo con Wajcman, Sastre –y los niños entrevistados– donde ellos ven emancipación, las madres y maestras también, pero temen que eso genere la obturación de lo que los autores llaman cultura oficial, y que las madres y maestras

llaman “lo educativo” (p. 21). Esta tensión se hace visible para los autores en el discurso de madres y maestras cuando censuran la violencia, la inclusión de temas sexuales y amorosos, y la “excesiva fantasía”, pues temen “que la inclusión de todos estos elementos descontrola a sus hijos, al estimular demasiado su imaginación.” (p. 3).

Los autores muestran que los niños son capaces de establecer categorías de tipo editorial al diferenciar entre historietas de “aventuras, humorísticas y escolares” (p. 12); priorizar lecturas de acuerdo a sus gustos, por ejemplo sobre las revistas escolares advierten que “Su ausencia no es vivida como carencia por parte de los chicos...” (p. 12); organizan un mercado de valor paralelo al de los quioscos vinculado con el valor de uso: “...adentrarnos en un mercado, en un tráfico oculto en portafolios escolares, que suscita reuniones y determina un sistema de cambio y cotización: dos de humor por una de aventuras...” (p. 12). Como vemos, a partir de una lectura crítica de las respuestas de los chicos, Wajcman y Sastre trazan una serie de conclusiones para demostrar que estos distinguen los rasgos de la literatura contemporánea a su tiempo, diferencian tipos de *fantasy*, conocen la ciencia ficción y su característica anticipatoria, al mismo tiempo que no confunden la fantasía moderna con la realidad, y establecen vínculos con el futuro puesto que piensan que muchas cosas se harán posibles con el tiempo.

Los autores explican que “si bien no ignoran la muerte y su sombra temible está tan presente como el deseo simétrico de vencerla, encuentran en el adelanto científico armas para robustecer una fantasía que tiende continuamente de lo omnipotente a lo posible.” (p. 12). Esta afirmación constituye una operación crítica, en tanto interviene y se posiciona de forma divergente frente a ciertas posturas que prevalecieron en el discurso de la crítica entre 1950 y mediados de los años sesenta,

ejemplificadas en las ideas de Pastoriza de Etchebarne (1954, 1962), Schultz de Mantovani (1970), Cresta de Leguizamón (1954), Darraín de Álvarez (1962), Iturralde Rúa (1965), entre otros, sobre la historieta entendida como un problema por su irrefrenable aceptación como lectura para los niños.¹¹⁴ Las historietas eran leídas como vehículo de violencia aptas “en algunos casos para la formación del maleante” (Darraín de Álvarez, 1962, p. 31), como un dispositivo que cimenta en los niños “una manera de ser muy distinta de la que la escuela lucha por imponer” (Iturralde Rúa, 1965, p. 16), entre otros. Wajcman y Sastre, por su parte proponen una mirada que visibiliza al niño como lector del par fantasía/realidad que, a través de la lectura de historietas, es capaz de ampliar y poner en juego sus conocimientos sobre la literatura.

Los autores establecen una crítica sustentada por un paradigma sociológico que se preocupa por los problemas de edición, y los modos de leer de los “usuarios”, frente a otras miradas más cercanas al estructuralismo más inmanentista, y a un psicologismo –del autor, en las lecturas biografistas, pero también del niño en tanto sujeto no adulto– presentes en ciertas lecturas sobre la literatura para niños. De este modo se visibiliza la pugna de distintas líneas teóricas para pensar el objeto en el contexto de publicación. Además, el artículo rechaza la mirada negativa sobre la cultura masiva, representada por las revistas infantiles. Para los autores este punto de vista sustenta la prevalencia de una literatura ajena a los problemas del mundo contemporáneo, la violencia y el poder.

¹¹⁴ Dentro de esta bibliografía se destaca el trabajo de Iturralde Rúa (1965) que realiza un exhaustivo informe de los tipos de historieta publicados en Argentina, sus formatos y su aceptación. A diferencia de los trabajos contemporáneos a su artículo, el autor adopta una postura propositiva que busca reinventar el género a partir de un estudio serio de las revistas infantiles desde diferentes perspectivas, para evitar tratamientos maniqueos sobre estas lecturas que ya se encuentran instaladas en la cultura infantil.

A lo largo del texto se observa la preocupación por aclarar que los chicos adquieren y generan conocimiento sobre la literatura y lo literario a partir de la lectura de las revistas, y del intercambio de estos materiales entre ellos, que también implica una discusión y una apropiación. A través de una lectura de las voces de los chicos, de sus actitudes de lectores, discuten también cuestiones que han sido argumento de rechazo de las historietas. Tales como el uso de la ilustración como una materialidad colaboradora del pensamiento a partir de la confianza en la originalidad del ilustrador de las imágenes, en detrimento de quienes ven en ello un modo de empobrecimiento de la narración o de lo literario; o la incorporación de los sentimientos de agresividad, en contra del argumento que sostiene su supresión ya que esto “no los suprime por cierto ni del resto del mundo circundante ni del mundo interno de los chicos.” (p.12). Encontramos en el texto una mirada sociocultural de la lectura, en la que se traccionan los diferentes “modos de leer” (Ludmer, 2015) y la oposición entre niños como sujetos que desean frente a las madres y maestras que rechazan las revistas en tanto manifestaciones de la cultura masiva.¹¹⁵

Como podemos observar, para los autores no importa tanto si las revistas son “buenas o malas”, más o menos literarias, sino cómo circulan entre los lectores infantiles, si encuentran en la cultura que consumen “una representación que legitima sus fantasías, que prepara el goce del acto futuro.” (Wajzman y Sastre, 1969, p. 12). En sintonía, “Langostino: un recuerdo a la deriva”, la nota del semiólogo y escritor Oscar Steimberg, analiza desde una perspectiva subjetiva la historieta

¹¹⁵ Este matiz en la investigación de Wajzman y Sastre, que privilegia una mirada sociocultural de la lectura, es de gran actualidad. En 2003, Charles Sarland (2003) propone una investigación sobre la literatura juvenil a través de entrevistas realizadas a los jóvenes sobre sus consumos culturales. Las conclusiones a las que llega el autor son similares a las que se proponen aquí, es decir, cómo los conocimientos culturales (Cuesta, 2006, p. 74-75) desprendidos de las lecturas de los lectores jóvenes de comunidades vulnerables y marginalizadas construyen sus gustos. Para un análisis sobre el trabajo investigativo de Sarland ver Cuesta (2006).

“Langostino, el navegante independiente”, publicada dentro de la revista *Paturuzito*.¹¹⁶ El autor describe esta historieta como “una alocada creación de [Eduardo] Ferro (...) que se escapaba a la normatividad moral de toda la revista” (Steimberg, 1969, p. 14). Esta peculiaridad funciona como punto de partida para realizar un análisis sobre los consumos infantiles, los procesos de creación y la convivencia de imaginarios diferentes sobre la infancia en los productos culturales:

En realidad, 'Langostino' constituyó una excepción no sólo dentro de 'Paturuzito', sino también en el interior de casi toda la literatura infantil –historietada, o no, local o traducida– que se publicó en el país. Su héroe no era 'bueno' –esto (...) no podía constituir una novedad–; pero tampoco era 'malo'. (Steimberg, 1969, p 14).

El carácter de excepcionalidad indicado se puede leer como un indicio de cambio y apertura. En este sentido, los movimientos pendulares entre perspectivas pedagógicas y estéticas se dejan ver dentro de las motivaciones para crear, editar y difundir literatura, o productos culturales para la infancia. Steimberg destaca “la libertad de creación de Ferro” (p. 14) en las antípodas del contexto de publicación, “sobre el fondo 'moral' de la revista” (1969, p 14). Este fondo se vincula en el discurso del autor con “los textos escolares”:

Al recorrer las páginas de las historietas argentinas de aquellos ejemplares de 'Paturuzito', alejándose de 'Langostino' (que aparecía en el reverso de la tapa), se experimenta la sensación de estar abandonando el campo de la creación narrativa para recorrer el de los textos escolares (con alguna importante excepción: la de Mangucho y Meneca). Eso sí, se trata de textos escolares traducidos, dibujados y recontados... (Steimberg, 1969, p 14)

Vemos cómo desde una lectura autobiográfica el autor llega a conclusiones similares a las establecidas por Wajcman y Sastre. En ambos textos se analiza una

¹¹⁶ *Paturuzito* fue una revista de la editorial Dante Quinterno publicada desde 1945. Las historietas publicadas eran tanto nacionales como internacionales. Entre las tiras cómicas argentinas se destacan *Mangucho y Meneca* de Battaglia, *Paturuzito* dibujada por Dante Quinterno, Tulio Lovato y Mirco Repetto, entre otras. La historieta humorística recordada por Steimberg, *Langostino* de Eduardo Ferro (1917-2011), comenzó a publicarse desde el primer número de *Paturuzito*. En la actualidad, su emblemático personaje es recordado en el paseo de la historieta en la Ciudad de Buenos Aires.

cultura desvalorizada, a través de la relación con sus usuarios reales, una modalidad renovadora para el análisis de esta literatura. En la voz de los niños y en el recuerdo de Steimberg como lector infantil se consideran los vínculos establecidos en el proceso de circulación de las revistas entre adultos y niños y entre niños. Tanto en los modos en que se adquieren las historietas, como en los que las editoriales ordenan los textos de “creación narrativa” en las revistas que publican, y en lo que los lectores hacen con ellas, se hace evidente la tensión entre literatura y pedagogía. Los lectores niños, retratados en ambos textos del dossier, rechazan “las formas enciclopédicas en que los adultos se empeñan en transmitirles su saber (...) puesto que aman una versión inusual del conocimiento: aquella que lo liga a una aventura y lo distingue decididamente de lo aburrido.” (Wajcman y Sastre, 1969, p. 12). Y así, se procuran un canon propio de bátmanes y langostinos.

III.6. Ni tradicionales ni progresistas o de todo lo que Laura Devetach hace en

La torre de cubos

Yo vivía en Córdoba, en un barrio donde a veces los padres se afligían porque sus hijos terminaban rápido los cuadernos, y ellos no podían comprarles otro enseguida. Era un barrio donde se podía dibujar monigotes en las paredes con carbón, ladrillo, o lo que encontraran, porque las paredes eran menos importantes que los chicos.

Laura Devetach¹¹⁷

La torre de cubos de Laura Devetach con ilustraciones y diseño de Víctor Viano fue publicado por primera vez en 1966 como edición de autor, con el apoyo de la

¹¹⁷ Devetach, L. (2006) “Carta a los chicos” en *La torre de cubos*. Buenos Aires: Colihue, pp. 5-6.

editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Eudecor.¹¹⁸ La publicación del libro fue posible gracias al subsidio obtenido tras recibir el Premio Estímulo a la Producción Literaria del Fondo Nacional de las Artes en 1964. Además, muchos de los cuentos que lo integraban habían sido distinguidos en concursos literarios, como el de 1962 otorgado por la escuela José Martí de Córdoba (Sotelo, Guarido, Devetach, Lacau, 2006; Ortiz, 2020). Más adelante, fue reeditado por Luis Fariña en Buenos Aires, la misma editorial que para ese entonces ya contaba en su catálogo con importantes títulos de la obra de María Elena Walsh –*El reino del revés* (1965), *Zoo loco* (1965), *Dailan Kifki* (1966), *Cuentopos de Gulubú* (1966), entre otros–.

La redición de 1969 es la que los psicoanalistas Norberto Ferreyra y Raúl Sommer leen para escribir su crítica negativa sobre *La torre de cubos*, “Problemas sociales para los niños”, publicada en la revista *Los libros*. Este texto ha sido leído por la crítica (Robledo, 2012; Fernández, 2018) como un ejemplo de la repercusión de las tensiones ideológico políticas de la época en los modos de leer la literatura para niños. En este sentido, es pertinente recordar que con argumentos no muy distintos a los que Ferreyra y Sommer proponen, este libro fue prohibido durante la dictadura, primero en la provincia de Santa Fe, y luego, en todo el país (ver Anexo 6).

¹¹⁸ *La torre de Cubos* se ha reeditado varias veces luego de su primera edición (Córdoba, Editorial Eudecor, 1966). El libro sólo desapareció de catálogos y librerías luego de que fuera prohibido en 1978 durante la última dictadura militar. A continuación, ofrecemos un listado de su derrotero editorial: Buenos Aires, Editorial Luis Fariña, 1969; Buenos Aires, Librería Huemul, 1973 (última edición con diseño e ilustraciones de Víctor Viano); Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1985, colección libros del malabarista, ilustración de tapa de Leticia Uhalde; Buenos Aires, loqueleo, 2016, con ilustraciones de Natalia Colombo.

Cabe aclarar que cada una de estas ediciones tuvo o tiene reimpressiones, Colihue, por ejemplo, para el año 2006, llevaba doce reimpressiones del libro. Algunos de estos datos fueron extraídos de la nota bibliográfica sobre Laura Devetach elaborada por *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* (Sotelo, 2004).

En el prólogo de la primera edición de *Oficio de palabrera*, Lucía Robledo reflexiona sobre el poder innovador de la obra de Devetach, al explicar que lo que se leía como transgresor y novedoso en las reediciones de su obra que comenzaron en la década del ochenta, había sido escrito en la década del sesenta.¹¹⁹ Este carácter transgresor de los cuentos se relaciona con algunas temáticas o formas de referirse a la infancia que sacan a la luz los conflictos ideológicos que atravesaban la época, y en consecuencia, las representaciones del niño como lector, como intérprete y participante del mundo.

El texto de Ferreyra y Sommer comienza por problematizar al lector de literatura infantil a partir de la pregunta “¿Quién es el lector de este libro?” (Ferreyra y Sommer, 1969, p. 15). Los autores explican que lo que podría parecer una pregunta simple para una literatura adjetivada como ésta, es en realidad una cuestión problemática, porque entre el texto y el niño que lee está el adulto que escribe: “El adulto construirá el texto adecuado para un niño. En esta búsqueda está el éxito y el fracaso de un libro.” (Ferreyra y Sommer, 1969, p. 15). Podemos ver que la importancia dada a los modos de construcción del texto, en particular a su adecuación al lector infantil tiene un valor especial para los autores. Por otro lado, “lo adecuado” en relación con el lector de la literatura para niños es una variable atravesada por cuestiones ideológicas, políticas y socioculturales. Como hemos analizado en capítulos anteriores, la concepción de “lo adecuado” está ligada a las representaciones de infancia de aquellos que establecen los límites de la adecuación.

¹¹⁹ Esta distancia entre lo que se considera innovador para una época u otra es corolario de las prohibiciones que muchos libros para niños sufrieron durante la última dictadura militar, como es el caso de *La torre de cubos*. Sobre la prohibición de libros con destinatario infantil en este periodo ver Gociol e Invernizzi (2015), Pesclevi (2014) y García (2021).

A lo largo de la lectura, podemos observar una serie de operaciones críticas elaboradas por los autores para centrar la discusión sobre *La torre de cubos*, no en los cuentos en sí mismos –aunque se analice su argumento–, sino en la autora en tanto responsable de la construcción de ese “texto adecuado”. La más obvia de estas operaciones es la repetición del nombre de la autora, nueve veces en un texto de poco más de mil palabras. Así, a medida que se establece una crítica sobre el libro, los límites entre la lectura de los cuentos realizada por los autores y las intenciones que estos imaginan que tuvo la autora al escribirlos se desdibujan.

En primer lugar, para introducir la primera cita que recogen le dan la voz a Devetach, “dejemos que Laura Devetach hable” (p. 15). Como vemos no es el cuento lo que se introduce a través de la cita, sino a la autora hablando a través de él. A partir de este recurso, se monta una voz autoral para Laura Devetach. Lo que la autora piensa, escribe, impone, debería saber, etcétera, muestra, en realidad, la lectura de Ferreyra y Sommer sobre los cuentos: “Laura Devetach piensa” (p. 15, para introducir una idea de los autores sobre libro); “Laura Devetach se equivoca” (p. 15, para concluir sobre lo que el relato transmite, y lo que la autora cree –según ellos– que transmite); “atrae toda la atención de Laura Devetach” (p. 15, para visibilizar “el error” advertido por los autores en el modo de plantear la relación padre/hijo en el cuento “La planta de Bartolo”); “Laura Devetach debería saber” (p. 21, para introducir una cita de la autora y argumentar en contra del planteo del texto); “Laura Devetach le propone” (p. 21, para referirse a las tareas que Devetach propone en el libro y que no son, de acuerdo con los autores, realizables por los chicos); “Laura Devetach les impone” (p. 21, tareas a los chicos mediante sus textos); “Laura Devetach escribe” (p. 21, para decir que no escribe para niños). Como podemos ver, Devetach, en tanto adulto que construye el relato, se vuelve la figura

responsable de la (no) adecuación de su libro, pero también de la lectura que Ferreyra y Sommer hacen del texto. A través de la enumeración de estas acciones –lo que Devetach piensa, debería saber, lo que propone e impone y lo que escribe–, los autores buscan dismantelar la coerción sobre los niños, o sobre los deseos de los niños que los textos de *La torre de cubos* imponen al hablarles de los “problemas sociales adultos” (p. 21):

Es así que los 'problemas sociales adultos' que por un lado ocupan el lugar en el cual deberían ubicarse los problemas reales de los niños (sus propios deseos y pulsiones), por el otro pone de manifiesto que este libro que pretende hablar a los niños no lo hace. (Ferreyra y Sommer, 1969, p. 21. Comillas en el original)

Ferreyra y Sommer centran su análisis en tres de los cuentos del volumen, “La torre de cubos”, “La planta de Bartolo” y “Mauricio y el silbido”. Estos tres relatos están atravesados por las tensiones político sociales de la época, no son ajenos a su contexto de producción y hablan, claro, de “problemas sociales”.¹²⁰

La enumeración de estos “actos de habla” ejecutados por Laura Devetach nos recuerda el análisis de un texto de opinión, de un discurso político, pero no de un texto literario. El análisis tracciona ideas que no están *per se* en los cuentos, sino en la lectura de los autores. Estas ideas pueden ponerse en relación con los límites impuestos sobre lo literario y una defensa del realismo, en tanto evita interpretaciones ideologizadas.

¹²⁰ En “La torre de cubos”, mientras espera a su mamá que ha salido a hacer mandados, Irene arma una torre de cubos. Más tarde la atraviesa y llega al mundo de los Caperuzos, que defienden “al que lo necesita” (p.16). Irene recorre el pueblo y observa fuertes lazos familiares y de amistad que se propone hacer crecer en su casa. En “La planta de Bartolo”, el protagonista tiene una planta de la que crecen cuadernos que reparte entre los chicos de su pueblo, situación que genera un conflicto con el Vendedor de Cuadernos que pide a los soldaditos azules que le quiten la planta a Bartolo. En el cuento, los niños logran burlar al adulto que se ve ridiculizado. En “Mauricio y el silbido” se relata cómo Mauricio perdió su voz por pegarle un pedrazo a la locomotora de un tren. Esta situación lo lleva a irse de su casa, y realizar un viaje en el que conoce a una serie de personajes que lo ayudan a recuperar el habla y volver a su hogar.

Sobre esta discusión persistente en el campo, la propia Laura Devetach durante el primer Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil realizado en Córdoba en 1969, comparte la ponencia titulada “Fantasía y comunicación: Monigote en la arena”, que más adelante recogiera en su libro *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana* (1991).¹²¹ Allí despliega una serie de reflexiones en torno al par fantasía/realidad y sus lazos con la infancia. Devetach se distancia en este texto –y también en su obra literaria– de la confusión entra pedagogía y literatura, y de los elementos estereotipados y los esquemas unívocos que responden a una tradición como base para la construcción de la literatura destinada a la infancia, y de las textualidades que ofrecen al lector niño un espacio en el que permanezca pasivo y no participe de forma activa. En el contexto de estas ideas, afirma:

Las fantasías para niños en el sentido tradicional muestran un mundo en el que el conflicto pertenece a los personajes pero las soluciones aparecen por vías ajenas a ellos. La magia y el absurdo tienen gran interés para la infancia, pero es preferible no caer sólo en una visión del mundo en que las soluciones residan siempre en poderes superiores.

A través de mi escritura de hoy trato de explorar las estrechas relaciones que existen entre literatura y vida, generando textos que, entre otras provocaciones, hagan sentir a los chicos la posibilidad de descubrir en ellos y en los demás la magia de la potencia realizadora. (Devetach, 1991, p. 52)

Las palabras de Laura Devetach sobre su “escritura de hoy” enlazan con las reflexiones establecidas por Ferreyra y Sommer sobre su libro. A partir de citas y resúmenes argumentales de los cuentos los autores analizan los modos en que niños

¹²¹ *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana* es un libro que recoge los ensayos críticos y textos periodísticos que Laura Devetach escribió durante los años '80, y además se reproducen los textos que presentara en los Seminarios Taller de Literatura Infanto-Juvenil organizados por la Secretaría de Extensión de la Universidad de Córdoba entre 1969 y 1971. La primera edición la realizó Colihue en 1991 y, en la actualidad, el libro se encuentra editado en la colección de Pedagogía y didáctica de la editorial cordobesa Comunicarte. Por su parte, “Monigote en la arena” es el título de un cuento propio que la autora leyó en los Seminarios de Córdoba como parte de la ponencia que citamos. El cuento fue Premio Casa de las Américas en 1975 y Lista de Honor IBBY en 1986. Desde 1984, es reeditado por Editorial Colihue dentro de la colección Libros de Malabarista.

y adultos se relacionan en los textos y cómo ese tejido ficcional afectaría de forma negativa a los posibles lectores infantiles. Lo que para otros lectores,¹²² y la propia autora, era otorgar a los niños un espacio de participación en los problemas de la sociedad y del mundo, a los que no son ajenos, es leído por Ferreyra y Sommer como “tareas” impuestas por Devetach, que los niños deben cumplir y que son incapaces de realizar. Encontramos en estas ideas un posicionamiento que promueve una representación del niño como lector ingenuo que traspone las ideas leídas a su mente, que no imagina ni participa con sus propios conocimientos culturales (Cuesta, 2003, 2006) en la lectura del texto. Esta mirada es deudora de una concepción de la lectura como conjunto de habilidades que para los años sesenta comienza a entrar en crisis (Dubois, 1995).

Por otro lado, esta crítica, en las antípodas de las sugerencias sobre las lecturas infantiles que plantean tanto Roitman como Wajcman y Sastre en sus respectivos artículos, visibiliza la heterogeneidad de las miradas críticas sobre los mismos temas que caracterizó a la revista *Los libros* (de Diego, 2000, p. 86) y también, deja entrever el carácter tensionado de esta literatura, en donde las representaciones de infancia y lector operan, no sólo en las decisiones editoriales, sino también en la conformación de un canon de autores de textos, lecturas y sistemas de interpretación.

La discusión que subyace entonces, no es si los niños pueden leer o no cuentos que introduzcan problemas sociales en su argumento, o si estos cuentos son

¹²² En 1975, María Hortensia Lacau publica en el diario *La Prensa* una elogiosa reseña del libro de Devetach en la que destaca el cruce realidad/ fantasía y el tratamiento de “lo hostil” como parte del universo literario para las infancias. Además, traza una crítica a ciertas lecturas sobre el libro que olvidan que “cada cuento interesa en sí mismo por el tema que desarrolla y plantea sobre la base de motivaciones infantiles, a través de un bien graduado clímax, y con su desenlace gozosamente esperado por el niño.” (Lacau, 9 de junio de 1975, *La prensa*. Reproducido en *Revista Imaginaria*, 2006)

o no poéticos, literarios, sino en cómo los niños pueden ser involucrados en los problemas de la sociedad, como agentes de transformación, y si es pertinente que lo sean.¹²³ Para los autores, esta participación es un mecanismo de sujeción, una imposición que se reduce a un tratamiento maniqueo de la infancia por parte de la autora: “...en **La torre de cubos** de Laura Devetach los niños sólo son queridos si son buenos (cumplen las tareas que Laura Devetach les impone).” (Ferreyra y Sommer, 1969, p. 21. Negritas en el original)

Los autores no tardan en arribar a la conclusión de que el lector de este libro es “el niño que habita a los padres del 'Barrio Norte'”. (Ferreyra y Sommer, 1969, p. 15. Comillas en el original). De esta lectura se desprende que el lector de *La torre de cubos*, o mejor que el lector que Laura Devetach imagina para su libro no es un niño, sino que es el niño que habita al adulto, y no a cualquier adulto, sino a aquel que vive en un barrio asociado a las clases altas de Buenos Aires. A través de la crítica realizada a *La torre de cubos* podemos observar cómo la ideología se vuelve objeto de la crítica o se aborda lo literario atravesado por lo ideológico, puesto que las ideas de Ferreyra y Sommer cuestionan el pensamiento de la autora, más allá de los cuentos en sí mismos.

Lucía Robledo, en el estudio que encabeza la reedición de *Oficio de palabrera*, lo explica muy bien al retomar la reseña de Ferreyra y Sommer para exponer cómo

¹²³ Esta perspectiva, además de ser la justificación de la censura de muchos textos infantiles durante la última dictadura, como se puede observar en los decretos de prohibición de *La torre de cubos* o *Un elefante ocupa mucho espacio* (ver anexo 6 y anexo 7) se convierte en una pregunta que tensiona el campo crítico durante los años setenta. En la entrevista realizada en 1973 por María Esther Vázquez a Schultz de Mantovani y Mané Bernardo encontramos una pregunta referida a la validez del teatro comprometido para chicos. En este contexto, además, Mané Bernardo cuenta que ante su propuesta de una comedia musical un realizador reconocido le planteó que su texto era ingenuo y que “al chico en este momento, había que darle algo de contenido político y social.” (Bernardo citada en VÁZQUEZ, 1978, p. 167) Las escritoras y críticas invalidan esta posición sobre la ficción bajo el argumento de que las ideologías, por abstractas, están siempre “fuera del mundo del niño” (Schultz de Mantovani citada en VÁZQUEZ, 1978, p. 166).

se reflejan las tensiones sociales y políticas en los modos de leer la literatura para niños. Robledo retoma el título de la reseña “Problemas sociales para niños”, porque ve allí el centro de la discusión que ofrece el texto: para Ferreyra y Sommer, Devetach habla de problemas que pertenecen a los adultos y no a los niños.

Laura Devetach quizá leyó esta conclusión en su casa del Barrio Obrero de Ituzaingó, en la zona fabril de Ferreyra (Córdoba) y habrá empezado a darse cuenta de que sus propuestas no caían bien ni a la corriente *tradicional* ni en la corriente *progresista*. Rara combinación que encuentra casi del mismo lado a quienes querían moldear al niño y a quienes querían des-moldearlo. (Robledo, 2012, p. 29. Cursiva en el original)

Se vuelve evidente que las condiciones de posibilidades sociales e históricas determinan las lecturas infantiles. Los bordes ideológicos y estéticos de los argumentos en contra de *La torre de cubos* dejan entrever cómo las tensiones políticas y sociales, pero también teóricas –la reseña entrama un modo de leer biografista que tensiona los paradigmas presentes en los demás artículos del dossier–, operan al interior de un canon en construcción.

III.7. Síntesis y conclusiones

El trabajo con los diferentes ensayos y artículos del número 6 de la revista *Los libros* sobre el campo de la LI dio cuenta del florecimiento de un nuevo posicionamiento crítico preocupado por visibilizar las relaciones entre cultura de masas e infancia, intervenir sobre las ideologías adultas y los mecanismos de coerción que operan en los textos y los modos de leer. Su análisis ha demostrado cómo se entrama en estas disputas la configuración del niño como lector desde una perspectiva que no olvida sus particularidades como sujeto inserto en la sociedad.

Entendemos que el discurso polémico constituyente de la época (Gilman, 2012, p. 22) habilita las condiciones para que surjan objetos nuevos, modulados aquí en el choque entre las lecturas que adultos y niños hacen de los mismos textos, en la

lectura a contrapelo de lo que se considera “la literatura oficial”, en la búsqueda de una mirada progresista que despoje cualquier intento de clausura del niño en tanto otredad.

El gesto de "política de la crítica" que supone emprender un dossier sobre este tema en su contexto de producción, cuando la LI comienza a circular no solo en ediciones para niños, sino en otros "discursos sociales" (en medios de prensa, en la televisión) y en la academia (a través de congresos, seminarios y revistas especializadas) es una muestra de los vínculos complejos entre crítica y política. Esto, que las investigaciones sobre la época han visibilizado en torno a los estudios de la literatura argentina para adultos, lo observamos aquí entramado con el estudio de la LI. Y se evidencia en el empeño puesto en leer y visibilizar “los vacíos, las ausencias, los silencios” (Panesi, 2004; de Diego, 2000, p. 77) que se entraman en el objeto y nos permiten observar los mecanismos de coerción que allí operan.

A diferencia de otras perspectivas críticas vigentes en la época para pensar la LI –tales como la lectura de la obra literaria de Tallon a través de su biografía que realiza Schultz de Mantovani en *Sobre las hadas* o la presentación de las cualidades de los textos de autores argentinos a partir del método que propone Pastoriza de Etchebarne en su libro y en su tesis– aquí se contemplan los textos y los temas como elementos de un sistema, definidos por el lugar que ocupan allí en relación con otros. Así, se lee a Walsh a través de *Tom y Jerry*, a las revistas infantiles a través de las voces de los niños, a la literatura infantil en general vinculada con el lugar que ocupa en la contemporaneidad planteando los cruces con el mercado editorial, los consumos infantiles y los productos de la cultura masiva.

A partir de los diversos aportes que los autores proveen en sus artículos, los gestos pendulares con los que los adultos miramos la infancia e inventamos

literatura y cultura para ella se hacen evidentes, pero también se hace evidente cómo la leemos, qué mecanismos ideológicos operan para que los críticos de una misma época descubran cosas tan diferentes en las historietas, en la ventana de *La torre de cubos* o en la obra de María Elena Walsh. Ademanos oscilantes en la historia de la literatura para niños desde los que hemos estudiado no solo las mutaciones en las representaciones de infancia, sino también la compleja otredad que es el niño (Larrosa, 2017) y las dificultades que se nos presentan a los adultos para legalizarlos como intérpretes.¹²⁴

¹²⁴. Como expresa Jorge Larrosa, "La infancia como algo otro no se reduce a lo que ya hemos sido capaces de someter a la lógica cada vez más afinada de nuestras prácticas e instituciones, pero tampoco puede confundirse con lo que aún no hemos podido someter." (Larrosa, 2017, p. 167). Entender la infancia de esta forma implica desandar las asimetrías históricas que han relacionado a los niños con los adultos y contentarse con que por momentos, solo se nos permite ser espectadores de su paisaje.

CAPÍTULO IV

Los Seminarios Taller de literatura infanto-juvenil de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (1969-1972)

*Olé, olá,
Y los chicos, que no están,
Metafísicos, preguntan:
¿Y después qué nos harán?*
Laura Devetach y Alberto Gambino¹²⁵

Resulta dificultoso establecer generalizaciones sobre la literatura para niños en las décadas del '60 y del '70 en Argentina, dado que el rescate de documentos y su investigación es un trabajo en ciernes para el campo crítico. A partir de una exploración preliminar, podemos afirmar que una serie de eventos sobre la literatura infantil y juvenil (LIJ) se llevaron a cabo durante estos años en diferentes puntos del país.¹²⁶ Entre estos encuentros se destacan los Seminarios-Taller de

¹²⁵ "Canción del Seminario" escrita por Laura Devetach y Alberto Gambino, citada en Medina, M. (2019). "Dossier sobre los Seminarios De Literatura Infanto-Juvenil de la Universidad de Córdoba (1969-1972): escalón imprescindible" en PROPALE y CEDILIJ (comps.) *Dossier sobre los Seminarios-taller de LIJ*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

¹²⁶ Algunos ejemplos de estos eventos fueron la mesa redonda en la Sociedad Argentina de Escritores, *Importancia, dificultades, posibilidades y aspectos actuales de la literatura infantil* en donde intervinieron Fryda Schultz de Mantovani, Marta Salotti, Dora Pastoriza de Etchebarne, Jaime Rest y Jorge Tidone, realizada en Buenos Aires en el mes de junio 1961 (Archivos de Ciencia de la Educación, 1961, p. 119); las *Jornadas de Literatura Infantil* llevadas a cabo Río Negro, en septiembre de 1971 (GILIJ, 1971, p. 7); las *Terceras Jornadas de Literatura Infantil-Juvenil* organizadas por SUMMA y CAPLI, en Buenos Aires en 1971 (GILIJ, 1971, p. 8) y los años subsiguientes (GILIJ, 1979, contratapa); el

literatura infanto-juvenil organizados por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba en 1969, 1970 y 1971.¹²⁷

Como numerosos críticos (Medina, 2019; Ortiz, 2019; Couso y Cañón, 2018; Fernández 2014; Perriconi, 2011; Díaz Rönner, 2000, 2011; Couso, 2020b) han establecido, los Seminarios-Taller señalan un hito dentro de la historia de la literatura infantil argentina puesto que constituyen una muestra de los cambios y de los diversos posicionamientos teórico críticos en torno a esta literatura durante la época recortada. En 2019, a raíz de los 50 años del primero de estos encuentros, PROPALÉ¹²⁸ y CEDILIJ¹²⁹ compilaron en conjunto un dossier que ha reunido sus programas y conclusiones, los que hasta el momento sólo se encontraban disponibles en el Fondo Malicha de la Biblioteca "Elma Kohlmeyer de Estrabou" de la Ciudad de Córdoba. Se trata de una serie de fuentes documentales que permiten observar y analizar los modos de transición entre la episteme pedagógica y la episteme estética (Couso, 2020b). Al profundizar el conocimiento sobre estos textos podemos observar y analizar las tensiones entre estas dos perspectivas, los modos de leer (Ludmer, 2015; Bombini y López, 1992; Cuesta, 2003, 2006; Picallo, 2020) y las operaciones críticas (Panesi, 1998) de aquellos agentes que organizaron, coordinaron y participaron como ponentes y asistentes de este evento icónico para el campo en Argentina.

Seminario Internacional de Literatura Infantil organizado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, Buenos Aires, Abril 1974 (Nieto, 1974); entre otros.

¹²⁷ Se recurre a la denominación "Seminarios-Taller" utilizada en los documentos analizados.

¹²⁸ Programa en Promoción y Animación a la Lectura y a la Escritura (PROPALÉ), inscripto en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

¹²⁹ CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil). Organización Civil sin Fines de Lucro de Córdoba, Argentina.

Los Seminarios-Taller surgen en un momento en el que la crítica literaria y cultural comenzaba a hacerse preguntas sobre objetos considerados marginales. Así, en 1969 y 1971, años en que se realizan el primero y el último de estos eventos, ven la luz dos publicaciones fundacionales, en lo que se refiere a la crítica periodística: el dossier de la revista *Los libros*, analizado en el capítulo III de esta tesis, y “La literatura infantil” de la colección *Historia de la literatura mundial* del CEAL, que revisamos en profundidad en el capítulo subsiguiente. La importancia de estas publicaciones se debe a la novedad en el tratamiento del tema y a los medios de comunicación donde se divulgaron. Estos últimos son dos organismos de difusión cultural de gran importancia –dado el lugar que ocupan para la historia y conformación del campo de la literatura argentina– que, de forma excepcional, indagan sobre la literatura infantil. Por ello, tanto el dossier de *Los libros* como el fascículo del CEAL son textos que se destacan y visibilizan una nueva preocupación por la cultura infantil contemporánea y sus aristas, el cine, la historieta u otros productos de consumo masivo. También, se observa una preocupación por las representaciones de infancia desprendidas de los modelos hegemónicos psicologistas y conservadores, promulgando el estudio de este objeto como un modo de revisar la “coerción” (Los libros, p. 6) sobre los niños ejercida por la ideología de estos textos “escritos por adultos” (Hannois, 1971a, p. 161). Los agentes involucrados en estas publicaciones y en los Seminarios-Taller procuraron formalizaciones y explicaciones metodológicas que implicaron una toma de posición frente a otras tradiciones promoviendo nuevos gestos en la crítica del campo.

A continuación abordaremos los documentos de los Seminarios-Taller para observar las continuidades y rupturas entre las epistemes. Algunos de estos textos, como *Conclusiones Seminario Taller 1971* (de ahora en adelante *Conclusiones*),

tienen la particularidad de haber sido confeccionados por grupos de trabajo conformados por agentes (Bourdieu 1971; 1990; 1995) de diferentes puntos del país, lo que permite hipotetizar un estado de la cuestión sobre los protocolos de lectura en torno al objeto LIJ, analizar los problemas teórico-críticos priorizados e imaginar los modos en que los participantes se autfigurán como especialistas de la temática.

IV. 1. Pensar con otros: una apuesta federal desde Córdoba

Marta Torres Olmos afirma que el “movimiento de la LIJ en Córdoba” durante los años ‘40 y ‘50 surge por el interés sobre este objeto entre la gente del ámbito de la pedagogía y de las letras “quienes, aunando sus conocimientos literarios a una manera nueva de ver la educación, a una escuela renovada y urgidos por la necesidad de que nuestros niños amen la lectura” (2019, s.p.) proponen modos de difusión y estudio. La autora se refiere al trabajo impulsado desde la Escuela Normal Superior de Córdoba en la que se desempeñó Luz Viera Méndez y también María Luisa Cresta de Leguizamón, figura clave de dicho movimiento.

Desde mediados de los ‘60, Cresta de Leguizamón, (una joven, y todavía no exiliada) Ana María Pelegrín y otras docentes dictan cursos y seminarios sobre la temática. Por otro lado, la Secretaría de Extensión de la Universidad de Córdoba promueve diversos cursos de narración dictados por Ana de Braski, Laura Devetach y Cresta de Leguizamón. Más adelante, esta misma entidad promovería los Seminarios-Taller a través de la gestión de Lucía Robledo. En el relato de Marta Torres se aprecia el creciente interés por la difusión de la LIJ encauzado en el objetivo de incentivar su estudio. En consonancia, la organización de estos eventos busca ensanchar el espacio para este objeto en el ámbito académico.

Los tres “Seminario Taller de Literatura Infanto – Juvenil” se llevaron adelante organizados por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, el Instituto Interamericano del Niño, el gobierno de la provincia de Córdoba y la sección argentina (filial Córdoba) del IBBY. De la comisión organizadora inicial destacan tres nombres: María Luisa Cresa de Leguizamón, Lucía Robledo y Laura Devetach. Si revisamos la nómina de asistentes, invitados y ponentes advertimos que se trata de un conjunto de agentes de diversos puntos del país. Muchos de ellos aún siguen siendo recordados por su labor en el campo como escritores, investigadores o periodistas: Dora Pastoriza de Etchebarne, Beatriz Capalbo, Perla Suez, Estela Smania, Carlos Silveyra, Edith Vera, Lilia Lardone, María Hortensia Lacau, Víctor Iturralde Rúa, María Rosa Finchelman, Susana Itzcovich, Gustavo Roldán, María Adelia Díaz Rönner.

En una entrevista, la propia Cresta de Leguizamón contó que el hecho de que los Seminarios-Taller estuvieran organizados desde la Secretaría De Extensión Universitaria fue crucial, porque daba cuenta de una forma de comprender la relación universidad-sociedad que facilitaba el objetivo de “pensar con otros la literatura infantil” (Cresta De Leguizamón, citada en DUARTE, 2005, p. 62).¹³⁰ La denominación del encuentro como “Seminario Taller” subraya este espíritu de formación conjunta que también aparece con fuerza en los programas y en las *Conclusiones* (1971).

¹³⁰ Otros objetos de estudio, también marginales en el ámbito académico, muestran recorridos de institucionalización similares. Durante los años '80, en la Universidad de Buenos Aires, Maite Alvarado y Gloria Pampillo coordinan una serie de talleres de escritura de invención en el marco de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras, además se publican y traducen importantes libros sobre la temática. La crítica posterior sobre didáctica de la escritura (Frugoni, 2006; Alvarado, 2013; Bombini, 2015) observa en estos talleres un gesto fundacional que muestra el impulso que cobraron estas temáticas, reflejado en libros y artículos pero en especial en la didáctica de la escritura propuesta en las aulas de lengua y literatura.

El primer Seminario-Taller (1969) se organizó a partir tres temas centrales distribuidos en distintas mesas de discusión: literatura y educación, géneros y temas en literatura infanto-juvenil, y literatura infanto-juvenil y medios audiovisuales. Al detenernos en los subtemas propuestos notamos perspectivas y nociones diversas sobre el objeto que permiten observar las múltiples aristas e intrusiones imperantes en los modos de leerlo y producirlo.

Tomamos como ejemplo los subtemas del tema central “Literatura y educación” (ver anexo 8). El primer problema abordado es la “relación de la literatura con la psicología del niño y el adolescente”. En sintonía con los acercamientos a la LIJ de la época, se inicia la discusión sobre el objeto a través de un sistema teórico ajeno a lo literario. En segunda instancia, la discusión se centra en la relación “literatura infanto-juvenil y literatura escolar”, división que remite a las reflexiones de Fryda Schultz de Mantovani en su libro *Sobre las hadas* de 1959. Como hemos analizado en el capítulo II de esta tesis, la autora propone dos formas de la literatura infantil, la “literatura escolar” y la “literatura infantil” propiamente dicha, la primera pragmática y educativa, la segunda desinteresada y recreativa. La pugna entre lo literario y lo escolar o entre lo estético y lo educativo es una constante en la bibliografía y los debates de la época, como destacamos en los capítulos de la primera parte de esta tesis.¹³¹ Estos dos subtemas son debates que la crítica del

¹³¹ La tensión entre “lo educativo” y “lo infantil” promueve debates que la crítica sostiene hasta hoy, y que fueron visibilizados en los años ochenta en los estudios de María Adelia Díaz Rönner y Graciela Montes que hemos comentado. En la actualidad, la discusión entre estas posturas se vincula, entre otros, con el problema de la “literatura para la gestión de las emociones” derivada del impulso que ha adquirido el discurso de las neurociencias en la agenda educativa, incluso a nivel nacional y desde propuestas estatales (concretamente, a partir de los cuadernillos propuestos por el Ministerio de Educación de la Nación y el Instituto de Neurociencias y Educación (INE) de la Fundación INECO durante el gobierno de Mauricio Macri en 2018). Desde este enfoque la literatura sirve para que los lectores aprendan a controlar y catalogar sus emociones. Esta mirada sobre la literatura para las infancias puede observarse tanto en los libros publicados como en las prácticas mediadoras a través de los catálogos y las propuestas editoriales. Y el fenómeno alcanza –como lo hizo durante finales

campo aún sostiene, a partir de nuevos puntos de conflicto, pero que ponen en primer plano las diferencias entre los agentes que producen y regulan la circulación de los textos y los lectores, sin obviar el papel fundamental de la institución escolar en la conceptualización de la literatura infantil y juvenil, sus límites y sus alcances.

La novedad de los Seminarios-Taller se enlaza con la intención deliberada de poner en discusión estos temas y sus puntos de tensión, y un marcado interés por la práctica concreta en las aulas y bibliotecas. Como expresara Torres Olmos:

Estos seminarios constituyeron durante esos años, el eje motivador de muchas confrontaciones e intercambios de experiencias y estudios realizados en todo el país. Pusieron en evidencia la unidad de criterios de toda la nación. Se pudo comprobar que a pesar de la desconexión con muchos colegas del interior del país y de la Capital Federal, estábamos realizando experiencias paralelas que hicieron posible la formulación de importantes conclusiones compartidas por todos. Muchas de ellas como así trabajos presentados los hallamos citados en diversas publicaciones del país y del extranjero. (2019, p. 11)

Para quienes organizaron y asistieron a estos seminarios, el trabajo compartido allí produjo un espacio federal de intercambio académico para analizar y circunscribir un objeto de estudio en ciernes. Como dijera Cresta de Leguizamón, “... el mérito era que la gente venía porque sí, porque se le daba la oportunidad de hablar del tema que ellos estaban profundizando, investigando y sin la obligación de nada y sin retribución de nada.” (Duarte, 2005, p. 57). En las *Conclusiones III Seminario Taller 1971*, que analizamos en detalle en los próximos apartados, pueden leerse los resultados de esas conversaciones, de esos intercambios para arribar a

de los noventa y la primera década del siglo XXI la “literatura para educar en valores” – no solo a los grandes sellos y sus colecciones, que responden a la demanda en boga, sino también en editoriales independientes. Entre ellas, la editorial Sudestada –conocida por sus libros informativos y biografías con destinatario infantil–, a través de su colección “Cuentos para infancias libres” propone una serie de textos para “ayudar a conocernos, manejar mejor nuestras emociones y cultivar vínculos positivos y saludables”. En estos libros encontramos una estructura narrativa unívoca en la que la lectura del cuento se encuentra interrumpida por los múltiples paratextos que explican cómo leer y cómo sentir. Este uso del texto literario se observa en muchos niveles, la editorial SM, por ejemplo, ha elaborado “Tips para abordar la gestión emocional en tu aula” (SM, 2018) y construido una biblioteca temática sobre las emociones a partir de su catálogo en función de los distintos niveles educativos (Couso y Bayerque, 2020).

conceptualizaciones y recomendaciones concretas en torno a la “literatura infanto-juvenil”. En consonancia con las palabras de Torres Olmos y Cresta de Leguizamón, estos agentes manifiestan su preocupación y “...la necesidad de profundizar su estudio, con metodologías adecuadas, al fin de lograr para todo el país un acuerdo conceptual y operativo...” (UNC, 1971, pp. 3-4), de modo que la importancia de un acuerdo federal sobre el campo permitiera pensar acciones concretas para operar sobre el objeto de estudio que los reunía y sus alcances.

La heterogénea nómina de asistentes, ponentes y conferencistas, provenientes de diversos puntos del país, dio lugar a la discusión de problemáticas en torno a la tensión pedagogía/estética, siempre relacionada con las representaciones de infancia subyacentes en las voces críticas. Así lo hace notar la propia Laura Devetach en el epígrafe que inicia este capítulo,¹³² al poner en la voz de los niños la denuncia sobre las sujeciones que los adultos “contrabandean” (Díaz Rönnner, 2011) en los textos literarios que les destinan y en los modos de leer la LIJ. La pregunta “¿y después qué nos harán?”, de los chicos “que no están”, se vincula con “las fuertes polémicas sostenidas en los Seminarios, con críticas a cierto sector de la academia.” (Medina, 2019) que a lo largo del tiempo puso al adulto en el centro de la cuestión, y promovió una literatura olvidada del deseo del niño y de su mundo, priorizando la enseñanza de contenidos escolares y morales.

Como ha contado Lucía Robledo, “Dora Pastoriza de Etchebarne –co-fundadora del Instituto SUMMA- pronunció la conferencia inaugural del Primer

¹³² Los versos con los que iniciamos este capítulo corresponden a un fragmento de la canción de la obra de teatro para niños *Bichoscopio*, de su autoría, estrenada el 22 de septiembre de 1970 en la ciudad de Córdoba en el café concert Portago (Medina, 2019). Ese día, en la misma ciudad, finalizaba el segundo Seminario - Taller de Literatura infanto-juvenil de la Universidad de Córdoba organizado por un grupo de agentes del incipiente campo de la LIJ, entre los cuales, como dijimos se encontraba Devetach.

Seminario (1969) y participó en la discusión de las ponencias... discusión que fue particularmente acalorada en torno a los trabajos de Laura Devetach.” (Robledo, 2012, pp. 18-19). La ponencia en cuestión, “Fantasía y comunicación: *Monigote en la arena*”, a la que ya nos hemos referido en el capítulo anterior, denuncia problemas concretos en los modos de hacer crítica sobre la LIJ que intervienen en los alcances del término “literatura” y en el mercado editorial:

Por eso la literatura pasa a poder de la pedagogía, porque es útil para enseñar, y de allí la confusión entre texto pedagógico y literatura. Cualquier cosa que diga 'Juancito, no debes decir mentiras porque es feo', es considerada literatura para chicos. Se escribe con ese criterio, y una enorme producción de material literario que el chico recibe es simplemente literatura por encargo manejada por grandes empresas editoriales que establecen las características de sus libros según las necesidades de una sociedad de consumo.

Todo eso no es sino desconocimiento y una gran falta de respeto por el niño y sus mecanismos de captación del arte y la realidad. La literatura para chicos es literatura, y como tal exige de quien se dedica a ella el cabal conocimiento de sus propias formas de comunicación. Limitar al chico con enseñanzas directas es coartar la capacidad creadora del lector, que frente a la obra escrita debe participar también en función creadora y no simplemente receptora. (Devetach, 1991, p. 50-51)

Acercándose al concepto de “contrabando discursivo” que, años más tarde, acuñaría Díaz Rönner (2011), Devetach problematiza el adoctrinamiento que subyace en los mandatos del mundo adulto que ingresan en los textos literarios y de qué modo ello afecta los modos de leer de los niños. La ponencia, además, finaliza con el cuento *Monigote en la arena* que, en palabras de la autora, explora el vínculo “literatura y vida” (p. 52). En oposición a las ideas que Pastoriza de Etchebarne propone para el cuento infantil, el relato de Devetach explora una temática tabú, la muerte.¹³³ El cuento, que se continúa reeditando, tiene un marcado matiz

¹³³ Sobre este tema hemos discutido en el capítulo I de esta tesis. El problema de la inclusión/exclusión de los llamados “temas difíciles” de la literatura infantil es explorado en numerosos trabajos críticos, entre ellos se destacan Díaz Rönner (2005, 2011), Perriconi (2012), Stapich (2016), Cañón y Stapich (2011, 2012), Montes (1999, 2001), Andruetto (2009), Couso y García (2018), Codaro (2018).

metafórico, posibilita interpretaciones polisémicas y se aleja del “final feliz”, un elemento clave de la teoría de Pastoriza de Etchebarne.

Estas pugnas también se encuentran presentes en el armado del programa de los Seminarios-Taller, por lo que podemos hipotetizar que los organizadores esperaban problematizar ciertos temas en pos de hacer crecer el campo a partir de discusiones como la de la anécdota relatada.

Observar otros temarios, como el del Seminario-Taller de 1970, permite profundizar sobre los paradigmas teóricos persistentes y emergentes en el campo. Este temario presenta una complejidad mayor al del año anterior: los temas se dividen en tres niveles: conceptual, motivacional y operacional, para graduar el acercamiento al objeto. Si en el primer apartado de este trabajo comentábamos la bibliografía teórica proveniente de diferentes disciplinas, pero en particular de la psicología y la pedagogía, desde la disposición del programa podemos notar la influencia de otros paradigmas teóricos como el formalismo y el estructuralismo (ver anexo 9). Observamos un marcado interés por crear un sistema, un mecanismo que facilite el estudio del objeto para trabajar, en especial, sobre la especificidad de esta literatura.

Es importante destacar que los Seminarios supusieron un gran avance en lo que se refiere a la teoría, al retomar y resignificar el escolanovismo (Ortiz, 2019, Couso, 2020b) y promover un fuerte intercambio interdisciplinario que podemos notar al leer los paratextos producidos. En ellos se advierte la influencia de la sociología, la sociocrítica, el estructuralismo y las teorías de la comunicación, como también enfoques metodológicos en torno a la lectura, como la *Didáctica de la lectura creadora* (1966) de María Hortensia Lacau quien, además, fuera oradora en el primero de los Seminarios-Taller. Este libro, de gran difusión en Argentina, de

fuerte matiz estructuralista, es una propuesta didáctica que da lugar a la voz del estudiante en tanto joven inmerso en una cultura que le es propia, capaz de ser creador de su lectura, estableciendo una fuerte relación entre lectura y vida. De este modo los lectores quedan habilitados para escribir e implicados en la lectura en tanto sujetos. La propuesta quiere ser superadora de la crítica enciclopedista, modelo pedagógico dominante en su momento de concepción (Bombini, 2015; Piacenza, 2001, 2017; Cuesta, 2012).

La propuesta de Lacau tiene como objetivo enmendar la distancia, en apariencia insoslayable, entre las lecturas que imponía la escuela a los estudiantes y las que los adolescentes elegían en tanto individuos. Un punto esencial de la teoría de la autora fue concebir al estudiante adolescente como lector adolescente que acciona sobre el texto y se vincula con él de forma creadora (Piacenza, 2017). La lectura creadora deposita una nueva confianza en el joven lector que en muchas instancias se encuentra solo frente al texto. Como expresa Piacenza, la impronta del método de Lacau “fue decisiva no solo porque guió la formación docente durante décadas en el país sino porque fundamentó los criterios editoriales de las principales colecciones escolares y libros de texto de enseñanza de la literatura dirigidos a los adolescentes.” (2017, p. 331). No es azaroso, entonces, que las *Conclusiones* de los Seminarios-Taller establezcan una crítica sobre el libro de texto como herramienta de moralización e instrucción que no forma, ni pretende formar, un lector crítico.

En las *Conclusiones* del Seminario Taller, de 1971, se describe la lectura creadora en términos de teoría de la comunicación y se argumenta esta idea a partir de la experiencia docente que demuestra que “es necesario comprometer al niño y al joven en la obra leída” (1971a, p. 26). En primer lugar, es definida “como una

forma de lectura a la que, junto a la recepción pasiva de un texto, se agrega la actividad o creación de nuevas y diferentes formas expresivas, que conlleva la profundización crítica de la obra.” (p. 25) en la medida en que al lector “se le abren las puertas del universo y las de su propio yo” (p. 25). De este modo, no sólo se promueve una nueva representación del joven como lector, sino también del texto que lee. La lectura creadora se vincula de forma explícita con el concepto de obra abierta de Umberto Eco (p. 28) que actualiza los modos de comprender un texto literario. En consonancia con la crisis del modelo de interpretación que se centraba en la figura del autor y en el supuesto de que el texto tiene un significado único, la inclusión de esta referencia imagina al lector en un lugar activo frente a los posibles sentidos de la obra.¹³⁴

A partir de estas ideas se introduce una concepción de lectura, como modo de aprendizaje sobre el mundo y el sujeto, que trasciende los paradigmas hegemónicos y promueve un avance en lo que respecta a la concepción de literatura y a la representación de ese niño o adolescente en tanto lector. Por otra parte, por hallarse en una zona híbrida, estos escritos que conjugan problemas de la literatura con los de su didáctica se acercan al concepto de “zona de borde” (Gerbaudo 2009, p. 171; Cañón y Stapich, 2012; Cañón, 2019), en tanto visibilizan la compleja interacción de fuerzas en el campo de “lo infanto-juvenil”, en el que los espacios de intersección entre disciplinas se vuelven ineludibles cuando se busca asirlo como objeto de estudio.

Esta complejización y ampliación de los paradigmas teóricos, desde los cuales se propone leer la LIJ, puede observarse en los tres niveles de análisis

¹³⁴ *Obra abierta* se publicó en 1962 y tres años después fue editado en español por Seix Barral.

propuestos para las discusiones del Seminario-Taller de 1970 (ver anexo 9). En el nivel conceptual, las discusiones organizadas a través de conferencias a cargo de especialistas tenían como objetivo analizar, desde una perspectiva sociocultural, el proceso de comunicación social en la literatura infanto-juvenil a partir de tres enfoques: el enfoque semiológico (proceso de comunicacional), el enfoque psicológico-social y el enfoque antropológico-cultural. Leemos esta estructura como una operación crítica del grupo organizador, puesto que promueve otros puntos de vista para pensar el objeto. Se desprende de este programa el deseo de ampliar la mirada sobre el campo de estudio a través de la inclusión de una serie de perspectivas teóricas que posibiliten una revisión más allá de las concepciones hegemónicas. El objetivo de expandir los desarrollos de y sobre el objeto también se observa en los últimos dos niveles del programa, el nivel motivacional y el nivel operacional. Allí se propone la división de las mesas de discusión en dos sectores: el de la niñez y el de la juventud. Esta división implica un importante avance sobre las representaciones de los lectores asociados al constructo "literatura infanto-juvenil", en tanto se estudia al niño y al adolescente como sujetos con características diferenciadas.¹³⁵

Es curioso pensar que en la actualidad, en el marco de los estudios sobre literatura para jóvenes y niños en la Argentina, se ha retomado el interés por distinguir la literatura infantil y la literatura juvenil. Se trata de dos objetos

¹³⁵ La división entre estos dos grupos, "niñez" y "juventud", está asociada para el nivel dos con una "manifestación" diferente, el primero "teatro y títeres" y el segundo "historietas y revistas". Resulta significativo porque nos permite advertir sobre la importancia otorgada por estos agentes a las manifestaciones de la cultura infantil asociadas al campo literario. Por otro lado, el eje "historietas y revistas" retoma una controversia vigente sobre estos géneros, descriptos de forma peyorativa por muchos críticos de la época, que ven en ellos una deformación potencial del lector, producto de la cultura de masas y la vertiginosidad de la vida moderna, que llevaría a los jóvenes y niños a alejarse de lo que estos autores entienden como "lo literario". Sobre este tema hemos expuesto en el capítulo III de esta tesis.

diferentes que comparten una serie de problemas en la configuración de sus campos y que, históricamente, se han pensado como una unidad. En los trabajos publicados en los últimos años por la crítica argentina sobre la temática (Labeur, 2019; Bustamante, 2018; Nieto, 2017, 2019; Couso, Bayerque y Hermida, 2020, 2021), se puede observar un interés por separar estos objetos de estudio que, si bien poseen características en común –ligadas sobre todo a la circulación dentro de la escuela y al mercado editorial–, tratan literaturas que imaginan diferentes lectores modelo.

Los Seminario-Taller, entonces, promueven un espacio de discusión e intercambio entre perspectivas sedimentadas en los modos de leer el objeto que visibiliza una marcada intención de contravenir ciertas zonas del discurso sobre la LIJ para ampliarlo y reconfigurarlo. La búsqueda de una práctica crítica, con mayor rigor teórico, deja entrever la importancia de abandonar escrituras dogmáticas y subjetivas, para promover trabajos de investigación bajo las regulaciones intersubjetivas propias del ámbito académico y la construcción colectiva de saberes. En este sentido, son reveladores los textos recobrados en torno al último Seminario Taller realizado en 1971, del que se conservan su programa, la nómina de asistentes y las conclusiones finales a las que arribaron los diferentes grupos de trabajo organizados a partir de ejes temáticos. Sobre estos materiales nos detendremos en los siguientes apartados.¹³⁶

¹³⁶ Como afirma el texto "Literatura infanto-juvenil. Literatura y medios de comunicación social" (1972), el Grupo Organizador del IV Seminario-Taller de Literatura Infanto-Juvenil decidió no realizar el Seminario en 1972 con las modalidades adoptadas en años anteriores –desde 1969–, en virtud de que el Comité de Asesoramiento y Promoción de la Literatura Infantil (C.A.P.L.I.) había dispuesto la celebración, para el mes de octubre, del Primer Congreso Hispanoamericano de Literatura Infantil y Juvenil en la Ciudad de Buenos Aires. De este evento, al momento, hemos encontrado algunos documentos de tipo legislativo en la Biblioteca Nacional de Maestros (Buenos Aires, Argentina).

IV.2. La conceptualización del objeto LIJ

El temario del Seminario Taller de 1971 se organiza de un modo diferente a los anteriores. Como un eco de la división en sectores “niñez” y “juventud” del Seminario Taller de 1970, se propone como tema central “Literatura infantil y literatura juvenil”. Entendemos que en esta división, que repone el sustantivo literatura para evidenciar el doble objeto, aparece en ciernes el problema del nombre. Desde el título de los Seminarios Taller se designa como un único tema, “literatura infanto-juvenil” que, sin embargo, se problematiza de forma separada en los ejes de trabajo con interesantes puntos de encuentro, a saber la distinción entre las lecturas de entretenimiento y las escolares o las implicancias de “lo escolar” sobre lo literario, que luego formaran parte de la agenda de los investigadores preocupados por estos objetos. La importancia de esta “separación” es que se escinde también a los lectores, procurando características particulares para el niño y el adolescente. De este modo se promueve la existencia de dos literaturas que comparten la propiedad de estar destinadas a un lector en formación. Si revisamos las palabras elegidas para titular los trabajos presentados en el Seminario-Taller de 1971 (ver anexo 11) se evidencia la búsqueda por diferenciar a los lectores y reflexionar sobre objetos diferentes que pertenecen a un campo mayor: “cuentos para niños”, “preadolescente”, “niño lector”, “literatura infantil y literatura juvenil”, “expresión sonora del bebé”, “literatura para niños”, entre otros. La elección de estos ejes de discusión es otra muestra de que los Seminarios constituyeron un evento pionero en el reconocimiento de la autonomía de la “literatura infanto-juvenil” entendida como un complejo entramado de temas y subtemas.

Dentro del programa de 1971 (ver figura 3), se proponen cuatro ejes de trabajo: “Proposición de un concepto de literatura infantil y de literatura juvenil”,

“Estudio de la literatura infantil y juvenil: métodos posibles”, “La literatura infantil y la literatura juvenil y la lectura” y “La literatura infantil y la literatura juvenil y los medios de comunicación sociales”, todos ellos definen “alcances”, “contenidos” y “manifestaciones”, este último subdividido en “géneros” y “especies”. La búsqueda de nuevos métodos, la preocupación por las relaciones con los medios de comunicación y la cultura de masas, el diseño de divisiones y subdivisiones, de niveles en torno a los objetos de estudio, son formas de abordaje propias de la *doxa* de la época (Bourdieu, 1997) que conjuga un paradigma estructuralista con una mirada atenta a las nuevas manifestaciones culturales. Además, la importancia otorgada a la organización de modelos de trabajo que aborden las marcas específicas de lo literario en sus variantes infantil y juvenil advierte sobre una búsqueda de especificidad y autonomía.¹³⁷

Tercer Seminario Taller

17 al 21 de setiembre de 1971

1. PROPOSICIÓN DE UN CONCEPTO DE LITERATURA INFANTIL Y DE LITERATURA JUVENIL

- 1.1. Alcances
- 1.2. Contenidos
- 1.3. Manifestaciones
 - 1.3.1. Géneros
 - 1.3.1.1. Especies

2. ESTUDIO DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: MÉTODOS POSIBLES

- 2.1. Histórico
- 2.2. Psicológico
- 2.3. Sociológico
- 2.4. Estructural
 - 2.4.1. Metodología estructural referida al relato: consideraciones generales y análisis concreto.
 - 2.4.2. El relato como historia
 - 2.4.2.1. Las acciones
 - 2.4.2.2. Los personajes
 - 2.4.3. El discurso

3. LA LITERATURA INFANTIL Y LA LITERATURA JUVENIL Y LA LECTURA

- 3.1. La lectura como ejercicio creador

¹³⁷ Las perspectivas sugeridas en el programa de 1971 toman distancia de otras propuestas para indagar sobre estos objetos, entre ellas, ensayos como *Sobre las hadas* (1959), analizado en el capítulo I de esta tesis, cuyo aparato interpretativo se centra en la figura del autor, decantando en una lectura biografista de la obra de Tallon, Andersen o Martí, etcétera.

3.2. Evaluación actual del problema
3.3. Proposición de formas operativas de trabajo.
4. LA LITERATURA INFANTIL Y LA LITERATURA JUVENIL Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIALES
4.1. Prensa
4.2. Radio
4.3. Televisión
4.4. Cine

Figura 3. Programa del Tercer Seminario Taller, Universidad de Córdoba, 1971. Fuente: Robledo, L. y Gómez, S (2019a). Programas de los Seminarios Taller de Literatura Infanto-Juvenil. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

En consonancia con estos objetivos, las conclusiones desarrolladas para cada eje son una muestra del marcado interés por contribuir a la conformación y el afianzamiento de la literatura infantil y la literatura juvenil. En este documento se encuentran redactadas las ideas centrales sobre los puntos discutidos, y una serie de ítems bajo el título “Expresión de anhelo”, donde se incluyen las tareas a desarrollar luego del Seminario- Taller por los agentes organizadores y asistentes.

Estos “anhelos” son de tipo operativo implicando acciones concretas de los asistentes u otros agentes del campo o instituciones asociadas a él, como un modo de contribuir a su organización y ampliación. Entre estas tareas, pensadas por los cuatro grupos de trabajo, se destaca el interés puesto porque surjan premios anuales nacionales de producción literaria, becas de investigación, y concursos que incluyan el género infantil y juvenil; así como la producción de listas bibliográficas de textos para niños y jóvenes confeccionadas por especialistas. Estas recomendaciones abren una serie de interrogantes en torno al destinatario del texto: en primer lugar, los mismos asistentes, pero también aquellos lectores interesados en abordar la temática, sea desde la práctica crítica o el aula, o ambas, u otras prácticas asociadas a la difusión de la LIJ tanto a nivel estatal como en la industria del libro.

Dentro de las conclusiones finales referidas al primer tema, “Proposición de un concepto de literatura infantil y de literatura juvenil”, encontramos, debajo del título “Alcances”, un intento por delimitar el objeto a partir de su conceptualización: “Se entiende por literatura infantil y juvenil toda obra, concebida o no deliberadamente para niños y adolescentes, que posea valores éticos y estéticos que satisfagan sus intereses y necesidades.” (p. 16, 1971a). Esta definición fue retomada por María Adelia Díaz Rönner, figura clave de la crítica del campo en la Argentina, en su artículo “Literatura infantil: de “menor” a “mayor”” (2000) que formó parte de la *Historia crítica de la literatura argentina* coordinada por Noé Jitrik. Entendemos esta cita como una operación crítica de la autora para validar a los Seminarios-Taller como parte fundamental de la historia de la crítica de la LIJ en la Argentina.¹³⁸ Ella se detiene en el adjetivo “deliberado” en tanto informa sobre los diversos modos de construir un canon y un campo de/para la literatura infantil. Afirma que el uso de este adjetivo propone textos que se vinculan con una idea de institución y poder, como los libros escolares, pero también las publicaciones vinculadas con la cultura de masas y por último la literatura de autor. A esta juiciosa lectura agregamos que la definición refiere a las “necesidades e intereses” de los lectores primarios de esos textos (niños y jóvenes), en detrimento de los lectores secundarios (adultos). Esta aclaración no es un dato menor puesto que da cuenta de cierta apertura respecto de la importancia y valoración del universo propio de estos lectores.

La recomendación posterior a la definición se detiene en la importancia del criterio por edad como un “marco referencial” para el adulto, “teniendo en cuenta el

¹³⁸ El hecho de que María Adelia Díaz Rönner haya participado en estos seminarios, que ella misma en sus artículos describe como un corte en los modos de leer el objeto LIJ, puede leerse como una operación crítica de autolegitimación y de valorización de un objeto de estudio considerado marginal para las carreras de Letras a nivel universitario.

nivel psicológico, socio-económico y cultural de los niños y adolescentes a los cuales va dirigido.”(1971a, p. 16). Una marca de época, presente en la mayoría de las textualidades analizadas en esta tesis, que, desde una perspectiva psicologista, destaca la importancia de comprender las características singulares de la infancia y la adolescencia, en tanto edades del desarrollo humano, para seleccionar la literatura que se le destina a cada una.

Esto deja ver cómo las formas emergentes de delimitación del objeto LIJ se tensionan con otras anteriores. En este sentido, podemos detenernos también en la vaguedad con la que se habla de los “valores éticos y estéticos” de la obra, dejando, otra vez, al texto literario subsumido entre las posibles intrusiones en el buen nombre de la ética y la estética. Esta última palabra, en particular, es utilizada por todos los agentes de la época con finalidades e intereses diversos y contradictorios. Así, la finalidad estética de la literatura puede comprender una dimensión pedagógica sin atender a la literatura en sí misma.

Por otra parte, a partir del trabajo contrastivo entre las fuentes, podemos suponer que esta definición se sirve de la que había propuesto Dora Pastoriza de Etchebarne en su libro *El cuento en la literatura infantil* de 1962: “Quedan incluidas en este intento de definición no sólo las obras escritas **deliberadamente** para niños, sino también las que, elaboradas sin pensar en ellos, irrumpen en su mundo por el interés de la temática, la ingenuidad y la belleza que encierran.” (p. 3. Nuestras negritas). Los cambios entre una y otra definición son otro indicador más de la convivencia de diferentes paradigmas para observar el mismo objeto y comprueban, también, la distancia entre las concepciones del niño como lector en uno y otro caso. La definición de Pastoriza, además, supone ciertos atributos para las lecturas de

infancia que la nueva crítica, representada en los trabajos que analizamos en esta segunda parte de la tesis, quiere desmitificar.

IV. 3. El problema de la formación de lectores

Como hemos abordado en capítulos anteriores, es insoslayable la importancia de la lectura en la cultura nacional como dispositivo modélico y disciplinador que ha adoptado diversos matices a lo largo del tiempo en la cultura (Hermida, 2014, 2016; Piacenza, 2017). Al revisar los títulos de los trabajos expuestos entre 1969 y 1971 (ver anexo 10 y 11), se destaca la preocupación de los agentes por el vínculo entre literatura y formación de lectores en la infancia y la adolescencia, problema que abarca múltiples planos en tanto se evidencia una representación de la lectura como práctica fundamental para la transformación de los sujetos y el modo de transmisión de la cultura, en estrecha relación con la escuela.

Entre los tópicos recurrentes se encuentran la poesía en la escuela, la influencia de la televisión y las “otras lecturas” –las no escolares que, como hemos revisado con anterioridad, son leídas por los especialistas como una amenaza a la educación moral e intelectual de niños y jóvenes-, el relato de las prácticas en diferentes contextos escolares con lectura de LIJ, la didáctica de la literatura y la literatura creadora, la narración en la escuela. Por otro lado, la discusión sobre las lecturas infantiles y juveniles también se detiene en la oferta del mercado, sin obviar la importancia que tienen los productos de la cultura de masas para estos lectorados. Los temas, y sus subtemas desagregados, son una muestra de los problemas que el campo de la literatura infantil estaba discutiendo o necesitaba discutir. Esto evidencia un diálogo entre estos eventos y el panorama que traza la primera parte de esta tesis.

A lo largo de *Conclusiones* es notable la importancia otorgada a la lectura y su enseñanza para hablar de la LIJ. Encontramos extensos pasajes del texto centrados en las prácticas lectoras en la escuela y en los modos de leer de niños y adolescentes. En primer lugar, el documento se refiere a una “adecuada selección”, resaltando así la función de los mediadores entre el lector y el libro. Desde una perspectiva psicologista, se promueven lecturas “...cuyos contenidos favorezcan el desarrollo integral del niño y del adolescente, de acuerdo con las características psicológicas de cada una de las etapas evolutivas, dentro de las circunstancias de su situación histórica y social específica.” (p. 16, 1971a). De modo que, si por un lado lo adecuado para la LIJ es lo pertinente para la psiquis del niño o joven de acuerdo con su edad biológica, por otro se muestra cierto grado de apertura al ubicar a ese lector en sus circunstancias sociales e históricas, es decir, como sujeto anclado en un contexto. Oponiéndose, de este modo, a otras representaciones vigentes, esencialistas, en las que es notable la ahistoricidad y la falta de contextualización con la que se producen o seleccionan materiales para el niño o joven en tanto sujeto.¹³⁹

Al detenernos en las ideas en torno a la figura del adolescente y los modos de seleccionar literatura para este grupo de lectores observamos de qué modo se construyen nuevas representaciones sobre estas temáticas. Se promueve una lectura que procure que los jóvenes puedan

encontrar un camino para superar la inseguridad y la inquietud que experimentan con respecto a su destino individual y a los distintos problemas que le plantean los

¹³⁹ El trabajo crítico de Tomasa Eulalia Darrain de Álvarez, ganador del primer premio de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, publicado como suplemento especial en la *Revista de educación* en 1962, es un ejemplo de este problema. La autora, cuyo tema de trabajo es la literatura para niños, propone una lista de autores y títulos a la que agrega una tabla titulada “Cuadro de intereses” (Ver anexo 12). Aquí se ordenan géneros y temas de acuerdo a la edad de los lectores. Al igual que muchos de sus contemporáneos, se privilegia el cuento realista como lectura para la infancia y la adolescencia. En su desarrollo crítico no encontramos una mirada integradora del niño con su contexto; por el contrario, se pondera un usufructo del cuento, valorado como dispositivo para formar “conciencias cordiales, alegres, claras” y “ayuda(r) a la educación” (p. 24).

profundos cambios de la sociedad actual, propulsando un acercamiento a la literatura universal, en particular a sus manifestaciones contemporáneas (UNC, p.17, 1971a)

De esta manera, se deposita una gran confianza en el texto literario de literatura juvenil, como un espacio de reflexión para el adolescente. Este, en tanto sujeto particular anclado en su tiempo es asociado a un conjunto de gustos, prácticas e inquietudes adjudicadas como propias para su edad. Las conclusiones del Seminario Taller de 1971 construyen una representación del joven como sujeto en formación que requiere una atención sobre la literatura que se le destina, diferente a la del niño. Estas ideas se expanden en el segundo ítem, al valorar como uno de los “contenidos valiosos de las obras de literatura infantil juvenil” a los personajes niños o adolescentes con los que los lectores pueden identificarse, por encontrarse en la misma edad de la vida. Como expresara Paola Piacenza, “En los años sesenta en la Argentina, la lectura aparece como principal dispositivo de comprensión, apropiación, reproducción y transformación del universo simbólico tanto a nivel individual como de las instituciones.” (2017, p. 111-112). El valor puesto en la identificación es tan importante que la sugerencia final de este tema es construir un catálogo de obras donde “el niño y adolescente se vean reflejados”.

La importancia dada a la lectura literaria es notable y se hace eco de la renovación de la enseñanza, y de la emergencia de la subjetividad adolescente como metáfora de los principales discursos de la época (Piacenza, 2017).¹⁴⁰ Por ello, es pertinente detenerse en la recomendación sobre la clasificación del catálogo “por

¹⁴⁰ De acuerdo con Piacenza (2017), la edad se convierte en “un tópico hegemónico en el discurso social en la Argentina de los años sesenta y funciona como metáfora de la época al convertirse en la subjetividad con la que se identificará una sociedad que (...) está siendo definida en un momento de “transición”; una economía y un país caracterizado a partir de la idea de “desarrollo” y una cultura cuyas distintas manifestaciones acusan una “crisis” producida por un tiempo de cambio “inédito”. (2017, p. 59)

nivel aproximado de edad para la que convienen, o criterio especial de utilización.” (UNC, p. 17, 1971a). Por un lado, se plantea la adecuación a la edad del lector, en términos de “conveniencia” otorgando a esta condición un carácter esencial. Por otro, la idea de clasificar de acuerdo con la utilización del texto pone a la selección en una perspectiva utilitaria respecto del objeto literario. Se tensiona aquí la idea de lectura, puesto que estas afirmaciones contrastan con la recomendación del texto literario juvenil como impulso hacia otros textos de la literatura universal contemporánea para el joven lector.

En consonancia, la formación lectora de los más jóvenes es un punto nodal de estas *Conclusiones*. El subtema “Proposiciones de formas operativas de trabajo en escuelas, bibliotecas, centros recreativos, etc.”, estudia el objeto LIJ ligado a lo escolar a través del análisis y la valoración de la práctica áulica concreta y la observación y discusión de las políticas estatales en materia educativa. Los agentes, albergados en el contexto del Seminario-Taller, realizan una crítica y una evaluación de las acciones en torno al par lectura/LIJ. Proponen modos de acción a la vez que propenden un estado de la cuestión del campo literario de la LIJ articulado con las instituciones y otros agentes. La operación crítica que se desprende de estas afirmaciones es de carácter programático en función de la configuración del campo. La intención de intervenir de forma concreta se hace manifiesta en las propuestas de trabajo que articulan niveles y saberes en pos de un mejoramiento de los modos de acercamiento al objeto LIJ. Se refieren, entre otros, al presupuesto destinado por el estado para “educación y cultura” (1971a, p. 22), a la desorganización en los modos de desarrollo de las políticas públicas de lectura a nivel nacional, a la enseñanza de la LIJ y las disciplinas afines a ella en las diferentes instituciones de formación docente.

En consonancia con estas ideas, el documento denuncia un déficit concreto en la formación de los educadores en el que nos interesa detenernos, pues se produce un abordaje singular del vínculo entre lectura y literatura infantil y juvenil:

...ausencia de organismos asesores y de material factible de gran difusión que informe y oriente en esta materia, destinado a quienes tienen la posibilidad de establecer, crear, propiciar la relación niño-libro, joven-libro, especialmente para la familia y el educador. Al respecto se señala la responsabilidad que compete a los institutos de enseñanza superior, universidad, escuelas superiores de magisterio y todas las instituciones donde se formen los educadores, en lo que se refiere a enseñanza de metodología de la investigación literaria, de la psicología del niño y del joven y de la pedagogía, principalmente. (p. 22)

La argumentación, referida en este último punto, vincula los temas joven-niño/libro y la formación del educador en teoría literaria, psicología y psicopedagogía. Esto decanta en la responsabilidad puesta en el rol del docente y también en la confianza en el medio escolar como lugar de encuentro entre la lectura, la LIJ y los sujetos en formación. Por otro lado, la asociación entre literatura, psicología y pedagogía como fuente de garantía para que el docente pueda nutrir y fomentar el lazo entre lector y libro explica un modo de comprender los procesos de lectura y la formación de lectores. Esta mirada concuerda con una didáctica de la lectura que plantea la edad de los lectores como parámetro de selección literaria. Entre tanto, la inclusión de una “metodología de la investigación literaria” aproxima al futuro educador a una dimensión de la práctica docente arraigada en la práctica crítica. Se pretende que se formen docentes capaces de sustentar desde la pedagogía y la teoría literaria sus modos de dar para leer y los textos seleccionados para tal fin.

El trabajo con la literatura en el aula, presentado en su doble dimensión práctica y crítica, no obvia la formación de los docentes como pieza clave para su desarrollo. Como hemos dicho, se hace manifiesta la necesidad de intervenir sobre las prácticas concretas en las aulas de literatura. Posicionamiento que vinculamos con una concepción de la didáctica de este campo en tanto disciplina de

“intervención” (Bombini, 2015), que no es reducida a los conocimientos legitimados sino que valora la práctica como una instancia de la producción del conocimiento.

Por otra parte, la responsabilidad encarnada en la figura del docente sobre la formación literaria, o en el fomento de la lectura literaria, se hace eco de la crítica realizada a los libros de lectura en las mismas *Conclusiones*. Los libros de lectura durante esos años debían ser aprobados por la “Comisión permanente de textos escolares y libros de cultura general”.¹⁴¹ En consonancia con la definición sobre LI propuesta, el texto resultante del tercer seminario propone, en un largo pasaje, una crítica a los listados aprobados por esta institución, centrada en que estos libros no respondían “a los intereses infantiles” y que no se adecuaban “a las pautas aprobadas por este Seminario-taller” (p. 24). De tal suerte se sugiere al Consejo Nacional de Educación, los consejos provinciales y las direcciones de enseñanza un nuevo modo de integrar dicha comisión incluyendo expertos en literatura infantil, maestros en actividad, psicopedagogos, sociólogos y artistas plásticos de diferentes zonas del país. Recomiendan a estos organismos tener presente las *Conclusiones* sobre el análisis crítico de los textos escolares. Así, la propuesta asume un carácter deóntico respecto de las prácticas escolares entramadas en los bordes del objeto LIJ. Este desarrollo testimonia que, si bien el objeto de los Seminarios-Taller es la LIJ, en las reflexiones, conclusiones y debates se cuele la reflexión pedagógica y las orientaciones y sugerencias sobre las prácticas de la enseñanza literaria.

¹⁴¹ Desde 1941 y hasta avanzado 1983, los libros de lectura se encontraban regulados de diversas formas por el Estado en su materialidad y contenido a través del Consejo Nacional de Educación: reglamentos (1941, 1953, 1957, 1965), programas, comisiones evaluadoras y de selección de textos, entre otros (Linares, 2012, p. 404). Entre 1960 y 1982, se implementó con solidez una política editorial hegemónica que Tosi (2012) denomina “política de consolidación del canon pedagógico”, porque centraba su actividad en la selección y publicación de un reducido número de libros didácticos que se fijaban en la tradición escolar como norma y modelo para contribuir a la homogeneización del conocimiento (p. 513-517).

La fervorosa apuesta al trabajo de los docentes como facilitadores del lazo entre literatura y lectores en edad escolar también se refuerza con la recomendación de “Erradicar en todos los niveles el libro de lectura que pretenda ser instrumento para aprender a leer” (1971a, p.23). Esta propuesta se sustenta a través de un conjunto de notas sobre los puntos negativos del libro de lectura entendido como “símbolo de la cultura que se pone en contacto con el niño” (p. 23). En general, los argumentos se centran en los modos de interpelar al lector niño o joven, desde los textos y en la diagramación de los libros de lectura.¹⁴² Se insiste en la estructura cerrada de los textos presentes en estos dispositivos que no permite el “ejercicio creador” (p.24). El documento, retoma, entonces, las ideas de la lectura creadora que hemos detallado con anterioridad, y señala las ilustraciones repetitivas en relación al texto escrito, el uso de una lengua culta que no refleje “el habla corriente”, el enciclopedismo, y la exclusión del humor. También repara en el carácter “curioso en nombre de lo estético y de lo infantil” (p. 24), posicionando las ideas teóricas críticas que encarnan los Seminarios Taller en las antípodas de aquellas perspectivas que sostienen una representación de la infancia como cándida y pura. Recordamos, al respecto, la definición de LI propuesta por Pastoriza de Etchebarne, que incluye atributos como “belleza e ingenuidad”.¹⁴³

¹⁴² Para una lectura crítica de la historia de los libros de lectura en la Argentina ver Cucuzza, H. R. y Spregelburd, R. P. (coord.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Calderón.

¹⁴³ Sobre esta pugna entre “lo estético y lo infantil” recordamos el planteo de Martha Salotti en la introducción de su difundida y reeditada antología *El patito coletón. 50 cuentos para el jardín de infantes* de 1975. Allí plantea una serie de condiciones para la escritura y selección de cuentos para niños de tres a cinco años. Las últimas tres resultan significativas a propósito de las representaciones de literatura. Salotti afirma que los cuentos deben “no querer enseñar nada, no tener literatura, tener ternura, poesía y belleza.” (p.5). Este tipo de condiciones tienen como objetivo desterrar la moraleja explícita y los recursos que proveen ambigüedad y polisemia en el nombre de una conceptualización de la infancia como cristal puro que se asocia a las ideas, en este caso, de “ternura, poesía y belleza” sin explicitar o definir lo que se quiere significar con estos parámetros de escritura y selección.

La crítica es acompañada por la propuesta de un nuevo tipo de libro de lectura que contemple una serie de aspectos vinculados con lo psicológico, lo estético, lo social. El carácter programático y los enunciados señalados “con el único fin de orientar una acción coherente” (p. 26) son gestos fundacionales, que se asumen como tales y pretenden ordenar, pautar y diagramar el “deber ser” del campo y su literatura.

El primer aspecto se refiere a la adecuación del libro a las “diferentes etapas de los receptores”, es decir, a la adecuación de los textos a una etapa concreta del desarrollo evolutivo de ese sujeto, idea que, como vimos, está presente en los textos de los Seminarios Taller y en el ámbito de la crítica, en general, asociada al predominio de la cultura psi (Plotkin, 2003; Carli, 2003) en este contexto.¹⁴⁴ El aspecto estético por otro lado, es subdividido entre lo literario y lo plástico. Así, lo estético-literario debe promover la formación literaria “desde un triple punto de vista del desarrollo de la lengua: oral-coloquial, discursiva y expresiva...” (p. 23), mientras que lo estético-plástico debe configurar un todo armónico “pleno de sugerencias” que “sensibilice” y “amplíe el texto sin superponerse a él” (p. 23). En estas recomendaciones observamos desplazamientos en cuanto a las ideas dominantes de la época. A través de la influencia de las teorías de la comunicación, la propuesta de los Seminarios - Taller prioriza la subjetividad del lector y su lenguaje, para pensar la lengua, su estudio y la valoración de la ilustración como

¹⁴⁴ Con otros objetivos, el axioma de la edad o de la etapa es visible en la actualidad en los criterios de edición y en la organización de los catálogos editoriales de LIJ sugiriendo una edad aconsejable para para la lectura de los textos, en especial, en las colecciones dirigidas a los niños y jóvenes en edad escolar. Si recorremos catálogos contemporáneos, tales como el propuesto por el sello loqueleo (2022) encontramos que para la sección “Primeros lectores” los libros se dividen en dos series: una para niños de más de dos años (serie lima) y otra para niños de más de cinco años (serie verde). Esta organización se mantiene para la sección “Literatura infantil” y “Literatura Juvenil”. Al mismo tiempo se aclara a qué Nivel de escolarización corresponden esas series (Inicial, Primaria, Secundaria).

productora de sentidos. Sobre este último punto cabe destacar que también se separan de perspectivas que entienden la ilustración de los libros infantiles como un apoyo del texto que repite su sentido y cuyo objetivo es ofrecer un andamiaje al lector para facilitar el acceso al texto escrito.

Por otra parte, se insiste en la importancia de la actitud crítica frente a la vida social (1971, p. 24), lo que supone un gran avance sobre la educación de los niños, dado que en ese momento era “un cuarto cerrado” (Cresta de Leguizamón, citada en DUARTE, 2005, p. 75) en donde cualquier hecho que resultara “perturbador” para quedaba afuera de la LI. Como explica Linares (2012, pp. 423-424), hasta la década de 1970 la ficción no era parte de los libros de lectura de la época. Imperaban los relatos referidos a situaciones de la vida real, de una realidad modélica, tradicional e idealizada. En palabras de la autora, se apelaba “al texto adoctrinador del deber ser, traducido en las narraciones edificantes, vidas ejemplares, idealización de los próceres, fábulas moralizadoras, etc. En este contexto, las contradicciones están ausentes. Los libros debían transmitir la idea de una sociedad sin conflicto...” (p. 423). El lugar de la ficción era el de los libros de cuentos infantiles, incluso en el formato de historieta, que se incorporaron a la vida escolar sólo para ser oralizados por el maestro y favorecer el desarrollo del vocabulario y la elocución.

En contraposición, la propuesta de los agentes del Seminario-Taller busca la validación del niño y el adolescente en tanto lectores de ficción al reconfigurar la mirada paidocéntrica que preservaba el tutelaje de adulto como autoridad en la selección e interpretación de las lecturas.¹⁴⁵ La configuración de una subjetividad y

¹⁴⁵ En línea con estos puntos de tensión, Sandra Carli (2003, p. 227) observa en la época estudiada un desplazamiento complejo entre un “saber sobre el alumno” para controlar la instrucción y el orden social y un “saber sobre el niño” que lo resituía democráticamente en su relación con los adultos.

un presente histórico, político y social para estos lectores problematiza la idea de “lo adecuado” y “lo modélico”, y con ello, promueve también la posibilidad de la polisemia pues entienden que las lecturas no pueden encaminarse hacia un único sentido, valor o sentimiento moral.

En síntesis, estos agentes tensionan una pedagogía de la lectura centrada en la preparación para la vida con otra integradora del niño con su entorno, desde la que suponen posible construir una relación entre el lector y el texto literario.¹⁴⁶

Roberta Spregelburd en su artículo “Escenas de lectura en el contexto de expansión de la cultura escrita en la segunda mitad del siglo XX” observa:

...la evidente similitud entre las escenas de lectura representadas en los libros de este período (1955-1976) y las de la primera mitad del siglo. Es decir que los importantes cambios demográficos, económicos, sociales y culturales que se registraron de alguna manera contrastan con las permanencias que observamos en los libros escolares. Esta evidencia abonaría la hipótesis de la continuidad de la cultura escolar como un espacio específico con un alto grado de autonomía respecto de otros espacios sociales. (pp. 396-297)

La operación crítica de las *Conclusiones* le otorga a la lectura la importancia histórica que se le ha dado en la cultura escolar, a través del libro de lectura escolar pero resignificada en relación con los cambios producidos en las representaciones de infancia y juventud, al priorizar el diálogo entre el texto literario, el lector, y el espacio social. Estas afirmaciones se conjugan con la emergencia de colecciones de LIJ pensadas para circular fuera de la escuela, muchas de ellas con títulos escritos por algunos de los asistentes a los Seminarios-Taller.¹⁴⁷

¹⁴⁶ En estas ideas también resuenan los planteos de María Hortensia Lacau. En el “Decálogo para pensar con amor en la lectura” (Lacau, 1982) de su libro de lectura *Vengan conmigo* (1977), se describe la lectura como una práctica que implica la interacción “Leer es entablar un diálogo imaginario con el autor o sus personajes; con los ambientes o lugares; con la época o el tiempo evocados en el libro.” y “Leer es entretenerse, reflexionar, imaginar. También es afinar la sensibilidad, alegrándose o entristeciéndose.” (p. 147)

¹⁴⁷ Algunos participantes integraron la colección Cuentos del Chiribitil del CEAL (1976): Carlos Silveyra (*El cuento de queso redondo*), María Rosa Finchelmann (*El Señor Viento Otto*, cuento ganador del primer concurso de cuentos infantiles del CEAL) y Laura Devetach (*El abuelo del tatú*). En la colección

IV. 4. Una apertura liberadora. En busca de una literatura autónoma

El segundo eje de trabajo del tercer seminario “Estudio de la literatura infantil y juvenil: métodos posibles” resulta significativo para imaginar un estado de la cuestión de los modos de leer la LIJ en la época estudiada. El texto sintetiza las condiciones adecuadas para construir conocimiento a través de una serie de operaciones críticas de revalorización del objeto LIJ a partir del reconocimiento de su marginalidad dentro del campo científico.

En primer lugar, se expande la conceptualización inicial de literatura infanto-juvenil al igualar las obras literarias en general con las infantiles y juveniles en tanto “entidades autónomas regidas por leyes que les son propias”. Esta mirada sobre el objeto deja afuera “las aproximaciones basadas en el gusto personal de quien realiza el análisis o en sus impresiones subjetivas.” (UNC, 1971a, p. 19) Tendencia que es visible en muchas publicaciones de la época cargadas de adjetivaciones para referirse a distintas obras literarias o que destacan determinadas ideas sin una justificación o aparato teórico que las sustente, más que la intuición de quien realiza el análisis como dijera el propio texto del Seminario-Taller. Modos de la crítica que decantan –como hemos visto en los escritos de Pastoriza de Etchebarne– en un uso instrumental de la teoría, y un socavamiento de las libertades del lector y sus elecciones.

Desde una perspectiva teórica cercana al estructuralismo, la preocupación metodológica de estos agentes reescribe la conceptualización inicial sobre la LIJ al considerar la obra literaria “...en su inmanencia y complejidad estructural, sin

Cuentos del Jardín (1974) publicaron Estella Nanni de Smania (*La noche de los ruidos*) y Beatriz Capizzano de Capalbo (*Las vacaciones de Marisa*).

desechar por ello, en una segunda instancia y agotado el análisis de la obra como tal, las conexiones de la misma con el contexto histórico, social y literario en que se inserta...” (UNC, 1971a, p. 19). Estas nuevas dimensiones, en las formulaciones del objeto LIJ, nos permiten observar las pugnas vigentes en el campo de la teoría, en este caso la tensión entre una mirada inmanente de la literatura frente a otra que la sitúa en su contexto. Así, estos textos recobrados de los Seminarios-Taller constituyen una muestra fundamental para visibilizar los problemas, los puntos de contacto del campo de la literatura a secas con el de la LIJ en la época estudiada, y las nuevas corrientes teóricas que empiezan a operar en el campo crítico.

La inquietud metodológica se traslada a la escuela a partir de la discusión sobre los modos de trabajo en las aulas. Tarea que decanta en la figura del docente como investigador, y en el valor otorgado a esta “metodología crítica” que trasciende el contexto académico y retroalimenta el estudio del objeto. Es pertinente articular esta representación del trabajo docente con el marco de realización de los Seminarios-Taller, organizados por una Secretaría de Extensión que concibe a la universidad en diálogo con la sociedad y la práctica concreta en espacios situados. De este modo, la discusión sobre el objeto LIJ se asienta en un espacio que prioriza la dimensión práctica en las aulas de la escuela:

Si el conocimiento acabado de una metodología crítica resulta imprescindible para los investigadores específicamente dedicados al estudio de la literatura infantil y juvenil, no lo es menos para los educadores, en la medida que sólo un riguroso análisis de las obras permitirá llevar a cabo con éxito la tarea de iniciación y formación literaria del niño y el joven. (UNC, 1971a, p. 19-20)

La metodología crítica del docente dependerá “además de la concepción de la literatura que sustenta el análisis, de los objetivos a que se propone llegar el educador en esa tarea de iniciación y formación literaria” (UNC, 1971a, p. 20) Este objetivo puede rastrearse en muchos trabajos posteriores, incluso contemporáneos,

en tanto que el campo de la literatura para niños se constituye como una zona de borde disciplinar” (Gerbaudo, 2006, 2009; Cañón y Stapich, 2012; Rodríguez, 2018; Cañón, 2019), vinculada de forma explícita, en gran número de investigaciones, con la práctica docente o de mediación.

De este modo, la búsqueda de una conceptualización del objeto, como la que se propone en el documento del Seminario Taller de 1971, desencadena recomendaciones sobre los criterios de selección literaria.¹⁴⁸ El modo de conceptualizar o determinar la práctica docente como un espacio de formación crítica se refleja en el acto de enseñar literatura para formar lectores críticos de los textos y, reflexivamente, de los contextos. Resulta, también, una toma de posición sobre la literatura y lo literario. Toma de posición que se constituye como operación crítica para apuntalar los modos de abordaje del objeto LIJ en la educación superior. La carencia de herramientas observada en los educadores para el estudio crítico de la LIJ, se sintetiza en la sugerencia explícita de una formación en las instituciones de nivel superior que incluya, dentro de los programas y planes de estudio, la enseñanza de metodologías de la investigación y de la crítica literaria. El reclamo por la institucionalización del objeto a través de prácticas enmarcadas en espacios académicos específicos contrasta con la organización eventual de congresos, simposios y jornadas de la época.

De acuerdo con lo expresado, la enunciación de los protocolos críticos de los Seminarios-Taller constituye un material imprescindible para revisar los estatutos del campo puesto que evidencian la necesidad de que la LIJ se instituya como un

¹⁴⁸ Se afirma que la utilización por parte de los educadores de una metodología crítica contribuye, además, a formar en el educando, una actitud crítica y sistemática respecto a la literatura coadyuvando, consecuentemente, a la formación en él de una actitud crítica reflexiva sobre el mundo que lo rodea. (UNC, 1971a, p. 20).

tema de discusión central en los profesorados con docentes especializados en el tema y financiamiento estatal para su promoción, entre otros. Se reclama, en cierto sentido, la apertura hacia la profesionalización del campo que se concreta luego de la vuelta de la democracia en 1983.¹⁴⁹

IV.5. Síntesis y conclusiones

Revisitar las textualidades producto de los Seminarios Taller, eventos que la crítica ha leído como un cambio fundamental en los modos de leer la LIJ, nos ha permitido examinar las discusiones propias del campo en la época y dimensionar el lugar que ocupaban determinados agentes, dentro y fuera de su contexto de producción, en la organización y promoción de dicho campo como objeto de la crítica.

Entendemos que si muchas de las ideas de los Seminarios-Taller “contrabandean” discursos en la aldea de los niños, muchas otras abren el camino para una renovación crítica que tendrá su estallido en los años '80 con la vuelta de la democracia. Estos textos además dibujan un panorama concreto y situado de lo que fueron los Seminarios-Taller, o mejor, de lo que estos grupos de trabajo quisieron que quedara como memoria escrita para ser leída por ellos mismos o por otros. Las anécdotas y las ideas sobre los Seminarios- Taller narradas por María Luisa Cresta de Leguizamón, Laura Devetach, Lucía Robledo y Marta Torres Olmos, permiten inferir los avatares de una práctica crítica emergente situada en un contexto particular. Se reconstruyen, entonces, las pugnas concretas sobre las prácticas de edición, divulgación e institucionalización del objeto LIJ.

¹⁴⁹ Sobre la institucionalización y la profesionalización del campo de la literatura para niños y jóvenes en Argentina ver Cañón (2019).

Los textos de estos emblemáticos eventos son una muestra de las tendencias o ideas dominantes y de aquellas que, emergentes, producirán cambios posteriores. Emergencias que son visibles en la literatura –la masividad de la obra María Elena Walsh, las colecciones del CEAL para niños o la ampliación del canon escolar planteada en colecciones como GOLU (Piacenza, 2015, 2017)– y en la consolidación de otros géneros audiovisuales pertenecientes al cine y la televisión, destinados a niños y adolescentes, que también comienzan a ser problematizados por la crítica y a ocupar espacios específicos dentro del campo a través de eventos y festivales.¹⁵⁰

La lectura de estos documentos muestra las formas en que estos agentes introducen y se apropian del estructuralismo para pensar la literatura para niños y para jóvenes. Movimiento visible en la organización de los Seminarios-Taller pero también en las orientaciones teóricas y metodológicas para su estudio crítico y para la mediación de los textos en la escuela. La terminología utilizada, las formas de abordaje de los textos literarios, el método de análisis y la propuesta de una metodología crítica visibilizan la renovación teórica.

La mirada sobre el objeto LIJ se centra más en el sustantivo “literatura”, en tanto objeto artístico portador de mundos y material rico para la exploración crítica del lector sobre sí mismo y su entorno. Esto conduce a observar otros paradigmas imperantes en las ciencias sociales, como la psicología genética y la sociología. Por otro lado, el estudio de la literatura infanto-juvenil, en este momento, no puede

¹⁵⁰ Los géneros audiovisuales en su variante infantil se constituyen como un tema de investigación durante la época. Dos nombres se destacan dentro de la nómina de críticos que lo problematizan. Víctor Iturralde Rúa, difusor y creador de cineclubes infantiles por toda la provincia de Buenos Aires, publica *Qué ven que leen nuestros hijos* (1964, Eudeba), un estudio que se detiene en diferentes manifestaciones audiovisuales y gráficas de la cultura infantil para reafirmar la capacidad creadora de los niños. En la misma línea, Fryda Schultz de Mantovani, que participó de la organización de los festivales infantiles de Necochea donde el cine tuvo un importante lugar, también se ocupa de la temática en *Nuevas corrientes de la literatura infantil* (1970).

separarse del medio escolar, resultando una función intrínseca aunque no manifiesta de forma directa en su conceptualización inicial.

En el texto colectivo redactado como *Conclusiones* del Seminario-Taller de 1971, la observación de ciertas dificultades conduce a la elaboración de un conjunto de premisas concretas de trabajo sobre el campo de la literatura infantil para las instituciones educativas de todos los niveles y el Estado. A partir del análisis realizado, podemos concluir que estas afirmaciones constituyen una operación crítica de autfiguración de los agentes que las producen como “especialistas del campo”. En esta autfiguración, además, se promueve una representación de la práctica crítica como una práctica política en la que los implicados se involucran discursivamente.

La función organizativa y programática de los enunciados de *Conclusiones*, permite observar cómo estos agentes buscan visibilizar los sistemas de relaciones entre la actividad intelectual y otros campos sociales al enlazar su trabajo de especialistas con la práctica situada. En este sentido, el trabajo con la literatura en el aula –presentado en su doble dimensión práctica y crítica– no obvia la formación de los docentes como pieza clave para su desarrollo y busca intervenir en el campo social, al mismo tiempo que manifiesta sus protocolos. Las ideas sobre el rol del docente de literatura pueden vincularse con la concepción que, años más tarde, planteara Gustavo Bombini (2015) sobre la didáctica de la literatura como disciplina de “intervención”, que no puede ser reducida a los conocimientos legitimados porque configura la práctica como instancia de la producción del conocimiento.

CAPÍTULO V

La literatura infantil en la *Historia de la Literatura Mundial* del Centro Editor de América Latina

No cabe duda de que la mera mención de la palabra canon arrastra de inmediato otra palabra, marginalidad, que parece serle no sólo complementaria sino también subordinada; en ese sentido, ésta no termina de comprenderse sino en relación con aquella.

Noé Jitrik¹⁵¹

El Centro Editor de América Latina¹⁵² irradió desde sus inicios, hacia finales de la década del '60, políticas culturales que establecieron nuevas relaciones con el mercado y el campo intelectual (Bueno y Taroncher, 2006, pp. 9-11). Fue un proyecto que apostó a ampliar y constituir nuevos lectorados a través de las estrategias editoriales que puso en marcha: agregar nuevos géneros, reeditar y diversificar la lectura de textos tradicionales, ofrecer ediciones económicas, trasponer el marco de circulación de las librerías (Somoza y Vineli, 2006, p. 294).

En el marco de estos propósitos, la literatura infantil tuvo su lugar. En palabras de Adriana Corral, "El Centro Editor de América Latina realizó uno de los aportes más ricos e interesantes a la historia de la literatura infantil argentina al

¹⁵¹ Jitrik, N. (1996). "Canónica, regulatoria y transitiva". *Orbis Tertius*, 1 (1), pp. 153-166.

¹⁵² El Centro Editor de América Latina, dirigido por Boris Spivacow, surge como una editorial privada formada por los agentes del campo literario que, en 1966, luego de la Noche de los Bastones Largos, renuncian a la editorial universitaria EUDEBA (Zanetti citada en SOMOZA Y VINELLI, 2006, p. 279-280). Diversos investigadores advierten (Bueno y Taroncher, 2006; Corral, 2008; Gociol, 2017) sobre la fuerte intervención en el mercado que produjo el CEAL con sus políticas de divulgación y extensión cultural, modificando y transformando la industria editorial y cultural argentina.

producir una serie de colecciones que delimitaron un campo específico y la sacaron del estado de marginación en el que se encontraba.” (Corral, 2008, p. 66). La autora se refiere a Cuentos de Polidoro –iniciada en 1967 y dirigida por Beatriz Ferro– y a Cuentos del Chiribitil –dirigida por Delia Pigretti entre 1976 y 1978 y, posteriormente, por Graciela Montes–. Los libros publicados en estas colecciones se distanciaron de los modelos hegemónicos, y promovieron una lectura polisémica, reivindicando el lugar de lo maravilloso y lo fantástico en la literatura infantil.

A los aportes que observa Corral, es necesario sumar la inclusión del fascículo “La literatura infantil” (1971a)¹⁵³ en el tomo de *Las literaturas marginales*¹⁵⁴ que formó parte de la *Historia de la Literatura Mundial* del Centro Editor de América Latina.¹⁵⁵ Este ensayo, escrito por Amelia Hannois, evidencia el gesto de ruptura y denuncia, propio de la época, que impregna en los modos en que se redefine la literatura infantil como objeto. La autora propone nuevos problemas sobre su configuración, a partir de las perspectivas teóricas que emergen en el campo intelectual argentino durante los años sesenta y setenta. Por otra parte, es, posiblemente, uno de los primeros trabajos críticos que entrama el problema de la

¹⁵³ “La literatura infantil” de Amelia Hannois es una versión expandida y modificada de “Hacia dónde va la literatura infantil”, ensayo incluido en el dossier de la revista *Los libros*. Las significativas diferencias entre uno y otro texto permiten observar ciertas pugnas propias del momento de producción, como hemos evidenciado en el capítulo III de esta tesis.

¹⁵⁴ La colección *Capítulo universal. La historia de la literatura mundial / Biblioteca básica universal*, que se publicó en fascículos, fue posteriormente agrupada en once volúmenes divididos por períodos históricos. La parte correspondiente a la literatura contemporánea, a su vez, fue subdividida en cinco tomos. *Las literaturas marginales*, donde se incluye el ensayo de Hannois, es uno de ellos.

¹⁵⁵ *Capítulo universal. La historia de la literatura mundial / Biblioteca básica universal* inició su publicación en 1968 a cargo de Luis Gregorich, Jaime Rest y Josefina Delgado. Luego de la buena recepción de la colección *Capítulo. La historia de la literatura argentina / Biblioteca fundamental*, la editorial extendió este modelo en la *Historia de la Literatura Mundial* (Gociol, Bitesnik, Ríos, Etchemaite, 2007). Ambas colecciones fueron proyectos híbridos en el que investigadores expertos abordaban una temática a través de textos de divulgación que se comercializaban de forma no convencional en los kioscos de todo el país. Los fascículos se acompañaban de un libro que se correspondía con la temática abordada.

marginalidad crítica del objeto con su historización, aportando, de este modo, una nueva mirada respecto de sus configuraciones históricas. El protocolo crítico producido por Hannois es, además, pionero en el modo de conceptualizar el campo a través de la utilización de metáforas, protocolo que, durante los '80 y '90, encontramos en los aportes de escritoras como Graciela Montes (1999, 2001), María Adelia Díaz Röner (2000, 2011), Maite Alvarado y Elena Massat (2013).

En los capítulos precedentes de esta segunda parte de la tesis, nos hemos centrado en textos polifónicos que muestran un entramado de voces e ideas en tensión, de disputas entre agentes sobre los alcances de lo infantil y su cultura. A continuación estudiamos cómo estas ideas son problematizadas desde una voz autoral que se hace cargo plenamente de la enunciación en una doble operación de autolegitimación del objeto y de la figura de autor en tanto crítico. La potencia de este gesto se evidencia en el tratamiento que la autora hace sobre “lo marginal” vinculado con la configuración histórica de la literatura para niños. A partir de estas ideas, produce demandas concretas sobre la crítica académica y cultural, con una fuerte carga política e ideológica. Además, esta problematización dialoga con el tomo “Las literaturas marginales” de la colección en la que el texto se inserta. De este modo, habilita preguntas sobre las literaturas menores y sus lectorados, más allá de lo infantil.

V.1. Entre fronteras: la literatura infantil en los márgenes

Como hemos adelantado en la introducción de este capítulo, el artículo “La literatura infantil” de Amelia Hannois, publicado en 1971, forma parte de la colección *Capítulo universal. La historia de la literatura mundial / Biblioteca básica universal* del Centro Editor de América Latina, dentro del tomo *Las Literaturas Marginales* coordinado

por Jorge Rivera y supervisado por Jaime Rest.¹⁵⁶ Una de las primeras preguntas que surgen a partir de este título es respecto de qué son marginales estas literaturas y cuáles son las relaciones de poder y hegemonía en el campo literario argentino de entonces.¹⁵⁷

¹⁵⁶ El volumen se completa con los fascículos "El folletín y la novela popular" (Jorge Rivera), "La narrativa policial" (Jorge Rivera), "Literatura y cine" (Ricardo Oliver), "La canción popular" (Jorge Rivera y Aníbal Ford), "Literatura, crónica y periodismo" (Anibal Ford), "De la historieta a la fotonovela" (Jorge Rivera y Eduardo Romano) y "La ficción científica" (Luis Gregorich).

¹⁵⁷ No escapa a nuestro conocimiento que gran parte de nuestras fuentes primarias y secundarias se componen de textos escritos por mujeres sobre un tema que la crítica –contemporánea, también escrita por mujeres– ha relevado incontables veces como marginal y desprestigiado dentro de los estudios académicos sobre literatura (Montes, 2001, 1999; Díaz Rönner, 2005, 2011; Andruetto, 2007, 2009; Carranza, 2008; Cañón y Stapich, 2011; Perriconi, 2011, por citar algunos ejemplos).

Vinculamos esta observación con ciertos planteos propuestos por Pierre Bourdieu en *La dominación masculina*. Allí el autor explica cómo la división del trabajo está relacionada con el orden social masculino impuesto y profundamente arraigado en las estructuras sociales. La marca de género, impuesta a mujeres y hombres, se enlaza con un conjunto de disposiciones diferenciadas en los juegos sociales, entre ellos en los campos en los que estos géneros se desenvuelven. Bourdieu explica que la inserción en diferentes campos organizados de acuerdo a oposiciones (fuerte/débil, grande/pequeño, público/privado, etc.) se homologa con la distinción fundamental entre lo masculino y lo femenino y las alternativas secundarias mediante las que esta distinción se expresa (dominador/dominado, encima/debajo, activo/pasivo, hard/soft, etc.). Estas oposiciones están inscritas en la estructura social, son históricas y se sostienen a través de los aprendizajes vinculados con la experiencia, producen valoraciones éticas, estéticas y cognitivas. Bourdieu ejemplifica estas ideas con la oposición entre las disciplinas "temporalmente dominantes" y las "temporalmente dominadas". El autor indica cómo en el seno de estas también se dirimen las oposiciones. Así, dentro de disciplinas temporalmente dominadas como las Letras –desprestigiadas, relacionadas con lo femenino–, hay un conjunto de ciencias posicionadas del lado "hard", por ejemplo la Sociología, y otras del lado "soft", "consagradas a la interioridad" (1998, p. 129), como la Literatura. A esta distinción podríamos sumar otra, entre la literatura para adultos y la literatura para niños: el centro y el margen, lo primario y lo secundario, lo público y lo privado.

Lo marginal, lo minorizado, lo pequeño adquiere a partir de estas reflexiones nuevos sentidos en relación con esta marca de género y las implicancias de estudiar una literatura desprestigiada como carrera de investigación.

Graciela Cabal, reconocida escritora del campo de la LJJ, se refiere a esta cuestión en uno de los capítulos de su libro *Mujercitas ¿eran las de antes? El sexismo en los libros para chicos* (1992), publicado originalmente en la colección Apuntes de la editorial Libros del Quirquincho. Cabal denuncia la desvalorización de esta literatura, entendida como un género de segundo orden, que se corresponde con el ámbito de "lo doméstico, lo seguro, lo inmutable" (1992, p. 71). Opone así una literatura pública (para adultos, escrita por hombres) de otro privada (para niños, escrita por mujeres). A partir de estas ideas reflexiona "cuando alguien habla de la literatura infantil como 'cosa de mujeres', obviamente no hay que entender 'escrita por mujeres' sino 'cosa sin valor, nada que

La idea de lo marginal puede remitir a lo espacial, es decir, marginal respecto del centro, de otras literaturas dominantes en el campo literario; en este sentido, también marginal para la crítica. Asimismo, podemos pensar lo marginal como aquello que es secundario, de segundo orden. Lo marginal se vincula con lo menor, en oposición a algo mayor. Este juego binario de opuestos se reviste, en el universo semántico de la LI, con más de un sentido. Así, es una literatura menor respecto de la literatura a secas, a la vez que el menor es el lector asociado. Esta doble demarcación sobre la marginalidad del objeto se encuentra entramada en su conceptualización. Por un lado, parece no ajustarse a lo que “la moderna crítica especializada” (Hannois, 1971a, p. 145) entiende como “literario” o correspondiente a un posible canon (de textos o autores); por otro lado, el lector oficial no estaría habilitado como intérprete crítico de sus propios textos. Es por eso importante remarcar que, como hemos visto en los diferentes capítulos de esta tesis, la pugna interna entre los agentes agrupados en esta literatura se centra en este “qué decir” y también en el “cómo decir”, en tanto modos de proyectar y premeditar un canon de autores y títulos asociados a la LIJ, pero sobre todo describir sus alcances y su retórica. Ahora bien, esta pugna, a su vez, quiere “defender” el estatuto literario de lo infantil, el estatus de los escritores, las condiciones de lectura de los textos, lo que se resuelve en una tensión inherente al objeto.

importe’. Una triple desvalorización: la de la mujer escritora, la del chico que lee o al que le leen, la de la literatura infantil” (1992, p. 74).

Si bien la autora se refiere a las mujeres que escriben literatura infantil, sus ideas reflejan también lo que sucede en el campo de investigación con este objeto y, por qué no, con otros, marginales y marginalizados, como la literatura escrita por mujeres, la literatura trans u homo-lésbica, la de los pueblos originarios, por nombrar algunos ejemplos. Por otra parte, Cabal incluye en esta desvalorización al niño como lector y, de este modo, profundiza el problema de lo menor asociado a lo infantil.

Entre las problematizaciones que asociamos con la palabra marginal resulta relevante recordar la que propone Noé Jitrik en el artículo que citamos como epígrafe del capítulo, ese lazo estrecho, complementario y subordinado, entre canon y marginalidad. El autor continúa: “lo canónico sería lo regular, lo establecido, lo admitido como garantía de un sistema mientras que la marginalidad es lo que se aparta voluntariamente o lo que resulta apartado porque, precisamente, no admite o no entiende la exigencia canónica.” (1996, p. 1). Esta mirada habilita una serie de interrogantes en torno a las dinámicas propias entre lo canónico y lo marginal dentro de lo que se entiende como literatura infantil. En este objeto operan y se tensionan fuerzas opuestas –sintetizadas en esta tesis como episteme pedagógica y episteme estética–, que visibilizan, como lo hace también la propia categoría de marginal, las posibles articulaciones entre literatura e ideología.

Por otro lado, la idea de “lo marginal” permite problematizar la relación entre una literatura a secas –o “literatura adulta”, como la llama Hannotis– entendida como canónica, frente a una literatura infantil entendida como marginal. Esta confrontación adquiere, entendemos, matices muy diferentes en otras literaturas marginales, porque no necesariamente se constituyen en oposición al sistema literario o a “la exigencia canónica”. En el terreno de la LI este apartamiento del centro se vincula con el lector niño asociado y sus particulares “necesidades” –impuestas o legítimas–. Podríamos decir que la literatura infantil es marginal porque su lector está marginalizado, en tanto que no está habilitado como lector crítico porque su lectura hereje, “espontánea y salvaje” (Jitrik, 1996, p. 2) se aparta voluntariamente de lo esperado e incomoda.

Así, esta marginalización del niño como intérprete redundante en una literatura infantil cuya fuerza de heteronomía se vuelve dominante pues muchos agentes

quieren regular esa lectura a partir de fines extraliterarios que afectan, y son a la vez afectados, por las representaciones de infancia y las representaciones de literatura. En esta pugna, se busca construir un “panteón” para sostener un modelo hegemónico de literatura para niños, en consonancia con la literatura adulta, preocupado por la “calidad estética” y los desafíos retóricos que entran en conflicto con las representaciones de infancia que lo asedian. Se muestra, entonces, la tensión entre un modelo pedagógico y un modelo estético, una tendencia utilitaria y una que antepone lo específicamente literario.

Por otra parte, la problematización de la literatura infantil como objeto marginal impone una serie de cuestionamientos relacionados con su distribución. En el momento de publicación del ensayo que estudiamos aquí en la *Historia de la literatura mundial* del CEAL, el mercado ya había descubierto el significativo nicho editorial de los libros para niños y jóvenes. Como expresan Purvis y Costa (2017), la literatura infantil y juvenil en términos de producción registró en la década de 1940 un adelanto significativo de la mano de la época de oro de la industria editorial (De Diego, 2014) para afianzarse definitivamente con la aparición de un conjunto de editoriales especializadas en estos lectorados (Aguado, 2014).¹⁵⁸ Se produjo en este periodo un sostenido incremento de los libros para niños y jóvenes signados por el aumento de la exportación y por la consolidación del mercado nacional (Purvis y Costa, 2017). En consecuencia, estamos frente a un objeto menor en términos académicos que, sin embargo, evidencia un potente número de ventas y

¹⁵⁸ Ejemplos de esta consolidación se manifiestan en la aparición de colecciones infantiles y juveniles, entre ellas la Biblioteca Bolsillitos de Editorial Abril. Destinada a niños pequeños y desvinculada de “lo escolar”, estuvo compuesta por más de mil títulos y se llegaron a vender 110.000 ejemplares semanales. Su popularidad era tal que “Los niños no se conformaban con la adquisición semanal: coleccionaban y encuadernaban los viejos números y compraban las publicaciones vinculadas a los cuentos o el suplemento con los juegos.” (Scarzanella, 2016, pp. 98-99)

publicaciones. De acuerdo con estas variables, entonces, el problema de lo marginal, de lo menor admite ser estudiado a partir de la problematización de las estrategias de distribución en términos simbólicos y de mercado de los objetos literarios, en este caso, la literatura infantil.

Sobre este matiz en el estudio de lo marginal, Adriana Bocchino (2003) afirma que “Singularmente, aquellos textos que han conseguido una amplia distribución, por no decir amplísima, se van convirtiendo, devienen, excluidos institucionalmente (se habla poco o se habla mal de ellos) así como los que, directamente, no figuran en los catálogos de tratamiento en congresos (y entonces ni se los menciona)” (p. 254-255).¹⁵⁹ Lo marginal, entonces, pensando en términos de distribución, permite estudiar las pugnas de legitimación estética, las posiciones de estos objetos en el campo literario, los cambios en las relaciones entre quienes producen y quienes leen, la especificidad de lo menor para devenir mayor (Bocchino, 2003).

A lo largo del tiempo los polos “minoridad institucional” y “amplia distribución en términos de mercado” han incidido de diferentes formas en los modos de configuración del objeto, como podemos observar en los diversos tratamientos que la crítica ha hecho del problema. Por ejemplo, durante los años noventa y la primera década del siglo XXI,¹⁶⁰ esta cuestión ha sido denunciada

¹⁵⁹ A través del análisis del problema de la distribución en términos económicos, de mercado o simbólico, Bocchino evidencia los puntos de contacto entre lo mayor y lo menor: “Ahora bien, más allá de ciertas características específicas e intrínsecas, podría decirse en la especificidad del objeto, el punto está en la oposición diferenciada de la distribución: uno debe conseguir la máxima distribución, el otro debe apostar por la mínima, para completarse ambos como fenómeno y según la estrategia que persiga.” (2003, p. 255)

¹⁶⁰ La exclusión académica de la literatura infantil es un problema que la crítica releva hasta la primera década del siglo XXI, contexto en el que se comienza a afianzar su estudio académico. En los últimos años se han defendido un importante número de tesis doctorales y de maestría sobre la literatura para niños, niñas y jóvenes. Algunos ejemplos lo constituyen los trabajos de Cañón (2019), García (2021), Fernández (2021), Ortiz (2020) y Rodríguez (2018).

(Montes, 2001, 1999; Díaz Rönner, 2005, 2011; Andruetto, 2007, 2009; Carranza, 2008; Cañón y Stapich, 2011; Perriconi, 2011) principalmente en relación con la “pobre” calidad estética de los textos que circulaban (Montes, 1998; Andruetto, 2007) y con la casi nula publicación de traducciones de textos canónicos para otras tradiciones literarias (Carranza, 2008).¹⁶¹ Para los escritores de la vuelta a la democracia, la marginalidad crítica del objeto literatura infantil afecta estas variables mientras que “el público se ensancha y el negocio engorda” (Montes, 1998, p. 4).

En el ensayo escrito por Hannois en los años '70, la relación entre lo menor en términos de exclusión institucional y su relación con su distribución en términos de mercado se vincula con un problema que relevan otros textos analizados en esta segunda parte de la tesis: la cultura de masas. La autora relaciona este fenómeno con la producción de una cultura que ha desbordado el mundo fantástico infantil y ha entrado de lleno en “la civilización de la imagen” (1971a, p. 162).

El bombardeo de la información a través de las pantallas de cine, de la TV o de las historietas ilustradas en ediciones de centeneras de millones de ejemplares que cubre el mundo entero (por lo menos el orbe de la “cultura blanca” de Occidente), o produce un enriquecimiento cultural o técnico; o a lo sumo, un fenómeno de saturación. (1971a, p. 162)

¹⁶¹ En su citado ensayo “Algunas cuestiones en torno al canon”, María Teresa Andruetto afirma: “La queja de los autores, acerca de que la Literatura Infantil no ha sido considerada por la academia, es constante, la venimos repitiendo desde los primeros años ochenta, pero ¿no es acaso el olvido de la academia lo que ha favorecido la proliferación de escritores y escrituras de dudosa calidad que se venden en cantidades que un escritor que publica en el circuito adultos no podría soñar? Olvido de la academia. Inexistencia de la crítica. Nulo riesgo editorial y la escuela como mercado cautivo. Esas son las cuatro patas que nos han traído hasta acá, o por lo menos hasta un momento que fijaría en torno a la debacle del 2001, cuando se empieza a percibir un incremento del interés académico, un comienzo de desarrollo de la crítica especializada y el nacimiento de nuevos (pequeños y de capitales nacionales) emprendimientos editoriales.” (2007, s.p.)

Para un estudio de los discursos de la crítica argentina de literatura para niños entre 2000 y 2013 ver Rodríguez (2018).

Hannois observa al menos dos consecuencias en este fenómeno. La primera, como expresa en el fragmento citado, es la sobrecarga de publicaciones “de fácil lectura y peor contenido” (1971a, p. 168). La segunda es el poco riesgo que toman las editoriales para seleccionar lo que publican.¹⁶² La autora encuentra que la superación de estos problemas implica un fuerte compromiso e intervención de la crítica a través de investigaciones interdisciplinarias que no desatiendan las diferentes dimensiones del objeto LI y, especialmente, los efectos del presente sobre él. Por ello, la preocupación del ensayo es analizar los sentidos de lo marginal en relación con el papel que la crítica ha jugado en los modos de pensar e historizar la literatura infantil a lo largo del tiempo y cuestionar el lugar que ocupará la crítica de este objeto en el “problematizado mundo contemporáneo” (1971a, p. 168).

V.1.2. Nuevos lectorados, literaturas otras

Las reflexiones sobre lo implicado en la conceptualización de la literatura infantil como marginal en cuanto a su definición como objeto de estudio (qué) y su historización, en tanto manifestación de la cultura (cuándo, cómo, quién), se despliegan a lo largo del trabajo de Amelia Hannois para establecer una perspectiva renovada y crítica de los problemas del objeto que estudia. Para comprender la importancia de la inclusión de ciertos debates asociados a la marginalidad de la literatura infantil y el contexto de producción del trabajo de Hannois, resulta productivo revisar la introducción de Jorge Rivera para el volumen completo de *Las literaturas marginales*.

¹⁶² “Difícilmente un editor, salvo contadas excepciones, arriesgue la publicación de un título a menos que venga avalado por la consagración de algún premio nacional o internacional.” (Hannois, 1971a, p. 167)

El autor se preocupa por explicar los motivos por los que este “heterodoxo conjunto” (Rivera, 1971, p. 1) puede pensarse como “marginal”. Se trata, propone, de literaturas que son “producto de la civilización urbana e industrialista” (Rivera, 1971, p. 1), que han nacido y se han desarrollado a lo largo del siglo XIX y cuyo “desenvolvimiento está significativamente ligado a los cambios experimentados en los medios de comunicación –en especial, en el campo del periodismo- y a los progresos y expansión de la tecnología, de la alfabetización y de las nuevas relaciones sociales...” (Rivera, 1971, p. 1). Literaturas pensadas en función de “los nuevos lectores aportados por el proceso de 'modernización' global de la sociedad y por la 'democratización' de la cultura letrada.” (Rivera, 1971, p. 1)

Rivera, entonces, hace hincapié en cómo estos nuevos lectores y sus nuevos modos de lectura (Chartier, 1996) propician la aparición de literaturas marginales, de *otras* literaturas. En el caso particular de la literatura infantil, como demuestra Hannois en el trabajo que analizamos a continuación, los cambios en los modos de leer informan sobre lo que es legible o no, sobre lo que está legitimado y lo que no, y sobre las representaciones de infancia y de infancia lectora que imperan en esos modelos. Estas representaciones subyacen en lo que es entendido como “legible” por ese lectorado de acuerdo con los intereses, no de los niños, sino de los adultos.

Rivera ocupa gran parte de su trabajo en explicar los modos en que la crítica de la cultura de masas ha recibido estos “nuevos géneros” (Rivera, 1971, p. 2). Retoma la perspectiva crítica de Dwight MacDonal para ejemplificar aquellas posturas de “singular dureza maniquea” que ven en estas literaturas la decadencia de la cultura, y a las que Rivera califica como prejuiciosas y “falsamente selectiva de los hechos culturales”. En las antípodas ubica la postura de Umberto Eco, superadora de la antinomia entre “apocalípticos” e “integrados”, con el fin de

legitimar estos nuevos productos masivos manteniendo una postura crítica, cuando fuera necesario. Este breve recorrido propuesto por el autor quiere mostrar cómo “Los prejuicios apuntados han retardado, lamentablemente, la elaboración de una visión integradora de este novedoso campo, capaz de brindarnos una interpretación ajustada de sus funciones, contenidos, dimensiones y efectos.” (Rivera, 1971, p. 2). Este entramado sociocultural aparece en el trabajo de Hannois a través de la problematización de la tensión entre lo pedagógico y lo estético como parte de la especificidad de lo literario infantil. Esta tensión es definida por la autora como un “lastre” (Hannois, 1971a) del que la crítica pareciera no poder desprenderse y se vincula, además, con las representaciones de infancia imperantes en cada época.

Por otro lado, entendemos que la mirada integradora sobre las literaturas marginales y la cultura de masas propuesta por Rivera se relaciona con los modos de producción de la editorial del CEAL, en donde estos trabajos se insertan. Además de encontrar lo esperado en una *Historia de la Literatura Mundial*, este proyecto del CEAL incluye temas que no tenían espacio en las colecciones tradicionales de literatura. Como afirmara Gociol (2017), “...los directores de las colecciones aspiraban a lograr un tono llano pero no exento de contenido de divulgación...” (p. 28). La preocupación parece ser brindar esa interpretación retardada por la obliteración ejercida desde la crítica sobre estas literaturas. De este modo, visibilizar las particularidades de cada una en tanto construcciones autónomas de lo que entendemos como literario. Pero además divulgar, más allá del ámbito académico, una concepción de lo literario diversa, o de la literatura como un sustantivo pluralizable en consonancia con los modos de circulación de los textos, y con la aparición de nuevos lectorados. En palabras de Rivera:

El panorama que aquí brindamos trata de fijar en sus líneas generales los orígenes, el contexto, la cronología, las relaciones mutuas, las líneas de desarrollo y las características temáticas y formales básicas de algunos de los productos característicos de las literaturas marginales, como punto de partida para un análisis más pormenorizado de este notable fenómeno cultural de nuestro tiempo. (1971, p. 2)

En el caso particular del análisis de la literatura para niños, Hannois propone un panorama complejo, en el que al problema de la marginalidad vinculado al centro y al canon, se suman otros que, propios de la literatura infantil, también propician esta marginalización.

V.2. “Otra Bella Durmiente del Bosque”: un campo literario tras la zarza

*Entonces, la princesa despertó,
pero ya no por el beso de un príncipe...
...sino por una revolución.*

María Teresa Andruetto¹⁶³

El trabajo crítico de Amelia Hannois combina un recorrido histórico internacional por la literatura infantil con la problematización de su especificidad. Este contrapunto escenifica una serie de operaciones críticas asociadas a sus protocolos de lectura, no ya centrados en el lector infantil, sino en las discusiones que deben abrirse en un campo en construcción, en particular entre los críticos. Entendemos su aporte como una anticipación de las problematizaciones y de los nuevos protocolos de lectura del campo que aparecerán a finales de los años ochenta en la producción crítica de María Luisa Cresta de Leguizamón (1980), María Adelia Díaz Rönner (2005 [1988]) y Graciela Montes (2001 [1990]), y que hemos abordado en la introducción de esta tesis.

¹⁶³ Andruetto, M. T. (2010). *La durmiente*. Buenos Aires: Alfaguara.

La autora comienza su exposición con el apartado “Género mal conocido” centrando la problematización de la literatura infantil como literatura marginal dentro de los estudios de la crítica literaria. Para ello realiza una analogía con el personaje de la Bella Durmiente del Bosque al sostener que la literatura infantil está presa de un “maleficio propio de los cuentos de hadas” (p. 145) que ha hecho de ella:

Otra Bella Durmiente del Bosque (del bosque de las ciencias del hombre que poco a poco ha comenzado a ser desbrozado sin poder despertarla del todo). Una Bella Durmiente, nacida del prodigio de las palabras, de los viejos sueños de la especie, nimbada de magia, constelada de mitos y símbolos, pero más real –en el sentido de existente- que la criatura imaginaria. Más desdibujada y desconocida también. (Hannois, 1971a, p. 145)

La comparación establecida no deja de ser llamativa, una literatura oculta tras la zarza –“la broza” tomando las palabras del texto–, es decir de una serie de desechos, de “malezas espinosas” que la cubren. Se destaca este uso de la metáfora para establecer una definición del objeto, en un registro literario propio de un campo en construcción que debe expandir su lenguaje y valerse de recursos retóricos complejos que le permitan asir un objeto para el que aún no hay un vocabulario especializado o técnico.

Este juego retórico adquirirá a lo largo de la exposición diferentes explicaciones. En primer lugar muestra de los mecanismos de la creación de esta “bella durmiente”, los juegos de ocultamientos y revelación que históricamente han pesado sobre ella, para mostrar la importancia del trabajo del crítico que, como el príncipe del cuento, debe revertir el hechizo, rebajar la maleza, y alcanzarla para hacerla despertar. A través de este recurso retórico visibiliza una literatura que existe desde hace mucho tiempo, pero cuya problematización se ha omitido a lo largo de la historia, de allí su marginalidad. Desde el comienzo, entonces, y a partir de esta metáfora, Hannois plantea tres puntos nodales en su ensayo: la cuestión del origen de la literatura y su historización, el problema que conlleva su obliteración

como objeto de la crítica y los motivos de este ocultamiento. Vinculará estos problemas con las funciones extraliterarias otorgadas a los textos, y el lugar que ocupa el crítico en este “fárrago” (Hannois, 1971a).

A partir del cruce de los tres puntos señalados, la autora describe el “contrasentido” (1971a, p. 145) que observa en la marginalidad crítica de un “género” entrelazado desde sus orígenes con las fuentes orales y las sagas primitivas. Hannois denuncia cómo los “criterios de apreciación utilizados” para historizar la literatura infantil proyectan en estos estudios las ideas propias de la época en que se desarrollan, y coercionan ciertos aspectos del objeto y de su destinatario.

En primer lugar, se centra en los estudios de la tradición folclórica e indica su importancia en el desarrollo de las literaturas locales y su cohesión con el trasfondo común de la humanidad, para destacar la expresión real y simbólica de las literaturas de base folclórica pero determinando que

El resto de toda esa literatura “cultura” que recoge o escribe el adulto con destino al “adulto en miniatura” (que es como erróneamente desde el principio se consideró al niño) permanece en la penumbra de sus propias contradicciones, equívocos y falsas interpretaciones. (Hannois, 1971a, p. 147)

De este modo, revisita la concepción de infancia¹⁶⁴ adoptada “desde el principio” por la crítica, pero también por la sociedad en su conjunto y, como sucede en los textos que hemos analizado en esta segunda parte, ancla su lectura en una perspectiva que no desatiende lo social como parte del hecho literario. A través de estas afirmaciones Hannois invita a cuestionar los modos en que las representaciones de la infancia

¹⁶⁴ La concepción del niño como “adulto en miniatura” explicita la indiferenciación de estos grupos, anulando las necesidades propias de los niños, y su otredad.

determinan los modos en que esta literatura ha sido históricamente leída y estudiada, y las contradicciones internas de estos acercamientos al objeto.¹⁶⁵

El estudio de la “literatura 'marginal' dedicada a la infancia y a la juventud” (Hannois, 1971a, p. 146) y el problema del origen se corresponden, según la autora, con los “pocos” progresos alcanzados por la crítica sobre este objeto (Hannois, 1971a, p. 146). Desde su perspectiva, la literatura infantil

nace híbrida por sus contradicciones de origen, pero existe y se manifiesta de forma tumultuosa en su expresión escrita, marcada por la impronta de los acontecimientos de la historia de la cultura, por los intereses de las clases sociales en ascenso y desde luego por los condicionamientos de la propiedad de los medios de producción, el avance de la tecnología y los campos de tensión que todas estas circunstancias generan. Pues este dominio de la literatura para la infancia y la juventud no es una isla fuera del tiempo, poblada solo de maravillas que se reproducen autónomamente. Esta especie de “partenogénesis” muy especial que se le ha querido atribuir, ha sido y es una de las causas que han dificultado la comprensión de la literatura infantil que evoluciona, ella misma, no tal vez al compás exacto de los ritmos de la historia, pero sí cargada con muchos de sus ecos y no pocas de sus premoniciones.” (Hannois, 1971a, p. 146)

Este diagnóstico propone que la literatura infantil es un hecho literario que nace híbrido por sus contradicciones pero que forma parte de una historia de la cultura. Por ello, conforma un avance respecto de los estudios vigentes en la materia, alineados en una perspectiva ahistórica que oculta ciertos rasgos del objeto y el lector, lo que la autora, irónicamente, denomina “partenogénesis”. De acuerdo con Hannois, el carácter heterogéneo de la literatura infantil es uno de los desencadenantes de su disposición al margen. En otras palabras, de su “minorización”, por ubicarse en un espacio fronterizo respecto del centro.

Un punto nodal de su trabajo es la articulación entre la marginalidad, la historización de la literatura infantil “desprovista del necesario rigor crítico” (Hannois, 1971a, p. 146) y el devenir histórico del objeto, puesto que insiste en

¹⁶⁵ Estos ocultamientos y sus contradicciones se reconocerán, más adelante, en su argumentación, por medio de la expresión “vías de la literatura infantil”.

describir cómo los “criterios de apreciación utilizados” acordes a las ideas que cada época se proyectan sobre “los libros para niños”. De allí que la metáfora de la “isla” remita no sólo a la idea de un aislamiento espacial, sino también a un aislamiento temporal, que reproduce las contradicciones que acompañan al objeto a lo largo del tiempo.

Así, la pugna entre las epistemes que llamamos “pedagógica” y “estética” también se reconoce asociada a modos diferentes de comprender lo literario, lo que aquellos autores que producen conocimientos situados en una u otra episteme representan en su discurso y práctica crítica. La oposición en tensión de “fuerzas de autonomía y fuerzas de heteronomía” (Sapiro, 2016, p. 39) para imponer una concepción de la literatura para niños propicia, como muestra Hannois, la marginalización de esta literatura, de sus textos y autores. Se trata de una oposición que estructura el campo, aún hasta nuestros días. Por ello, la relación hibridación/marginalidad / aislamiento abre una serie de cuestionamientos ligados a los modos en que la literatura infantil ha provocado, o no, cambios o innovaciones en la literatura adulta canónica o dominante.

Desde una mirada contemporánea sobre el problema, y a partir del panorama que provee Hannois, podríamos imaginar, –enmarcando nuestra lectura como hemos hecho en la sociología de la literatura– que estamos frente a un campo literario en ciernes con intereses específicos propios, muchos de ellos imperceptibles o incomprensibles para aquellos que no son sus agentes. Pensar el campo de la literatura infantil como un campo con autonomía, siempre relativa, es reconocer en él un conjunto de propiedades construidas históricamente y producidas por su propio funcionamiento. En ese sentido, son vitales en la argumentación los modos con que la autora decide nombrar este objeto de estudio.

Literatura infantil y literatura para la infancia se utilizan de forma alternada y sin diferenciación, mientras que lo que en esta tesis llamamos “literatura a secas” (Andruetto, 2009) es denominado como “literatura adulta”. La diferenciación otorga estatuto literario a la literatura infantil al poner el acento en la adjetivación para promover una diferenciación entre lectores, y remarcar las diferencias entre niños y adultos.

Por otra parte, tan importantes como el recorrido histórico y los modos de nombrar el objeto, son las ideas diseminadas en torno a las miradas de la crítica sobre la literatura para la infancia y la juventud. Hannois realiza una generalización constante y refiere nombres en casos puntuales, construye la idea de un cuerpo crítico: “la ciencia de la literatura”, “la moderna crítica literaria” (p. 145), “algunos críticos”, “todos”, “los investigadores y críticos” (p. 148), “la crítica literaria” (p. 148). Visibiliza un posicionamiento dominante ante su objeto de trabajo para establecer cruces entre lo que se leyó como literatura infantil y cómo se leyó. Por otra parte, los modos de referirse a la crítica se hacen eco del enfoque estructuralista para abordar este objeto de estudio, observable en la preocupación por iniciar un recorrido histórico según el binarismo entre margen y centro para definir una “ciencia de la literatura”, una “crítica moderna”.

Así, la metáfora inicial, la bella durmiente oculta que espera ser descubierta, se reviste de reflexiones que tienen como objetivo explicar los motivos por los que la literatura infantil es un “dominio prácticamente desconocido” (p. 148). Resuena aquí la problematización expuesta por Rivera en la “Introducción” al volumen de *Las Literaturas Marginales* en el que se inserta el trabajo de Hannois, cuando el autor se refiere a los prejuicios con los que las llamadas literaturas marginales han sido leídas.

V.2.1. La literatura subterránea de los niños

Para comenzar a revisar los signos de cambio y apertura en las publicaciones para niños, Hannois se centra en la aparición de los periódicos infantiles que evidenciarían la distancia entre “la 'literatura oficial' para la infancia” (1971a, p. 152. Comillas en el original) y otra “nueva corriente” (p. 152) que surge en el marco de la literatura de preceptores¹⁶⁶ y muestra nuevas formas de narración, más vivas, en las que son apreciables otras ideas en torno a la infancia. Hannois llama a esto “los primeros signos de 'deshielo” (1971a, p. 152. Comillas en el original) que se complementan con otros datos históricos diseminados durante el siglo XVIII:¹⁶⁷ la librería y los textos de John Newberry; la primera biblioteca infantil fundada en Londres en 1748; la popularidad de los pliegos sueltos con *nursery rhymes* y *carrols*;

¹⁶⁶ Con la expresión “literatura de preceptores” Hannois se refiere a aquellos textos escritos por las institutrices y los preceptores de los niños de la nobleza del Antiguo Régimen. Se trata de libros con una gran carga de funcionalidad pedagógica, de los que se desprende una representación de infancia en la que el niño, a través de la educación moral y la virtud, podría ser artífice de su futuro. Entre los ejemplos que propone Hannois se encuentran *El almacén de los niños* (1757) de Madame de Beaumont, *Las veladas del castillo* (1788) de Madame de Genlis, y *El amigo de los niños* (1794) de Armand Berquin, textos específicamente destinados al público infantil de gran difusión en esta época dentro y fuera de Francia. De acuerdo con Soriano, estos libros –el autor se refiere a Berquin, pero su descripción podría incluir también a Mme. Genlis y Mme. De Beaumont– eran ligeros, no desafiaban el orden establecido y promovían una educación moral con personajes bondadosos y virtuosos, exaltando sentimientos como la caridad y la ternura (Soriano, 2010, pp.91-94). Soriano resalta el carácter atemporal de este tipo de posicionamientos, a los que llama, sugestivamente, “berquinadas”, textos en los que se limita el mundo de los niños, separándolo del de los adultos, bajo el pretexto de entretener, educar y civilizar.

Sobre la recepción de esta postura en Argentina, Graciela Montes advierte que la primera etapa de la revista *Billiken*, fundada en 1919, y, en general, la obra de Constancio C. Vigil son representativas de esta “estructura berquiana de sentimiento” (Montes en Soriano, 2010, pp. 94-95).

¹⁶⁷ Según Hannois, la herencia fundamental y fundacional del siglo XVIII en la literatura para la infancia es que “quedarán casi definidos los grandes temas de la literatura infantil-juvenil posterior” (p. 157): el cuento, la fábula, la literatura de viajes, de aventuras, lo que Hannois llama “novela para muchachas” (p. 158), cuyo ejemplo es la obra de Mary Louise Alcott pero que se degrada “hasta llegar a este fenómeno actual, típico de “nuestra cultura de masas” que es Corín Tellado.” (Comillas en el original. Hannois, p. 158). Esta evolución planteada por Hannois, podría rastrearse en los diferentes modelos observables en la literatura juvenil contemporánea, en particular en novelas de corte realista, distópico o fantástico, centradas en personajes femeninos que transitan su adolescencia, textos que con rapidez se convierten en *best sellers* y son adaptados como películas cinematográficas o series televisivas.

la publicación de *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe y a *Los viajes de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift. En particular, se detiene sobre estas dos obras que “van a transformar 'revolucionariamente' los antiguos preceptos.” (p. 154),¹⁶⁸ y que si bien no fueron concebidas pensando en niños o jóvenes, estos “se apoderan de ellas debido sin duda a ese fenómeno de ósmosis y endósmosis que existía entre la literatura de adultos y la de niños.” (p. 154). Hannois, otra vez, acude a las metáforas para describir ciertos aspectos del objeto LI. Nociones provenientes de la física se utilizan para explicar los préstamos, robos y ofrendas de literatura entre niños y adultos. Ósmosis y endósmosis son dos conceptos que hacen referencia al pasaje o fusión de líquidos a través de una membrana semipermeable. Con esta comparación visibiliza los movimientos entre una y otra literatura, pero sobre todo refuerza el supuesto de que la LI es –o podría ser leída como- un subcampo de la literatura general. Las metáforas continúan como prolongación de esta idea. La imagen de “literatura subterránea de los niños” (p. 154) se utiliza para denominar a aquellos libros al principio prohibidos, y por ello deseados y leídos “a escondidas”, hasta que salen de la prohibición y proliferan en innumerables versiones.

Por otro lado, en consonancia con las ideas establecidas por Rivera en el prólogo del volumen *Las literaturas marginales* –el autor afirma que la aparición de nuevos lectores favoreció la aparición de otras literaturas–, Hannois expresa el afianzamiento y proliferación del género a medida que se democratiza la enseñanza

¹⁶⁸ Para reafirmar estas ideas, en el fascículo se integra a modo de recuadro un fragmento del texto de Michel Butor, “Lecturas de Infancia” (citado en HANNOIS, 1971a, p. 155). El autor afirma que la existencia de obras como *Robinson Crusoe* y *Los viajes de Gulliver* se integran al *corpus* de una literatura juvenil porque conforman un conjunto de lecturas extraescolares que cumplen “la función de una especie de 'tercera educación'.” (Butor citado en HANNOIS, 1971a, p. 154. Comillas en el original)

y la alfabetización de la población y crece el “público de lectores” (p. 158), al mismo tiempo que aparecen nuevas formas de difusión de la literatura como el folletín. Como podemos observar, sus reflexiones están ancladas no sólo en la preocupación por el pasado sino en una mirada que tiene en cuenta el presente.

Al igual que sus predecesoras, Dora Pastoriza de Etchebarne y Fryda Schultz de Mantovani, Hannois dedica algunos fragmentos de su trabajo al análisis de las poéticas de autores clásicos.¹⁶⁹ Sin embargo, difiere con las autoras anteriores en la finalidad de ese análisis. En su trabajo estas poéticas son estudiadas para establecer una crítica sobre los modos en que se ha leído la literatura infantil a partir de ellas y sus efectos en el panorama actual. Al destacar la labor de Hans Christian Andersen, describe su obra como impregnada de la melancolía de una infancia padecida que se proyecta en la vida adulta, pero además expone que la poética de este autor

puede encontrarse en cualesquiera de las obras para la infancia, pero generalmente el crítico de esta literatura parece quedar sellado por el término infantil y olvidarse que en ese cuento dedicado a un niño, hay reflejada toda una vida, una época, intereses, condicionamientos sociales, religiosos, económicos de todo un periodo histórico. Sólo hoy los críticos descubren que *Alicia en el país de las maravillas*, la Alicia infantil que Lewis Carroll (1832-1898) escribiera para su amiguilla Alicia Liddell, no es *tan* infantil y por primera vez se produce el proceso inverso: la literatura adulta se apropia del texto de Carroll. (Hannois, 1971a, p. 159. *Cursivas en el original*).

Una vez más pone en primer plano los préstamos, convivencias y transformaciones entre la literatura infantil marginal y la literatura adulta canónica. Así, la canonización e ingreso del *nonsense* y la tradición de la literatura infantil inglesa al canon literario occidental a partir de la apropiación de la obra de Lewis

¹⁶⁹ Dentro de esta dirección de su trabajo, analiza *La isla del tesoro* como representativa de la línea inglesa de literatura infantil, *Pinocho* por el lenguaje llano, verosímil respecto del habla de los niños, y el estreno de *Peter Pan* en 1904. Hannois hace hincapié en la importancia que durante el siglo XIX tuvo el trabajo de relevamiento de la literatura tradicional de los hermanos Grimm y otros compiladores de diversas naciones. Destaca también el Romanticismo, el realismo y las ideas pedagógicas de Rousseau para comprender y tomar dimensión de los avances de la literatura infantil.

Carroll por la crítica literaria adulta, da lugar a la aceptación de otras obras. Por otra parte, la palabra destacada en la cita, antes del adjetivo infantil, el adverbio *tan*, hace que reparemos en las diferencias entre los modos de leer de los dos grupos de lectores que comparten el texto. Pero también, deja entrever cómo la aceptación de un texto perteneciente al canon de la literatura infantil marginal dentro de la literatura adulta canónica se conecta con la idea de que “lo infantil” no es suficiente como para ser leído por un adulto. *Alicia en el país de las maravillas* al no ser “tan infantil”, se convierte en más legible para estos (otros) lectores.¹⁷⁰ Por otra parte, esta palabra plantea una posible gradualidad de lo infantil, de contaminaciones y préstamos entre literaturas que dificultan una división absoluta y tajante entre ambos campos. Así, se problematiza su indefinición, su frontera y sus alcances.

Zohar Shavit en su artículo “La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños” toma como ejemplo *Alicia en el país de las maravillas* para

¹⁷⁰ La idea de que *Alicia* no es “tan infantil” (Hannois, 1971a, p. 159. Cursivas en el original), vuelve a este texto, de acuerdo con cierto sector de la crítica argentina contemporánea a Hannois, menos legible para los niños. En la entrada sobre *Alicia en el país de las maravillas* de *Lexicón de literatura infantil y juvenil* (1979), Pardo Belgrano y Nervi afirman: “Obra colmada de símbolos, de alusiones, de metáforas, para algunos críticos *Alicia* no está destinada a los niños y su autor, en cierto modo, preanuncia a Joyce, Ionesco, Borges, el surrealismo. Indudablemente, no son para la infancia las referencias al problema de la identidad, el proceso de la Sota de Corazones, la manía de decapitación de la Reina, los planteamientos lingüísticos. No obstante, por su dosis de fantasía y de imprevisto, el libro atrae a los niños.” (p. 16). Como vemos, los autores enumeran un conjunto de temas y motivos que convierten a la novela de Carroll en un texto no adecuado para la infancia. Estos motivos se asocian a los puntos de encuentro entre *Alicia* y ciertos textos, recursos retóricos, autores y corrientes de la literatura para adultos y al tratamiento de temas “tabú” (la identidad, la muerte, el dilema moral, el lenguaje como desafío, etc.). Es llamativo que Pardo Belgrano y Nervi no especifiquen los argumentos de la exclusión de este libro como lectura infantil y dejen al lector la carga moral de la afirmación, reforzada por el adverbio “indudablemente”, estrategia que observamos también en los textos de Pastoriza de Etchebarne, escritora que pertenece a la misma formación cultural, asociada al Instituto SUMMA, que los autores del *Lexicón*. Por otra parte, en la aclaración final de la entrada, se descarta que aquello identificado como no adecuado pueda ser de interés de los niños, de este modo aunque se los tiene en cuenta como lectores, se “ocultan” posibles intereses que atenten contra lo que se indica en el texto como legible en la infancia. De este modo, el fragmento citado deja en evidencia la tensión entre las lecturas que seleccionan los adultos para los niños y las que los niños eligen por sí mismos, y podríamos agregar, la incomodidad que pueden generar esas elecciones.

arribar a conclusiones similares. El concepto de “posición ambivalente” (1999, p. 151) permite estudiar aquellos textos que se encuentran simultáneamente en más de un sistema y que, por ello, son leídos de forma diferente “...por parte de dos grupos de lectores al menos, que divergen en sus expectativas así como en sus normas y hábitos de lectura. En consecuencia su comprensión del mismo será muy diferente.” (p. 151). Resulta operativo traer estas ideas para vincularlas con el texto de Hannotis, quien retoma varias de estas apropiaciones y préstamos entre unos y otros lectores para desarticular la significación peyorativa del adjetivo infantil, la crítica que promueve una lectura pedagogizante del campo y las representaciones del niño que lo consideran un adulto en miniatura.

Hannotis también desarrolla el trabajo de Perrault y los hermanos Grimm para marcar el contrapunto entre este “retorno a las fuentes” (p. 159) y los avances de la sociología, el psicoanálisis y la pedagogía moderna. Estas perspectivas se utilizaron para cuestionar los elementos crueles o violentos, y los sexuales en estos textos, como supervivencias de viejos mitos (Zipes, 2014), que, sin embargo, constituyen “otra de las fuentes de las que surge la literatura para la niñez y adolescencia” (Hannotis, 1971, p. 160). De este modo, introduce el pensamiento antropológico de Levi-Strauss sobre el hombre primitivo y “las correspondencias homólogas” (p. 160) que se puede extraer de allí. Se refiere a la comparación del niño con el hombre primitivo o con un pueblo primitivo, idea que ya había esbozado al hablar de la literatura de tradición oral. Plantea que los elementos crueles, sexuales o violentos tienen un trasfondo formativo “moral, didáctico, artesanal” (p. 160). La diferenciación fundamental que encontramos entre su modo de observar la revisión de los cuentos tradicionales que, como hemos visto en el análisis de otros de los textos que conforman el corpus de esta tesis, es un problema del campo en el

momento de escritura de su trabajo, es que Hannois se centra en la distancia entre los modos de leer del niño y del adulto. Ancla su reflexión en una representación de infancia como espacio de aprendizaje mediado por el juego y la experimentación mediante la literatura. Entendemos que la cita *in extenso* que transcribimos a continuación es prueba de ello y visibiliza las representaciones sobre la lectura en la infancia en el discurso de la autora, la contraposición entre niños y adultos y la importancia de ciertas ideas de la pedagogía, vinculadas con sus ideas sobre el niño y la literatura infantil:

Lo que necesita el niño es pues un aprendizaje de una visión más profunda de esa 'realidad endurecida' que lo rodea y asfixia. El adulto puede reaccionar sobre ella con sentido crítico; tomar distancia y observar las diferencias para descubrir las propiedades de las cosas y juzgarlas. El niño, no; carece de conocimientos, de experiencias, que le permitan abrir y descifrar el libro cerrado de la realidad. Puesto que él vive el presente y lo vive como un juego, también vive lo que lee y se sumerge en la lectura de lo maravilloso como en un 'juego vital', que es precisamente para él un medio de adquirir experiencia. De ahí, su predilección por las aventuras, por los viajes y los personajes extraordinarios, que le ayudan a evadirse del chato mundo cotidiano expuesto por los adultos, a *distraerse*, en el verdadero sentido lúdico de las palabras, y también, por este medio, a educarse, a instruirse sin darse cuenta. Desde el punto de vista de lo que la literatura infantil *debe ser*, en este sentido, una reacción saludable se abre paso afortunadamente en las propuestas para una ubicación y una definición más adecuadas de su naturaleza y sus funciones. Los conceptos de Froebel dieron hace mucho tiempo ya las pautas críticas que hoy mantienen su vigencia: 'No es necesario que de los cuentos surja utilidad o una conclusión moral. La vida contada, cualquiera sea la forma como se la ha revestido; la vida presentada como una fuerza real y actuante produce por sus causas, por sus acciones y por sus consecuencias, una impresión mucho más profunda que la que produciría una utilidad práctica o moral, presentada por la palabra' ¿No parecen estas palabras de Froebel -citadas por Martha Salotti-, una respuesta a las aspiraciones que formulaba Rousseau en el *Emilio*? (Hannois, 1971a, p. 160-161. Cursivas y comillas en el original)

Si bien Hannois, en varios pasajes, utiliza un discurso directivo para hablar sobre lo que la crítica debe hacer con la literatura infantil, este fragmento es uno de los pocos, sino el único, en donde utiliza un discurso similar para referirse a la lectura del niño y a sus necesidades. La cita de Froebel a través de Salotti, puesta en diálogo con las ideas de Rousseau, y el devenir argumentativo de este fragmento, profundizan y renuevan la mirada sobre la literatura infantil y el hecho pedagógico que parece

inherente a ella al posicionar su discurso dentro de la nueva visión del niño que estos autores representan y alejarse, así, del paradigma positivista. Como hemos comentado en capítulos anteriores, se pone en evidencia en este sistema de citación la referencia al escolanovismo, cuyo principio articulador es priorizar la autonomía del niño en los procesos educativos (Carli, 2012, p. 36) en detrimento de una mirada cuyo objetivo es controlar y vigilar, propia del normalismo. La representación de infancia que se desprende de estas ideas adjudica al niño la condición de sujeto al individualizarlo como un otro respecto del adulto y resignifica la instancia de aprendizaje que implica el acto de leer. No se reproduce una mirada negativa sobre las distinciones entre infancia y adultez, sino que se valoran los rasgos que diferencian a los niños y a los adultos y que posiciona a los primeros en el terreno del juego y la riqueza de su realidad “blanda”.

En la postura de Hannois, desaparecen los rasgos directivistas y autoritarios de otros discursos sobre la LI que hemos explorado y aflora un sentimiento renovador que prioriza la libertad del niño como lector, al preocuparse por sus gustos e imaginar las búsquedas que lo impulsan a leer. La postura que prevalece aquí reviste de otros sentidos al viejo slogan de “instruirse sin darse cuenta” porque se prioriza una representación del lector como un sujeto que se construye a sí mismo en el “juego vital” que propone el universo de la literatura. En estas ideas, la literatura pierde su carga moral en tanto dispositivo de instrucción y se convierte en un juego vital para adquirir experiencia y establecer lazos sociales y culturales y obtener una visión más profunda de la realidad. Ideas reforzadas en la recomendación de poéticas como la de María Elena Walsh, Laura Devetach o Roald Dahl, escritores reconocidos por el componente lúdico y la fuerza de lo fantástico como motor de sus poéticas.

V.3. Las vías de la literatura infantil, hacia una definición del objeto

Para explicar el desarrollo de la literatura infantil en la historia, Hannois propone la existencia de dos vías: una culta y una popular. Agrega que este “escollo o bifurcación de dos literaturas: una sabia o culta, pedagogizante, latinizante, la otra popular e indiferenciada con respecto a los públicos de adultos o de niños, no contribuyó por supuesto a su definición” (1971a, p. 149). Se refiere a la literatura de los preceptores (Fenelón, Bussuet, La Fontaine), la literatura escrita, y la literatura oral de tradición folclórica. Hannois ve en esta bifurcación un problema vinculado con la asimilación de “la ingenuidad del pueblo a la candidez de la infancia, la ignorancia de la edad a la condición.” (p. 149) confundiendo así el folclore con el arte destinado a la infancia.¹⁷¹

A través de la descripción e historización de la vía sabia, la autora explica cómo la función moral, vinculada con la función formativa, pervive en esta literatura, formando parte de su especificidad (1971a, p. 150), más allá de los cambios culturales y sociales respecto de la niñez. Hannois advierte que, al investigar o analizar el objeto desde perspectivas más amplias esta sistematización produce una “impresión de *fárrago*” (Hannois, p. 150-151. *Cursivas en el original*), un “falso

¹⁷¹ Esta entrada historiográfica a la literatura para niños aparece, como vimos, en las propuestas teóricas de Schultz de Mantovani (1959) y Pastoriza de Etchebarne (1954, 1962), quienes revisitan la historia de la literatura infantil europea, ubicando los cuentos de hadas como un pasaje fundamental hacia el cuento de autor.

La asimilación de la ingenuidad del pueblo al niño que Hannois critica forma parte de los argumentos de Schultz de Mantovani (1959) y Pastoriza de Etchebarne (1954, 1962) para definir e historizar a la literatura infantil, como hemos detallado en la primera parte de esta tesis. Esta diferenciación también fue expresada en una nota al pie del artículo de María Adelia Díaz Rönner para la *Historia Crítica de la literatura argentina*: “El trabajo de Amelia Hannois encara dos conflictos que la literatura infantil acarrea históricamente, la marginalidad y el ahistoricismo. Contrasta con este enfoque el de Dora Pastoriza de Etchebarne, *El cuento en la literatura infantil. Ensayo crítico*, Kapelusz, 1962, que descansa sobre fuentes bibliográficas e interpretaciones de textos de intención pedagogizante y neocolonizadora. Este libro, en el que está ausente toda reflexión teórica, fue, acaso, el más leído por el sector docente posteriormente a su aparición.” (2000, p. 527)

dilema” (1971a, p. 150) entre el valor estético de la literatura y su desmedro, la posibilidad de usarla como herramienta didáctica y formativa. Este “fárrago”, caos o embrollo que produce la subordinación de lo literario a lo extraliterario explicaría, entre otros motivos, la marginalización de la literatura infantil.¹⁷²

Como hemos visto, el despliegue histórico y crítico de Hannois tiende a mostrar cómo los modos de leer la literatura infantil y comprender sus alcances y objetivos la han soslayado o aislado. Plantea que aún en el momento de escritura de su trabajo la literatura infantil es estudiada bajo “el lastre de una confusión crítica” (p. 152). Insiste, con este juego retórico, en una percepción del objeto entorpecida por ciertas apuestas críticas que se vuelven modélicas para escribir, leer y editar LI. En consecuencia, la metáfora inicial de la bella durmiente toma nuevos sentidos, y el aislamiento comienza a explicarse por los modos en que se la ha leído a lo largo del tiempo. Así, la propia Hannois cumple la función que asigna al crítico a lo largo del ensayo, la de desbrozar el camino entre el bosque de las bellas letras y el castillo donde esta particular bella durmiente ansía despertar. Estas reflexiones permiten establecer interrogantes sobre la posición ocupada en el campo de la literatura infantil por quienes imponen su concepción de literatura, sobre la posibilidad de autonomía del campo. Por estas razones, podemos afirmar que lo que releva la

¹⁷² Hannois expone la pervivencia de este problema, a través de las representaciones de infancia que circulaban en la sociedad y que no contribuían al conocimiento del niño como un sujeto con un mundo autónomo con sus necesidades y leyes propias. Pervivencia que le resulta “asombrosa” (p. 151) y que ve desplazada de los adultos en general hacia “los especialistas e investigadores más serios” (p. 152). Vemos entonces como, otra vez, arremete contra la crítica. Para ejemplificar, muestra las divergencias entre el desarrollo de la investigación de Enzo Petrini, en *Estudio crítico de la literatura juvenil* quien observa que ésta debe ser educativa, y el prólogo para el libro realizado por el pedagogo Giovanni Caló quien, para Hannois, “establece implícitamente una polémica” (p. 152) cuando propone llamarla literatura juvenil en lugar de literatura educativa, para no caer en el equívoco de una concepción tradicional superada, la de aquella literatura moral para la infancia.

autora, de forma específica, es la tensión entre fuerzas de autonomía y fuerzas de heteronomía, entre una episteme estética y una episteme pedagógica.

Si bien, a través del recorrido histórico que se realiza en el ensayo, la pugna por la literatura toma diferentes formas según las configuraciones sociohistóricas dadas: la posibilidad de una autonomía relativa (Bourdieu, 1990a) para este campo en ciernes recae sobre quienes producen conocimiento sobre el campo, los críticos. A ellos se les reclama revisar sus representaciones de infancia y de literatura y leer más allá del falso dilema entre literatura y pedagogía.

La síntesis del desarrollo crítico de Hanois que hemos esbozado permite observar la construcción teórica del objeto a partir de una serie de metáforas y analogías para pensar la literatura infantil. Encontramos entonces, diseminadas a lo largo del texto, una red de imágenes relacionadas con el ocultamiento y desocultamiento, la espacialidad y la temporalidad que ensanchan las posibilidades de reflexión sobre el objeto literatura para niños -“Bella Durmiente del Bosque de las ciencias del Hombre”, “desbrozar”, “no es una isla fuera del tiempo”, “deshielo”, “subterránea”, osmosis y endósmosis, “vías”, “fárrago”. De forma pionera, Hanois establece puntos de partida para la búsqueda teórico-crítica de metáforas que expliquen y describan este objeto. Pues, con la consolidación del campo, luego del advenimiento de la democracia en 1983, surgen discursos críticos que realizan aportes para la conceptualización de la LI valiéndose, de metáforas como las analizadas. Estas operaciones críticas han sido fundamentales para comprender los modos en que se configura el campo de la literatura para niños. Los conceptos de “corral” y “frontera indómita” desarrollados por Graciela Montes (1990, 1999), o la noción de “aldea literaria” definida por María Adelia Díaz Rönner (2011) explican,

justamente el “lastre de confusión” entre lo pedagógico y los estético asociado a lo infantil.

V.4. Proyecciones de un futuro próximo

Bajo el subtítulo “Presente y futuro” (p. 161), Hanois explora la “dirección de las investigaciones más válidas en el campo moderno de la literatura infantil” (p. 161), en tanto que se constituye como un “producto cultural completo y autónomo” que desborda su conceptualización como instrumento pedagogizante. Reflexiona sobre los efectos de la distancia entre los productores de la literatura “hecha por adultos” (p. 161) y sus receptores, los niños y los jóvenes. Aboga por una instancia creativa dentro de los textos que establezca “el reencuentro del adulto y del niño en una zona de mutua comprensión” (p. 161). El deseo se vincula con los modos en que esta literatura ha registrado los cambios en las sociedades reflejándose en sus producciones, por ello propone que “los replanteos críticos e historiográficos de la literatura infantil deberían ser objeto de un reajuste interdisciplinario con relación a las características concretas de nuestra época contemporánea.” (p. 161). Como expresamos con anterioridad en relación con el problema de la distribución, Hanois, como otros críticos de su época, visibiliza los posibles efectos de los medios masivos de comunicación en la literatura infantil y la cultura de los niños.¹⁷³ A partir de la problematización de la dicotomía cultura de masas/ cultura popular muestra cómo la articulación entre LI y educación moral se cuele, también, en sus

¹⁷³ La preocupación por la influencia de los medios masivos se observar en diferentes trabajos de la época. En algunos casos, se indican consecuencias negativas en el desarrollo individual del niño, debido a la “masificación despersonalizante” (Penchansky de Bosch, 1965, p. 6) que provocaría el contacto con ciertos productos televisivos o gráficos. En este tipo de afirmaciones se describe al niño pequeño como un ser maleable que puede ser “deformado” (Villafañe citado en PENCHANSKY DE BOSCH, 1965, p. 34) por estos discursos y no desarrollar su capacidad estética.

manifestaciones contemporáneas. Complementariamente, propone una mirada integradora de la cultura de masas y la cultura infantil, al adoptar determinadas publicaciones y rechazar otras.

La autora establece un panorama actual del campo de la literatura infantil en la Argentina. Destaca un conjunto de autores, textos y premios que visibilizan un diverso espectro de publicaciones. Subraya la importancia de Constancio C. Vigil, del que destaca su labor en *Billiken* y el trabajo con las ilustraciones en su producción. Establece una lista de nombres pioneros: Ada María Elflein, Horacio Quiroga, Álvaro Yunque, Enrique Wernicke. También, dedica unas líneas a *La escuela de las Hadas* de Conrado Nalé Roxlo, *Shunko* de Jorge Washington Ábalos, *Niñez en Catamarca* de Gustavo Levene y a la narrativa folclórica de Pedro Inchauspe, Ricardo Posse, Rafael Jijena Sánchez, Félix Coluccio y Berta Vidal de Battini. A esta lista agrega, en tanto nuevos nombres de la literatura infantil, a Laura Devetach, Ana María Berry y María Granata.

A diferencia de otros trabajos que analizamos en esta tesis, el artículo de Hannois se detiene en la poesía y el teatro y agrega a su lista otros autores: Fryda Schultz de Mantovani, Juan Alfonso Carrizo, Rafael Jijena Sanchez, German Berdiales, Sebastián Tallon, Enrique Bansch y María Elena Walsh.¹⁷⁴ Esta última es destacada

¹⁷⁴ Los fascículos de la colección *Historia de la literatura mundial*, que integra el texto de Hannois, se acompañaban con una antología o libro vinculado con la temática, en este caso preparado por la propia autora. En la "Nota introductoria" de *Antología de literatura infantil* (1971) se explicita que el objetivo del volumen es ofrecer una "visión panorámica que resulte clara a través de las comparaciones que ella permite" (Hannois, 1971b, p. 5) y se propone un recorrido que busca mostrar la evolución de la LI en el tiempo. Los textos seleccionados se corresponden con los autores y la lectura del campo propuesta en el ensayo que analizamos en este capítulo.

En la sección de poesía encontramos una división entre "Poesía folclórica y anónima" y "poesía culta", en consonancia con las diferenciaciones históricas que traza en el ensayo respecto de la historia de la literatura infantil y a la convivencia de estas formas. En la selección encontramos rimas, nanas, rondas y poesía de autor. El corpus poético de esta última categoría comienza con las fábulas de Fenelón, Felix de Samaniego y Tomás de Iriarte y prosigue con poemas de Federico García Lorca,

por haber introducido “en forma individual y creativa los modelos ingleses del *Nonsense*.” (p. 165). Con la inclusión de estos autores, propone un estado de la cuestión de ciertos géneros en el campo. Así, mientras la poesía encuentra su renovación en la voz de María Elena Walsh, el teatro, explica, sigue persiguiendo fines pedagógicos y moralizantes.

En este panorama, se evidencia la articulación entre el canon y el mercado editorial. Hannois relaciona de forma explícita los problemas que observa en la literatura infantil con el rol que ocupan los editores¹⁷⁵ respecto de lo publicado:

Gabriela Mistral y Fernando Luján. Los poetas argentinos seleccionados son German Berdiales, José Sebastián Tallon y María Elena Walsh.

En la selección de cuentos, muchos de ellos traducidos por la misma Hannois, encontramos clásicos como “Caperucita roja” de Charles Perrault, “La mesa, el asno y el palo” de Jacob y Wilhelm Grimm, “El pescador y el pececito” de Alejandro Pushkin, “El casamiento de la ratoncita” de Hans Christian Andersen, “Nené traviesa” de José Martí, “El rey y los zapateros” de autor anónimo, “Cuento del paraíso” de Gustave Droz, “Los tres cosmonautas” de Umberto Eco, “Ostha y el duende” de Carlota Carvallo de Núñez, “La niñita que alumbraba la noche” de Ray Bradbury, “El pueblo dibujado” de Laura Devetach, “La habitación de experimentación” de Roal Dahl y “Chango sin espuelas” de Ángel María Vargas. En la selección podemos notar, autores que se encuentran asociados en el imaginario colectivo a la tradición de la LI como Perrault, Andersen y los hermanos Grimm, o Martí en Latinoamérica, con otros que no necesariamente inscribimos en ella, como Pushkin o Droz. Esta operación se repite en la selección de textos contemporáneos al momento de producción de la antología, en la que encontramos a autores consagrados de la literatura “adulta”, de tal manera la llama en su artículo, como Bradbury o Eco, junto a otros que, en la actualidad, nos resultan nombres claves para el campo de la literatura infantil como Devetach y Dahl. Hannois reitera aquí esta diferencia al advertir que se incluyen textos de “...autores específicamente infantiles y otros de aquellos que (...) no lo son...” (1971b, p. 6).

¹⁷⁵ Dentro del recorrido realizado por Hannois a través del siglo XVIII resulta operativo observar el señalamiento destacado de la labor del editor. Destaca también dentro del contexto de América Latina la publicación de *La edad de Oro*, el periódico de José Martí, y lo ubica como “hito inicial” (p. 159). Describe el trabajo del francés Pierre Hetzel, editor de Julio Verne, y de obras americanas en Europa. También, el trabajo de Saturnino Calleja en España que, en palabras de la autora, “hace llover, desde 1876, sobre los niños (...) sus pequeños libritos de cuentos, muy accesibles económicamente...” (Hannois, p. 159). Destaca de Calleja, entre otros datos, su trabajo con un equipo de colaboradores para adaptar e ilustrar, e indicar el nombre de los ilustradores en la publicación aunque el texto fuese anónimo.

Por otra parte, la proyección que observa Hannois en los modos de editar iniciados en el siglo XVIII resuenan en este artículo publicado por el CEAL que, entre sus objetivos, tenía el de publicar literatura económicamente accesible y distribuirla en los kioscos (Bueno y Taroncher, 2006). Además, su labor como editora también está relacionada con otra editorial que practicó la producción a gran escala y bajo costo, como Ediciones De La flor. La colección Libros de la florcita, dirigida por la autora, reunía obras para niños de escritores consagrados en el campo de la literatura para adultos, como Umberto Eco, Ray Bradbury, Silvina Ocampo, Ítalo Calvino y Augusto Roa Bastos. Para la misma

excesivas adaptaciones, prevalencia de autores consagrados por premios, “novelitas policiales” (p. 168) y tiras cómicas. Problemas que, por otro lado, ponen de manifiesto los puntos de contacto de la LI con la cultura de masas y sus efectos en los modos de leer: “Los editores en su afán de cubrir las demandas del mercado y mantener bajos los costos que le permitan competir con ventajas, producen indiscriminadamente y generalmente sin el asesoramiento de estudiosos y conocedores del género.” (p. 167). Como vemos, el papel de los críticos cobra una relevancia fundamental para regular los efectos del mercado, y con ello el canon. En este sentido, podemos afirmar que la autora pone el acento en la importancia que otros agentes, los editores y los críticos, tienen para construir la autonomía del campo. Este matiz de su ensayo posiciona su punto de vista dentro de una mirada sociocultural sobre la lectura que no limita su perspectiva crítica a un análisis inmanente del texto literario sino que pretende explicitar las operaciones editoriales y críticas, y las apropiaciones que realizan diferentes sectores sociales sobre su objeto de estudio.

V.5. Síntesis y conclusiones

A través de la historización de la literatura infantil tanto en el marco internacional como nacional, el trabajo crítico de Amelia Hannois problematiza cuestiones vinculadas con la conformación de este campo. En primer lugar, delimita el concepto de la literatura para niños y su especificidad; en segundo, problematiza los modos en que la crítica ha observado y analizado el género en su contexto para mostrar las contradicciones propias de esos discursos que conllevan a la marginalización de esta

editorial, también dirigió, junto con Kuki Miller, las colecciones Cien Flores y El libro en flor. En esta última, se publicó el libro *Cinco dedos*, prohibido por la dictadura en 1977 y que puso a Hannois a disposición del Poder Ejecutivo, sin ser encarcelada por encontrarse fuera del país (Invernizzi, Gociol, 2015, pp. 216-217; Pesclevi, 2014, 136-139).

literatura; en tercer lugar, traza un panorama actual de este “producto autónomo” en el marco nacional que visibiliza las voces incipientes y renovadoras del género y las concepciones de infancia asociadas. Por último, recoge los temas actuales del campo literario y, en línea con otros agentes que le son contemporáneos y el contexto de publicación de su artículo, estudia el lugar de la literatura para niños en la cultura de masas y su lugar como género marginal:

La superación y solución de estas dificultades en todos sus niveles, por obra de un coordinado esfuerzo entre los institutos privados y los públicos, de investigaciones interdisciplinarias en el campo de las ciencias humanas, son las que permitirán ocupar a la literatura infantil-juvenil el lugar que le corresponde en nuestro problematizado mundo contemporáneo; un papel de pareja y tal vez mayor importancia que la propia literatura para adultos. Al menos en su influencia fertilizadora del presente y en su indispensable proyección del futuro. (Hannois, 1971a, p. 168)

Los protocolos de lectura (Panesi, 1998, 2001) adoptados por Amelia Hannois en su trabajo se despliegan a través del tono ensayístico que se mueve entre la pregunta retórica, la ironía, la metáfora y la comparación. Un juego de diseminación y recolección de datos históricos entrelazados con ideas teóricas relacionadas con los textos para niños y las infancias, hasta arribar a conceptualizaciones renovadoras sobre su objeto de estudio.

La pregunta por la marginalidad de la literatura, que el volumen donde se recoge su trabajo deja manifiesta, es retomada constantemente por Hannois para llegar a una serie de respuestas que se entrelazan con el recorrido histórico trazado y con los efectos del presente sobre su objeto de estudio. Ese lazo imprime en su discurso una dirección y una dimensión superadora. Cuando Amelia Hannois propone el concepto de “vías de la literatura infantil” está explicitando, en la construcción de su enunciado, los modos de apropiación del objeto en el tiempo y su pervivencia en el contexto de producción de su artículo. En los textos que conforman el corpus analizado en la primera parte de esta tesis, la historización del

campo no se articula con una reflexión sobre su presente, y por ello se convierte, como vimos, en sostén de una episteme pedagógica. La propuesta retórica y teórica de Hanois es superadora porque utiliza la historia del campo para explicar el presente, en lugar de justificarlo.

Al plantear una búsqueda constante de lo que está por debajo, aquello “subterráneo” en más de un sentido, el matiz metafórico de su discurso crítico evidencia la marginalidad del objeto. Muestra, así, las representaciones encubiertas en ciertos modos de dar para leer literatura infantil. Como ha expresado Díaz Rönner, la propuesta crítica de Hanois deja ver que

El material teórico ofrecido es excelente por la agudeza de las apuntaciones sobre la Literatura Infantil y los dilemas desprendidos de la producción para niños en las líneas culta y popular; la selección del material literario carece de desperdicios por lo novedoso y oportuno. En fin, es una impecable puesta de esas capas autónomas que han ido construyendo el género literario infantil: lo tradicional, lo folklórico anónimo y lo de autor más lo contemporáneo. (Díaz Rönner, 2011, p. 224-225)¹⁷⁶

A estas reflexiones, sumamos que Hanois en su ensayo interroga -¿por primera vez?- las tensiones al interior del campo, tensiones que reviste con el concepto de vías. Es el lazo entre lo que se entiende por niño y lo que los niños leen lo que la autora busca problematizar.

¹⁷⁶ La cita de Díaz Rönner que recordamos aquí pertenece al artículo “Literatura infantil: poder e hibridación” publicado en su libro del 2011, *La aldea literaria de los niños*. Este artículo es un borrador, un hipotexto del que se publicara en el año 2000, dentro del volumen 11 de Historia crítica de la literatura argentina de Noé Jitrik, titulado “Literatura infantil: de menor a mayor”. En este trabajo, la autora descarta la referencia a la distinción que realiza Hanois a partir del concepto de “vías”: “El material teórico ofrecido es excelente no sólo por la agudeza de las observaciones sobre literatura infantil sino porque articula las capas que las han ido constituyendo, lo tradicional, lo folklórico anónimo, la narrativa de autor y las propuestas contemporáneas” (Díaz Rönner, 2000, p. 527). Esta omisión es llamativa puesto que la conceptualización planteada por Hanois dialoga con ciertas ideas capitales del trabajo de la propia Díaz Rönner, en especial con el concepto de “vertientes” que desarrolla en el artículo del 2000 para identificar dos modos de escribir, editar y leer la LI, en constante tensión.

CONCLUSIONES PARCIALES

Mediante el término irrupción se enfatiza el surgimiento impetuoso y simultáneo de actitudes cuestionadoras...

Susana Cella¹⁷⁷

En los capítulos precedentes, hemos observado cómo entre 1969 y 1971 surge un conjunto de voces y estudios críticos sobre el objeto LIJ que irrumpen en el campo para cuestionar su dinámica, señalar sus constantes y sus mutaciones, y visibilizar los mecanismos ideológicos que operan sobre él, vincularlo con otros discursos sociales y proponer modos de acción que promuevan su autonomía y discusión.

Encontramos en esta segunda parte operaciones críticas que funcionan como un dispositivo de intervención sobre el campo para ampliar sus límites y visibilizar sus luchas internas. La literatura y su lector son objeto de esa pugna que busca dismantelar los mecanismos de coerción ejercidos históricamente sobre ellos. Por otra parte, en consonancia con la época, estos agentes hacen de su práctica crítica en torno a la LI una actividad más amplia de “cuestionamiento de lo establecido –sea un canon literario, sean los ámbitos de discusión, sea un tipo de escritura– que se ejerce bajo el imperativo de un compromiso con la realidad presente, la historia y la sociedad por parte de los intelectuales colocados ahora menos en transmisores de un saber heredado que en impugnadores del mismo.” (Cella, 1999b, p. 59)

¹⁷⁷ Cella, S. (1999a). Introducción. La irrupción de la crítica. En Cella, S. (dir.) *La irrupción de la crítica. Historia crítica de la literatura argentina: vol. 10*. Buenos Aires: Emecé.

Los agentes del campo se proponen intervenir sobre los alcances de la literatura para niños y jóvenes. Este nuevo gesto se revela en los enunciados críticos y el carácter programático que asumen en algunos casos, y el discurso fuertemente metafórico para construir nuevas conceptualizaciones, entre otros. De esta forma buscan trascender –y lo hacen con diferentes resultados– los enunciados deónticos, por ejemplo, el protocolo de escritura de Pastoriza de Etchebarne, una teoría dogmática que busca regular el discurso de los autores y la lectura de los niños y jóvenes.

Los diversos posicionamientos que asume la nueva crítica sustentan el interés investigativo sobre la época. A través de su análisis hemos visibilizado ciertos puntos de tensión, ciertas disputas y la búsqueda de nuevos modos de mediación que permitan ampliar los modos de leer el objeto. De esta manera, y gracias a la indagación de un corpus heterogéneo y poco indagado hasta el momento, se ha podido reconstruir un campo crítico emergente de la LIA en el que aparecen nuevos significados, nuevas prácticas, relaciones y tipos de relaciones entre los agentes e instituciones que lo conforman.

TERCERA PARTE

**Arrebatat tesoros, expandir fronteras, diseñar el mapa. Modos de
la colección para ampliar lectores y lecturas.**

La colección es una forma del arte como juego, una forma que involucra el reencuadre de objetos dentro de un mundo de atención y de manipulación del contexto. Como otras formas del arte, su función no es restituir el contexto de origen sino crear un nuevo contexto, basado en una relación metafórica –más que contigua- con el mundo de la vida diaria.

Susan Stewart¹⁷⁸

En los capítulos precedentes de esta tesis, analizamos las operaciones críticas de los escritos que asumen un carácter disruptivo en el debate sobre el objeto LIJ, a través de la explicitación de sus supuestos, mutaciones y alcances. El análisis de los posicionamientos asumidos por la nueva crítica ha permitido visibilizar tensiones y disputas, como así la aparición de nuevos modos de mediación para leer este objeto marginal. A continuación presentamos los capítulos seis y siete, que conforman la tercera y última parte de esta tesis, para observar otros modos de acción relacionados con la colección.

Al separar los objetos de sus contextos específicos las colecciones crean la ilusión de una representación de mundo y “por metonimia, [de] la cultura, la época,

¹⁷⁸ Stewart, S. (2013). *El ansia. Narrativas de la miniatura, lo gigante, el souvenir y la colección*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

una década. Las poderosas distinciones hechas en momentos particulares constituyen el sistema general de objetos dentro del cual los artefactos son valorados, circulan y tienen sentido.” (Bocchino, 2000, p. 225). Pensar estos textos desde esta noción nos permite poner énfasis en la historicidad de esa selección, escogida dentro de un mundo material disponible, de los textos, los autores, las tradiciones literarias, para preservarlas promoverlas o intercambiar modelos. (Bocchino, 2000, 2013).

Las compilaciones aquí analizadas surgen en el campo como parte del sustrato de las reflexiones exploradas con anterioridad. Centramos el análisis en el catálogo de literatura para niños y jóvenes propuesto por Ferro, Penchansky de Bosch y Schultz de Mantovani, *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes* (1968) y en *Poesía. Estudio y antología* (1976) de Elsa Bornemann. Dos modos de la colección, un repertorio y una antología, que producen, a través de los principios de organización, los paratextos y las ideas teóricas y críticas que los enmarcan, un conjunto de operaciones críticas en torno a la constitución del campo de la literatura infantil y juvenil.

CAPÍTULO VI

Editoras sin editorial. *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes* de Fryda Schultz de Mantovani, Beatriz Ferro y Lydia Penchansky de Bosch

Todo catálogo es una máquina para atrapar la realidad. También es la expresión de un deseo de saber o, quizá, más modestamente, de arreglar.

María Negroni¹⁷⁹

En este capítulo analizamos las operaciones críticas presentes en *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*¹⁸⁰ de Fryda Schultz de Mantovani,¹⁸¹ Beatriz Ferro y Lydia Penchansky de Bosch, publicado en 1968 y reeditado con mínimas modificaciones en 1978 por la editorial Troquel. El libro se compone de dos partes: un extenso estudio, escrito por Schultz de Mantovani, y una serie de listas de títulos para niños y jóvenes organizada en dos repertorios, uno titulado “Repertorio internacional” y otro “Libros y cuentos hispanoamericanos”. Ambos están ordenados de acuerdo con la edad de los lectores¹⁸² y presentados con un breve paratexto introductorio. Los datos bibliográficos de cada libro seleccionado se

¹⁷⁹ Negroni, M. *Pequeño mundo ilustrado*. Buenos Aires: Caja Negra, p. 41.

¹⁸⁰ De ahora en adelante *Repertorio*.

¹⁸¹ Para un trabajo detallado sobre las operaciones críticas en los trabajos iniciales sobre el objeto literatura infantil de Fryda Schultz de Mantovani ver el capítulo II de esta tesis.

¹⁸² Las tres categorías etarias para el repertorio internacional son de 4 a 7 años, de 8 a 10 y de 10 a 14 años. Mientras que para repertorio de “Libros y cuentos hispanoamericanos”, las categorías etarias son de 4 a 7 años, de 8 a 12 años, de 12 años en adelante. A estos dos repertorios se agrega un tercero, titulado “Libros para niños de diferentes edades” en donde encontramos principalmente antologías de poesía y cuento, y la obra de Monteiro Lobato.

acompañan con un comentario que resume el argumento y especifica el formato de publicación. En algunos casos, se esbozan posibles líneas críticas vinculadas con el contenido (ver figura 4). El libro en su totalidad visibiliza la necesidad de inventariar y clasificar las publicaciones existentes, de recortar un corpus coherente que haga foco en los lectores y sus gustos, y de promover la publicación y lectura de la literatura infantil internacional y nacional. En consecuencia, su análisis permite observar la tensión entre las epistemes pedagógica y estética articuladas en los criterios de selección.

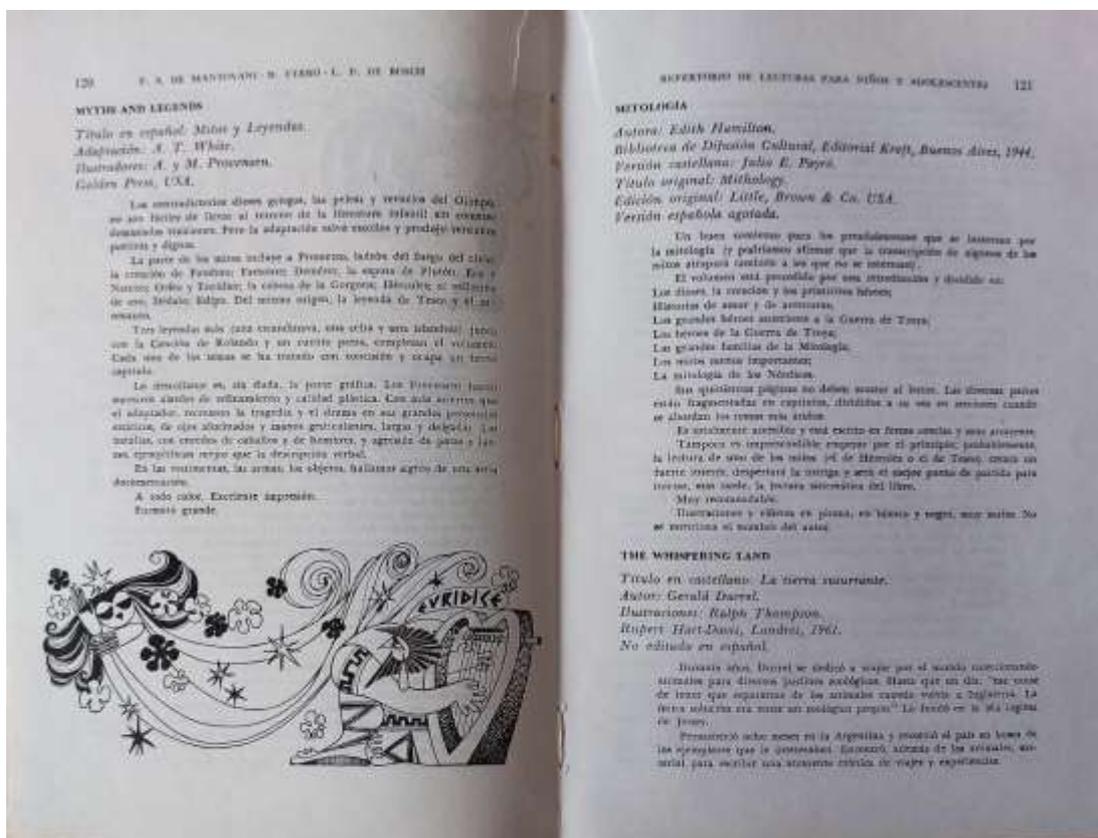


Figura 4. Doble página del "Repertorio internacional" de *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*. Fuente: Ferro, B.; Penschansky de Bosch, L.; Schultz de Mantovani, F. (1968).

El lector privilegiado en el discurso de las autoras es el maestro y las personas a cargo de niños. Sin embargo, a partir de la selección literaria propuesta y de ciertas ideas formuladas en los comentarios y paratextos, el catálogo se convierte en una

demanda y una guía para el sector editorial. Esta observación se comprueba en el prólogo a la segunda edición en el que Schultz de Mantovani vuelve explícito el objetivo inicial de la publicación, “incentivar a los editores” (1978a, p. 8). La mayoría de los textos internacionales seleccionados no habían sido publicados en Argentina o en lengua española al momento de la aparición de *Repertorio*. Así, al estudiar la selección propuesta, los autores, los textos y su procedencia, observamos la construcción de un campo de la literatura infantil y juvenil, que selecciona textos para sus lectores dentro y fuera de los límites nacionales.

En este capítulo, entonces, analizamos los repertorios bibliográficos. Estas listas proporcionan datos que, puestos en relación, permiten observar y visualizar vínculos implícitos y responder algunas preguntas en torno a la literatura infantil como objeto, a la construcción de un canon de obras y autores y a los objetivos que subyacen en las políticas de traducción propuestas. Como complemento, indagamos en los comentarios que describen cada texto seleccionado ya que visibilizan contradicciones, recurrencias y discusiones latentes en el campo. Los paratextos que presentan las listas bibliográficas informan sobre las condiciones materiales de su confección, y permiten analizar los modos de intervención propuestos dentro del canon y del campo de la literatura infantil.

Además, ampliamos el estudio de las operaciones críticas que produce Fryda Schultz de Mantovani, a través del análisis del texto introductorio escrito para *Repertorio*. Nos detenemos en las estrategias de autolegitimación de su voz autoral, las continuidades y rupturas en su propio discurso crítico y en la descripción que realiza sobre la poética de María Elena Walsh.

VI.1. Consonancias y disonancias en un repertorio singular

*En una cajita de fósforos
se pueden guardar muchas cosas*
María Elena Walsh¹⁸³

Múltiples sentidos surgen alrededor de la palabra “repertorio”. Su definición actual refiere al conjunto de obras interpretadas por un coro o una orquesta. Las listas compuestas por Schultz de Mantovani, PENCHANSKY DE BOSCH¹⁸⁴ y FERRO¹⁸⁵ se

¹⁸³ Walsh, M. E. (2015 [1965]) “En una cajita de fósforos...” en *El reino del revés*. Buenos Aires: Sudamericana.

¹⁸⁴ Lydia PENCHANSKY DE BOSCH (1916-2003) fue maestra, docente y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Es recordada por “su labor y dedicación a la educación y al fortalecimiento del campo teórico de la educación inicial” (Spakowsky, 2009, p. 2). Fue una de las primeras egresadas en la década del '50 de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Convocada por Juan Mantovani, se desempeñó como titular de la Cátedra Didáctica del Jardín de Infantes y Escuela Primaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad, actividad que ejerció hasta el golpe de estado contra el gobierno de Arturo Illia en 1966 (PENCHANSKY DE BOSCH citada en ZONA EDUCATIVA, 1998, pp. 39-40) . En el marco de este trabajo, coordinó una investigación a partir de encuestas a docentes, estudiantes, escritores y editores sobre la literatura para niños con muy buena difusión ya que formó parte, en 1963, del número 55 de la revista *Universidad* de la Universidad del Litoral y también se publicó en formato de cuadernillo por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 1965. Durante los años '70, fue consultora de la Unesco para realizar estudios sobre el estado del nivel preescolar en varios países de Latinoamérica (PENCHANSKY DE BOSCH citada en ZONA EDUCATIVA, 1998, p. 40). Entre sus muchas actividades para fortalecer el nivel inicial en la Argentina, participó en la elaboración del primer Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires con la reapertura democrática, y de la creación de la carrera de Especialización Principal en Educación Infantil, logrando un acuerdo con la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en carácter de carrera de Especialización, para docentes del Nivel Inicial. En el año 2002, fue galardonada por la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, con el Premio que se otorga a los “Mayores Notables Argentinos”.

¹⁸⁵ Beatriz FERRO (sin datos – 2012). Escritora y editora argentina. Durante finales de los años '50 y principios de los '60 publicó sus primeros textos, firmados con el pseudónimo de Beatriz, en la colección *Bolsillitos* de Editorial Abril dirigida por Boris Spivacow. Esta relación laboral se afianza cuando el editor la convoca para que coordine el departamento de libros para niños y jóvenes de EUDEBA. Más adelante, formó parte de los diversos proyectos infantiles del Centro Editor de América Latina, dirigiendo la icónica colección *Cuentos de Polidoro*, libros de gran calidad con un diseño gráfico renovador en su contexto de producción (Rocha Alonso, 2006, pp. 199-206) que se comercializaban en los kioscos facilitando el acceso a sus lectores. La colección se reeditó durante los años 80, y formó parte de los Libros del Rincón, de la Secretaría de Educación Pública de México, en el marco del Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica (Klibanski, 2013). En 2015, el Plan Nacional de Lectura de Argentina publicó una reedición homenaje de dicha colección, distribuyendo 350.000 ejemplares en escuelas de nivel inicial y primario e Institutos de Formación Docente. En 1970, Beatriz Ferro pensó, escribió y dirigió la enciclopedia *El Quillet de los Niños*, para la editorial Arístides Quillet. Como dice Mónica Klibanski (2013) esta publicación es un antecedente de la recordada *Enciclopedia Veo Veo*, coordinada por Beatriz Ferro y María Elena Walsh, publicada por Hyspamérica, y reeditada por Página/12 durante los años '80.

configuran también como una selección que puede ser “interpretada” por las autoras, en el sentido de que los textos recortados dentro del conjunto mayor de la literatura infantil son aquellos a los que han tenido acceso y de los que pueden establecer un comentario crítico, una descripción, una glosa. Por otra parte, de forma metafórica, la conformación del *Repertorio* se constituye como una tarea coral, cuyas voces muchas veces se funden en armonía, “empastan”, y otras veces se vuelven disonantes, haciendo visibles los puntos de encuentro y desencuentro, las contradicciones y los acuerdos en los modos de ordenar y leer críticamente los textos seleccionados. Las disonancias y los empastes permiten observar los puntos de tensión entre las epistemes estética y pedagógica y las pugnas en torno a la configuración del niño y el joven como lector.

Por otra parte, el sentido de la palabra repertorio se emparenta con el de inventario, es decir una colección organizada y disponible. Asimismo, el inventario se vincula con la idea de invención, concepto que permite expandir la operación que ponen en marcha las producciones de las autoras aquí analizadas. En efecto, la construcción de este listado, de este repertorio, es también la invención de una literatura, de un modo de seleccionarla, de la generación de un nuevo lector, de nuevos pactos y vinculaciones dentro del campo de la cultura.¹⁸⁶ Como la “cajita de fósforos” del poema de Walsh, el repertorio organiza un conjunto de textos dispares

La autora también fue víctima de la censura durante la última dictadura cívico-militar. Su libro de lectura *Un libro juntos* (Estrada, 1976) fue retirado de circulación debido a que Ferro no cedió a los “...59 pedidos de 'sacar' o 'cambiar'...” (Pescelevi, 2014, p. 229) que los censores propusieron sobre el texto y sobre las ilustraciones de Clara Urquijo [Para un análisis pormenorizado de la censura sobre *Un libro juntos* ver: Pescelevi, 2014, pp. 230-237]. La actividad editorial de Ferro perduró durante las décadas del '80 y del '90 cuando coordinó diversas colecciones, siendo *Los caza cosas*, publicada por la editorial Estrada (1994), una de las más recordadas. Recibió el Pregonero de Honor otorgado en 2001 por Fundación el Libro y fue candidata al Premio Hans Christian Andersen 2008, y algunos de sus libros fueron distinguidos por los Destacados ALIJA. Su obra literaria aún es reeditada.

¹⁸⁶ Una lectura interesante acerca de las derivas del concepto inventario para leer la LI puede verse en García (2021).

-por sus géneros, sus procedencias, sus materialidades, sus estilos-, en una colección que, sistematizada, *inventa* una literatura, su teoría, su crítica y su lector.

El repertorio se puede leer como una práctica de recolección que implica recordar, buscar, ordenar, clasificar y justificar estas acciones. La colección produce una clasificación y allí se visibilizan representaciones ilusoriamente adecuadas de una cultura, puesto que son objetos arrancados de sus contextos específicos (Clifford, 1995, p. 161). Estos objetos culturales, los libros que conforman estas listas, se valorizan como modelo para una futura literatura infantil argentina. De este modo, el repertorio nos dispone a pensar en el canon y sus modos de configuración.

La selección literaria propuesta descubre las tensiones al interior de aquello considerado como lo establecido y muestra sus contradicciones, las relaciones entre canon y tradición, entre lo canónico y lo marginal. Además, pone de manifiesto la posición hegemónica de ciertas literaturas asociadas a “lo infantil” a través de la demanda de traducción de autores y títulos. Por otra parte, se evidencian algunas estrategias de funcionamiento del campo cultural y literario a través de los mecanismos de inclusión/ exclusión, las representaciones de lector, de lectura, de literatura. La operación de selección que ponen en marcha las compiladoras del *Repertorio* permite observar las tensiones que asedian el objeto literatura infantil al establecer quiebres con ciertos paradigmas hegemónicos que promulgaban una idea del niño como lector en estado de indefensión ante el texto.

La construcción de un canon de la literatura infantil no sólo determina una idea de literatura sino una representación de la infancia, de lo que es legible para estos lectorados. Así, la literatura puede ser un aparato pedagógico, adoctrinador, o puede abrazar su carácter poético, lúdico. Cabe recordar, entonces, la reflexión que aporta Paola Piacenza (2012) sobre el canon escolar. La autora propone que su

ampliación “depende menos de la selección de textos que se realice que de la movilidad de los sistemas interpretantes en los que estos textos son leídos y recibidos” (2012, p. 119). Esta idea funciona también cuando analizamos los modos de constitución del canon de la LI, porque las representaciones mutantes de infancia operan sobre los modos de leer los textos que circulan en este campo, en correspondencia con la idea de niño como sujeto en construcción, no acabado.

VI.1.1. Las listas bibliográficas. Gestos de ordenamiento y parámetros de selección

El libro *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes* es definido en su contratapa como una “auténtica guía orientadora de literatura infantil”. La publicación se realizó con la colaboración de la Fundación Interamericana de Bibliotecología Franklin, de Franklin Book Programs Inc. y de Tinker Foundation.¹⁸⁷ Como hemos desarrollado en capítulos anteriores, el contexto en el que surge este libro, es el de la consolidación del mercado editorial interno en el que la literatura infantil ocupa un espacio considerable con “títulos clásicos o de intención moralizante y didáctica, y colecciones paradigmáticas como las editadas por Atlántida, Sigmar, Abril o Acme.” (Aguado, 2014, p. 143). Por ello, es productivo a los fines de esta tesis analizar las operaciones críticas y los protocolos de un libro cuyo objetivo era “...dar a conocer a los más la literatura infantil...”. Una publicación que presta, además, singular atención a los editores para incitarlos a publicar (Schultz de Mantovani, 1978a, s.p.),

¹⁸⁷ De acuerdo con las fuentes relevadas la Fundación Interamericana de Bibliotecología Franklin fue creada en los años sesenta “por Franklin Book Program Inc. con fondos de la Fundación Ford para promover una mayor producción de libros y desarrollo de las bibliotecas en Argentina.” (Daniels de Sheppard, 1964, p. 98). La edición de 1968 tiene un aviso inicial que explicita “Esta publicación ha sido realizada con la colaboración de la Fundación Interamericana de Bibliotecología Franklin, de Franklin Book Programs Inc. y de Tinker Foundation.” (Schultz de Mantovani, Ferro y Penchansky de Bosch, 1968, s.p.). Mientras que en la reedición de 1978 se suprime y los datos sobre el origen de la publicación son explicitados por Fryda Schultz de Mantovani en el prólogo.

mérito que, como expresa Schultz de Mantovani en el prólogo de la reedición de 1978, parece haber alcanzado, pues se agregan nuevas referencias bibliográficas a las listas.¹⁸⁸ Su objetivo, entonces, más allá de informar y explicar, es detallar sus criterios de selección y los propósitos específicos del trabajo realizado. Para conseguirlo realizan una serie de operatorias que buscan afectar las elecciones de los adultos que compran los libros –padres, maestros, bibliotecarios- y el mercado editorial. Esto se traduce en algunas ideas concretas que se proponen tanto implícita como explícitamente a lo largo del repertorio: reeditar libros descatalogados, traducir y publicar autores extranjeros que aporten otros matices a las publicaciones existentes y sirvan de modelo a los escritores argentinos, ampliar la mirada sobre la concepción de la literatura para niños, procurar una lista dividida por edades que aporte una guía para el lector adulto que, con asiduidad, utiliza esos parámetros como herramienta para la selección literaria, establecer criterios de selección vinculados con el carácter literario de los textos y a sus temáticas pero, también, con el diseño gráfico y la ilustración como lenguajes esenciales del libro para niños.

Por otro lado, la procedencia de la financiación del libro se conecta con la preponderancia de publicaciones cuyos autores provienen de Estados Unidos (ver figura 5), lo que redundará en un predominio de esta tradición literaria, frente a otras como la europea, cuyo porcentaje de libros seleccionados es similar pero distribuido entre una importante cantidad de países. Como veremos más adelante, la selección literaria internacional, además, está dotada desde el discurso de las compiladoras

¹⁸⁸ En total la reedición de 1978 suma 176 publicaciones a los repertorios. Estos títulos se agregan al final en forma de lista y no poseen un comentario a modo de reseña, como los textos que persisten de la edición anterior. Muchos de los nuevos títulos del repertorio internacional son traducciones editadas en Argentina, hecho que comprueba, de acuerdo con Schultz de Mantovani, el mérito de la edición de 1968.

de cierto carácter modélico por sobre la producción nacional. De este modo, también se legitima la importancia de estas obras a través del impacto de la posible traducción como un modo de intervención en el campo.

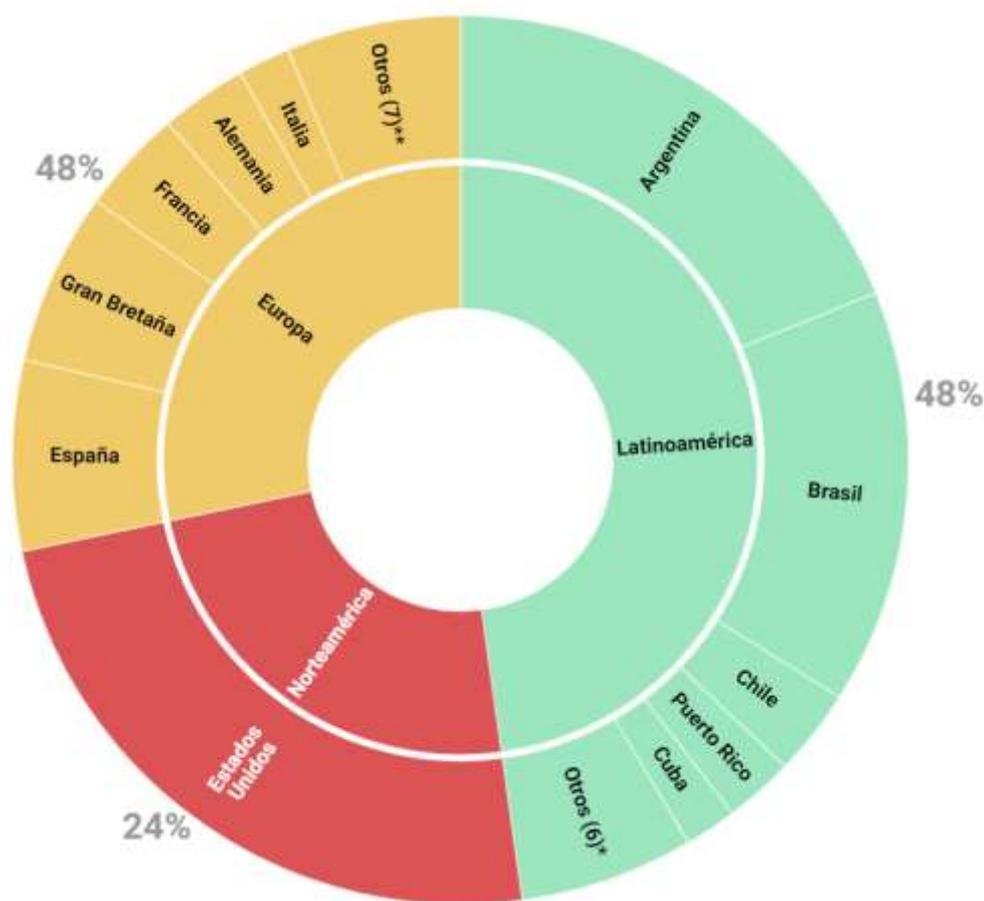


Figura 5. Distribución en porcentajes de la autoría por origen geográfico, agrupada por regiones. Fuente: elaboración propia.

Referencias: Latinoamérica Otros (6)= El Salvador, Guatemala, México, Perú, Uruguay y Venezuela; Europa Otros (7)= Checoslovaquia, Hungría, Noruega, Polonia, Rusia, Suecia y Suiza.

Nota: Se utiliza la denominación "Checoslovaquia" porque son obras editadas antes de 1992, año de división de este país.

Durante los años sesenta, las traducciones ocupan una parte importante dentro de las publicaciones que formaron parte de la consolidación del mercado editorial argentino en la época (De Diego, 2014). El problema de la traducción dentro del campo de la LIA ha tenido sus contradicciones. Ciertos críticos, como es el caso de Pastoriza de Etchebarne, se manifiestan en contra de esta política editorial

porque la relacionan con un déficit en la divulgación y publicación de literatura nacional. Mientras que otros, como las compiladoras de *Repertorio*, ven en la traducción la posibilidad de dar a conocer estilos y poéticas que configuren modelos retóricos para los autores argentinos.

Como explica Gisele Sapiro (2018), la traducción de una obra literaria que será recibida fuera de su contexto de creación abre un espacio para la puesta en marcha de estrategias de apropiación a través de su interpretación, su clasificación, su lectura crítica. En relación con la historia literaria, el aspecto más importante del proceso de recepción es “la apropiación de obras extranjeras como modelos para el desarrollo de nuevas técnicas narrativas y para subvertir las normas literarias dominantes.” (p. 189). De este modo, la promoción de la traducción de ciertas obras en *Repertorio* puede leerse como una ruptura con los paradigmas anteriores de selección y una apertura hacia nuevos parámetros y nuevas formas de lo literario. Un caso paradigmático es la inclusión de *Where the wilds things are* [*Donde viven los monstruos*] de Maurice Sendak dentro de la lista de títulos internacionales. Este clásico de la literatura estadounidense, fue publicado en 1963 por la editorial Harper, y su primera edición en Argentina se publicó 40 años después.¹⁸⁹ Maurice Sendak, su autor, recibió varias premiaciones por su publicación, entre ellas la

¹⁸⁹ La primera edición en español la realizó la editorial Alfaguara en Madrid, en 1977-con traducción de Agustín Gervás-; mientras que la primera publicación en Buenos Aires, es del 2007, también por Alfaguara, dentro de la colección Especiales Álbum. Actualmente, el libro está publicado en español por la editorial Kalandraka. Cabe señalar que la primera publicación en Argentina generó un debate sobre el problema de la traducción, y se consolidó como un gesto de innovación y apertura hacia otras estéticas en el campo de la LI. Asimismo, esta edición, a diferencia de la reedición realizada en Madrid entre 1988 y 1995, respeta el formato original, lo que habilita determinadas lecturas del texto en tanto libro álbum (Sotelo, 2007). Por su parte, bajo la dirección de Elena Fernández Arias, el sello Altea (1988-1995) lleva a cabo una traducción lingüística y “genérica” en su edición, en tanto traduce del inglés al castellano y, también, del libro álbum a un libro ilustrado cercenando la polisemia a partir de ciertas decisiones editoriales y de formato al convertir el libro apaisado, al formato vertical de la colección (Reyes, 2008).

medalla Caldecott de la American Library Association, una de las distinciones más importantes de la literatura infantil en Estados Unidos. El comentario sobre este libro en *Repertorio* es positivo. Se destaca el clima onírico logrado en la narración y el modo en que el universo de los monstruos es presentado. Se propone también una posible identificación entre los lectores niños y el protagonista a partir de lo cual podrán “proyectar sus temores” (1968, p. 97). La lectura propuesta por las autoras muestra signos de apertura frente a otras problematizaciones de lo fantástico. Como hemos observado en los capítulos I y III de esta tesis, otros autores tildan a este género de “peligroso” para el desarrollo de la psiquis del lector.

Por otra parte, la publicación de *Repertorio* se inserta dentro de un grupo de publicaciones y estudios sobre la edición en Argentina que la Fundación Franklin produjo y difundió en ese momento, como la *Guía de bibliotecas argentinas* (1967) elaborada por Carlos Alberto Giuffra, *Consideraciones sobre la crisis de la industria gráfica del libro* (1965) escrito por Francisco de Amorrortu, y el muchas veces citado trabajo de Eustasio Antonio García, *Desarrollo de la industria editorial argentina* (1965), entre otras investigaciones y listas bibliográficas.¹⁹⁰

A través de la lectura de los paratextos introductorios y las reseñas en forma de comentario sobre los textos seleccionados, podemos observar que las autoras priorizan el inventariado y la clasificación de las publicaciones existentes, la construcción de un corpus coherente que haga foco en los lectores y sus gustos y, de forma subsidiaria, el relevamiento del estado actual del campo de la literatura para niños y jóvenes, en especial, de los autores emergentes en el contexto de producción

¹⁹⁰ Además, financiaron programas para bibliotecas y otras instituciones en conjunto con un Programa Nacional de Alfabetización del gobierno argentino que implicaba la presencia de bibliotecas ambulantes que viajaban entre las escuelas y los centros de alfabetización; estos bibliobuses funcionaron entre 1963 y 1966 (Gauchi, Dovaio, Parola, Roca, 1996, p. 97).

del libro. En consonancia con estos objetivos, destacan y analizan otras características del libro infantil más allá del texto literario, como la ilustración, el diseño, el tipo de interacción que propone al lector. Y, de este modo, ponen en marcha una serie de operaciones que implica coleccionar y listar, para dar paso a otras acciones como teorizar, construir un sistema, poner los elementos en relación.

VI.1.2. Los repertorios de lecturas para niños y jóvenes

VI.1.2.1. El repertorio internacional

Repertorio de lecturas para niños y adolescentes propone un orden, una clasificación y da cuenta de una recolección que conlleva ciertos parámetros. El paratexto introductorio del repertorio internacional escrito por Beatriz Ferro explicita las dificultades materiales para su confección y los motivos de algunas decisiones para la composición de las listas por edad. Resulta relevante citarlo casi en su totalidad para comprender los problemas que afectaron la selección realizada, en tanto ofrece un recorte del campo literario:

Los libros comentados **no cubren la totalidad de los que juzgamos muy recomendables**; tampoco figuran aquí detalladamente **algunos que tienen lugar destacado en muchos repertorios**. Por ejemplo, no comentamos la obra de la inglesa Beatrix Potter, ni “Le Avventure di Cipollino” de Rodari, ni la importante selección de cuentistas rusos que editó la Chicago University Press. Los motivos son diversos: no pudimos refrescar nuestro recuerdo de Potter, cuyos libros no conseguimos; el libro italiano nos parece **poco vigente**; carecemos de un informe detallada de la Universidad de Chicago. Por razones circunstanciales y para no extendernos demasiado, al final de cada grupo de edad se proponen algunos títulos sin el correspondiente comentario.

(...)

Dimos especial importancia a los libros dedicados a niños pequeños porque es **notable la falta de ese material en lengua española**. Tratándose de éstos, eminentemente visuales, el comentario suele detenerse en los aciertos de la ilustración.

Se encontró la producción más interesante en los libros norteamericanos, franceses, ingleses, escandinavos e italianos. Carecemos de documentación respecto a países orientales y es poco lo que conocemos en los países socialistas. (pp. 80-81. Nuestras negritas)

A simple vista se distinguen tres criterios de selección: lo legible de acuerdo con los lectores y la época, lo recolectable en términos materiales y lo necesario de acuerdo con una evaluación sobre el estado actual de las publicaciones para niños y jóvenes en Argentina. Estos criterios, a su vez, están supeditados a las condiciones del mercado editorial del libro, a los modos de circulación de los textos, y a los lectores que esta guía espera satisfacer, tanto a los explícitos (padres, maestros, bibliotecarios), como a los implícitos, los editores. Lo dicho recuerda las derivas que relacionan las ideas de lista, repertorio y canon.

Por ello, es pertinente retomar la propuesta teórica de Alastair Fowler (1988) quien plantea una pluralización del concepto de canon relacionada con los agentes y las condiciones de posibilidad que producen los cánones. De este modo, distingue un canon vigente, vinculado con el canon oficial –institucionalizado-, que delimita los alcances de nuestra representación de la literatura. Al mismo tiempo, sostiene Fowler, cada sujeto construye su canon personal con las obras que ha podido conocer y valorar, obras que no necesariamente forman parte de los otros cánones. También indica un contrapunto entre un canon popular y un canon literario cuyos vínculos se relacionan con los modos de circulación y el estatus literario de las obras. De este modo, se reconoce un canon potencial –inaccesible- en oposición a un canon accesible, sobre el que se construyen los cánones selectivos de las instituciones y los agentes, que dan legitimidad a esa selección como, por ejemplo, el canon crítico, producto de la crítica especializada -en este caso la de la LIJ- que promueve una serie de procesos de selección de forma independiente respecto de la norma oficial.

El canon crítico que despliega el prólogo de Ferro distingue “lo legible” a partir de la introducción del comentario sobre la obra de Rodari como “poco vigente”. Esta aclaración nos recuerda que estamos frente a un repertorio de

lecturas, no de obras o libros o textos. Con esa denominación, ya se indica una fuerte intención formadora de lectorados. *Lo legible* –y, consecuentemente, los lectores–, se vuelve una categoría mutante, al introducir el problema del carácter perecedero de ciertos títulos de la literatura infantil a través de la referencia a la novela de Rodari, libro representativo del autor que contaba para ese entonces con múltiples traducciones.¹⁹¹

Por otra parte, más allá de que la autora no se detiene en los motivos de la caducidad del libro, aparece aquí esbozado un problema, a partir del que podríamos sumar una nueva categoría a las propuestas por Fowler e imaginar un posible “canon perecedero”. Como dijimos con anterioridad, en el campo de la literatura para niños y jóvenes, lo que ingresa al canon se vincula con las representaciones mutables de infancia y juventud y con la dinámica de funcionamiento del mercado editorial y sus complejas relaciones con la escuela y la cultura masiva. La categorización volátil de un texto como “vigente” se relaciona con otros problemas que atañen al campo. Como señalan Bombini y López (1992), en el texto que inauguró de algún modo la crítica sobre la literatura juvenil en nuestro país, el mercado editorial olvida las textualidades contemporáneas en pos de publicaciones “estereotipadas” que responden a una representación de estos lectorados como incapaces de elegir de manera adecuada lo que desean leer.¹⁹²

¹⁹¹ La primera edición en Argentina de *Le Avventure di Cipollino* la realiza la editorial Librerías Fausto en 1992, dentro de la emblemática colección La lechuza, con el título de *Las aventuras de cebollín*.

¹⁹² La idea de “canon perecedero” también permite pensar otro problema del campo de la LJ asociado al mercado editorial y a la construcción del “canon de los jóvenes”, la producción masiva de ficción con protagonistas juveniles en colecciones pensadas para estos lectorados que ocupan el lugar de los *best sellers*. Libros de alto costo económico cuya vigencia no supera la temporada porque eventualmente son reemplazados por una nueva publicación de similares características. Por otra parte, son publicaciones –en general denostadas por ciertos sectores de la crítica–, que circulan fuera del mercado editorial escolar y que, sin embargo, se encuentran debajo de los bancos y dentro de las mochilas de los jóvenes que forman parte de la escuela secundaria. Un análisis pormenorizado de esta problemática se encuentra en los estudios de Nieto (2019) y Labeur (2019).

Por otra parte, las palabras de Ferro visibilizan las ausencias en las publicaciones en español, desde las traducciones de Beatrix Potter hasta la falta de libros para la primera infancia, con los que se justifica la prevalencia de libros estadounidenses, comprobada al analizar cuantitativamente las listas propuestas (ver figura 5). *Lo recolectable* para confeccionar el repertorio se encuentra asociado, entonces, a las publicaciones en lengua española y evidencia las faltas en el mercado editorial nacional. En consecuencia, el matiz de denuncia en las afirmaciones sobre la escasez de traducciones se refuerza con la invitación a los editores a publicar una serie de títulos¹⁹³ que Ferro denomina “óptimos puntos de referencia que existen en otras lenguas” (p. 81). Afán modélico acentuado en los comentarios de algunos textos dentro del repertorio. Entre otros, el referido a *Don't Scare the lion* [No asustes al león] de Margaret Wise Brown, en el que se afirma que la autora “nos ofrece, con sencillez y claridad, un excelente ejemplo de lo que debe ser un relato para los más pequeños” (1968, p. 85).

Como hemos explicado, se advierte sobre un aspecto significativo de la recepción de la literatura: la traducción de obras extranjeras y su apropiación en tanto modelos para el desarrollo de nuevas técnicas narrativas y la subversión de

¹⁹³ Los títulos que Beatriz Ferro destaca son: *El viento en los Sauces* de Kennet Grahame; *La famosa invasión degli Orsi in Sicilia* de Dino Buzatti; *La tiza mágica* de Zinken Hopf y *Bambi* de Félix Salte. (Se ha respetado el modo de citar los títulos de los textos utilizados por Ferro.)

En esta misma línea, los ajustes que la autora realiza sobre su texto para la reedición de 1978 buscan remarcar, mediante el uso de la ironía y la hipérbole, la importancia de la traducción de algunos títulos del repertorio internacional para facilitar el acceso a otras tradiciones literarias: “Los chicos que a su debido tiempo se perdieron la oportunidad de leer *La tiza mágica* de Zinken Hopf, tienen ahora 25 años. Me pregunto si sus hijos también se perderán el libro.” (Ferro, 1978, p. 80). La carga de denuncia que recubre el enunciado a través de esa pregunta sobre el futuro explica la importancia otorgada a la publicación de ciertos títulos como un modo de fortalecer las lecturas ofrecidas a la infancia a través del mercado editorial.

las normas literarias dominantes (Sapiro, 2018, pp. 188-189).¹⁹⁴ Se descubre entonces el catálogo editorial encubierto e imaginario que conlleva la elección de textos en lengua extranjera sin traducción al español. Discursivamente, la posible traducción y el ingreso de estas obras al mercado del libro en lengua española parece adquirir una doble fuerza: en primer lugar y de forma explícita amplía el universo de lecturas disponibles para niños y jóvenes; en segundo lugar, introduce patrones de escritura para la literatura infantil en español.

En muchos de los comentarios que acompañan las referencias bibliográficas de la lista se destacan gestos de redefinición del objeto LI: se valora la inclusión de temáticas poco comunes dentro de la literatura para niños como la muerte, la enfermedad, la guerra, la ausencia. Este parámetro de selección pone en evidencia el tabú que opera sobre las temáticas de los textos literarios dirigidos a los niños para “preservarlos” de los “peligros” de leer ciertos textos.¹⁹⁵ Esta nueva configuración del objeto se corresponde con las expectativas e intereses depositados en las prácticas de lectura –no olvidemos que estamos frente a un repertorio de lecturas para niños y jóvenes–. La característica “tema difícil”, eludida en cierto tipo de literatura y demonizada por un sector de la crítica, es aquí

¹⁹⁴ Otro ejemplo, en este sentido, es la asociación constante que la crítica de la época establece entre la obra de Walsh y la tradición inglesa como un modo de explicar y valorar su poética (Schultz de Mantovani, 1960; García, 1969; Pardo Belgrano y Nervi, 1979).

¹⁹⁵ El tabú sobre ciertas temáticas en la literatura infantil es uno de los temas que problematiza Marc Soriano en *La literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas* (1975), a través de una serie de entradas (literatura infantil y muerte, literatura infantil y guerra, etc.). En la traducción argentina del libro, realizada por Graciela Montes en 1995, que incluye notas y entradas elaboradas por la autora, encontramos una suerte de estado de la cuestión sobre este tema en Argentina y Latinoamérica. Más cercano a la fecha original de publicación del libro de Soriano, *Repertorio* hace ingresar la cuestión de los temas tabú como sugerencia sobre los patrones de selección que, siguiendo a Montes, se transforman en los años noventa en un tema recurrente en las publicaciones: “En la Argentina y en América Latina, donde la última década significó un ensanchamiento brusco de los horizontes temáticos y una caída notable de los tabúes tradicionales en materia de literatura infantil, el tema de la muerte violenta ha ido apareciendo, como así también el de la guerra, las injusticias sociales, etc.” (Montes en Soriano, 2010, p. 521)

revalorizada: al referenciar *Historia de Valek, el caballo* de Janosch se pondera que el texto “introduce en el mundo del niño un elemento inquietante [la muerte] que corresponde con justeza a situaciones reales y generalmente es eludido en la literatura infantil” (p. 95).

Dentro de estos rasgos de diversificación del objeto también observamos que entre los parámetros de selección se destaca la ilustración, el diseño y lo visual. El texto de Ferro citado al comienzo del apartado refuerza esta idea con una advertencia a los lectores sobre la importancia del contenido por sobre el formato y el diseño de los libros que pueden resultar atractivos, pero que no aportan a la literatura para niños. Para reafirmar esta idea ejemplifica con las ediciones modestas de libros que en la actualidad forman parte de los textos que denominaríamos clásicos dentro de esta literatura, como *Winnie the Pooh* o *Anatole, ratón de París* (ver figura 6 y figura 7).

La importancia de la ilustración se verifica también en los datos bibliográficos sobre cada volumen. Como podemos observar en la figura 8, se otorga la misma jerarquía a todas las tipologías autorales –escritores, ilustradores, adaptadores, traductores y compiladores–, advirtiendo sobre los casos en donde el autor también oficia de ilustrador. Este es un rasgo particular de construcción de la bibliografía ya que en muchas publicaciones el nombre de quienes ilustran o traducen no aparece en un lugar visible dentro de la maquetación del libro. Se evidencia, entonces, una operación de reconstrucción de los datos bibliográficos que visibiliza a los diferentes actores en la producción de las publicaciones infantiles.

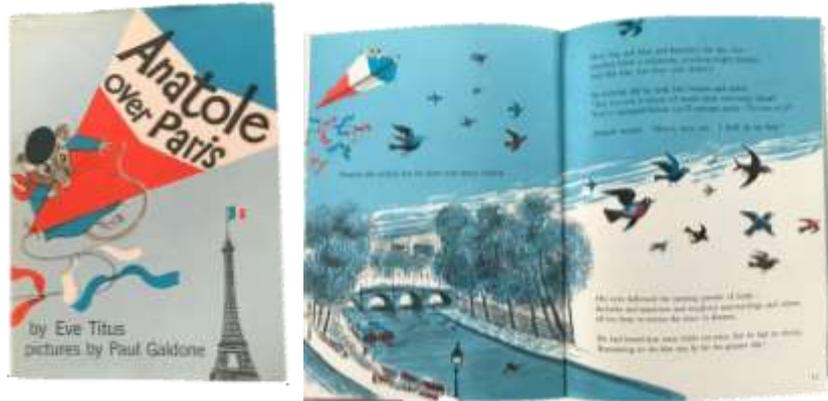


Figura 6. Cubierta e interior de *Anatole over Paris* de Eve Titus con ilustraciones de Paul Gadone, 1961. Fuente: Titus, E. y Gadone P. (1961). *Anatole over Paris*. New York: McGraw-Hill.



Figura 7. Lomos y ejemplo de interior de la serie *Winnie the Pooh* de A. A. Milne (1930). Fuente: Milne, A. A. (1939). *When we were very Young*. London: Methuen & Co.

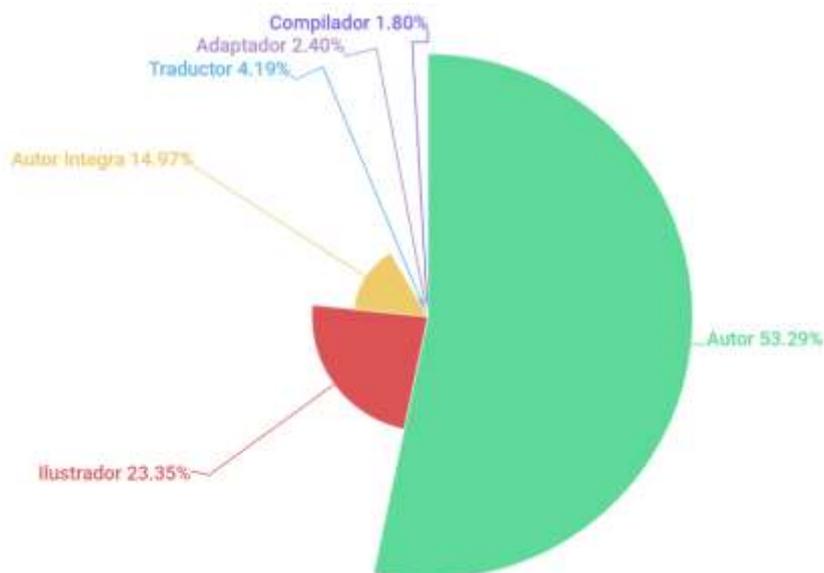


Figura 8. Distribución en porcentajes de las tipologías autorales. Fuente: elaboración propia.

En numerosos comentarios del repertorio internacional se observa un interés por educar en torno a la ilustración y el diseño, para que los lectores sepan valorar estos recursos como elementos de significación en las publicaciones y como un parámetro más a la hora de seleccionar textos. En los comentarios encontramos que utilizan el concepto álbum para referir a publicaciones como los libros de la serie *Babar* (Schultz de Mantovani, Ferro, Penchansky de Bosch, 1968, p. 86); o que valorizan publicaciones como *Le petit Elephant* de Ylla y Paulette Falconnet que proponen otro modo de mirar los libros para niños en general –“Este libro en blanco y negro prueba una vez más que suele sobrestimarse la importancia de dibujos profusamente coloreados en los libros para niños” (Schultz de Mantovani, Ferro, Penchansky de Bosch, 1968, p. 86)–. En consonancia, utilizan la denominación “libro activo”, al que consideran positivamente, para referirse a aquellas publicaciones en las que el lector debe interactuar, más allá de la lectura del texto y las ilustraciones, con su materialidad manipulándolo de diversas formas.

Estas operaciones críticas atienden a otros rasgos del objeto redefiniéndolo, expandiéndolo y diversificándolo. Proyectan, además, parámetros de selección que se adelantan a las investigaciones que, durante la primera década del nuevo milenio, surgen como tema dentro de la crítica argentina de LIJ, a través una serie de trabajos que problematizan el papel de la ilustración en los libros infantiles (Colomer, 2000; Istvansch, 2003, 2005; Bajour y Carranza, 2003; Bajour, 2008) y el abordaje de los llamados “temas tabú” en los relatos para niños y jóvenes (Rodríguez Gesualdi, 1999; Boland, 2000; Comino, 2000, 2002; Andruetto, 2007; Carranza, 2007, 2012; Wapner, 2007; Guerrero Guadarrama, 2008; Couso y García, 2018).¹⁹⁶

¹⁹⁶ Para dar cuenta de la emergencia en la primera década del 2000 de los temas tabú y la ilustración en la LI como objeto de la crítica hemos consultado la revista digital *Imaginaria* (números 38, 39, 87,

Sobre esta cuestión es pertinente traer a la memoria las derivas de la teoría de los polisistemas de Even-Zohar (1999) en lo referido a las dinámicas del cambio y su relación con los pasajes centro/ periferia de las traducciones, las literaturas minoritarias y populares, condiciones que la gran mayoría de las obras del repertorio internacional reúnen en el sistema de la LIA. Estas dinámicas también se relacionan con los procesos de canonización que legitiman ciertos elementos de los textos, en detrimento de otros –no canonizados, considerados “ilegítimos” por la cultura dominante–.

Por otra parte, esta teoría nos permite dotar de nuevos sentidos a la idea de repertorio que hemos explorado. Dentro de la teoría de los polisistemas, este concepto refiere al conjunto de modelos y leyes que rigen la producción de los textos por parte de los autores. Un repertorio, entonces, se constituye por los elementos disponibles –utilizados con frecuencia–, y los accesibles –que pocas veces son activados en una época aunque esté presentes en el “stock” común–, y por su circulación y transposición (Sapiro, 2016, p. 42). La canonicidad de los modelos, que difiere de la canonicidad de los textos, determina la dinámica del cambio en el polisistema. A través de un ejercicio imaginativo podemos hacer jugar esta conceptualización del *repertorio*, e imaginar que las listas internacionales confeccionadas por Ferro son un conjunto de modelos, en tanto la autora supone que su publicación proporcionará temas, estilos, recursos retóricos para que los autores produzcan textos. Entonces, podemos visualizar un repertorio innovador, a través de la búsqueda de la introducción de nuevos elementos transformadores,

107, 202, 217, 227, 313), y la revista publicada en papel *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil* (números 10, 11 y 13). Muchos de esos textos, además, fueron expuestos en jornadas, congresos y eventos relacionados con la lectura y la LIJ.

menos predecibles –representado por los textos que desean traducir, y las temáticas y rasgos materiales que se valorizan–.

VI.1.2.2. Libros y cuentos hispanoamericanos

Al ingresar al repertorio “Libros y cuentos hispanoamericanos” a través del paratexto introductorio escrito por Lydia Penschansky de Bosch notamos que, al igual que el texto de Ferro, se explicita el trabajo que conllevó la confección de las listas dentro de este subgrupo. Su denominación, por otra parte, nos adelanta cierta preferencia por el género “cuento”. Como hemos estudiado en capítulos anteriores, esta predilección se encauza en una tradición que selecciona al cuento por sobre otros géneros, cuando se trata de literatura destinada a los niños. Al observar los datos concretos que se desprenden de las listas bibliográficas es notable que este género predomina frente a otros. Por su parte, la narrativa en general (cuento, fábula, novela) ocupa más del 80% de los títulos seleccionados (ver figura 9). El trabajo con las fuentes y el relevamiento de las operaciones críticas y los protocolos de lectura indican que el cuento era, durante la época recortada, el género literario privilegiado dentro del campo de la literatura infantil: como lectura de infancia –seleccionada por los adultos mediadores–, como objeto de la crítica, y como publicación dentro del mercado editorial.

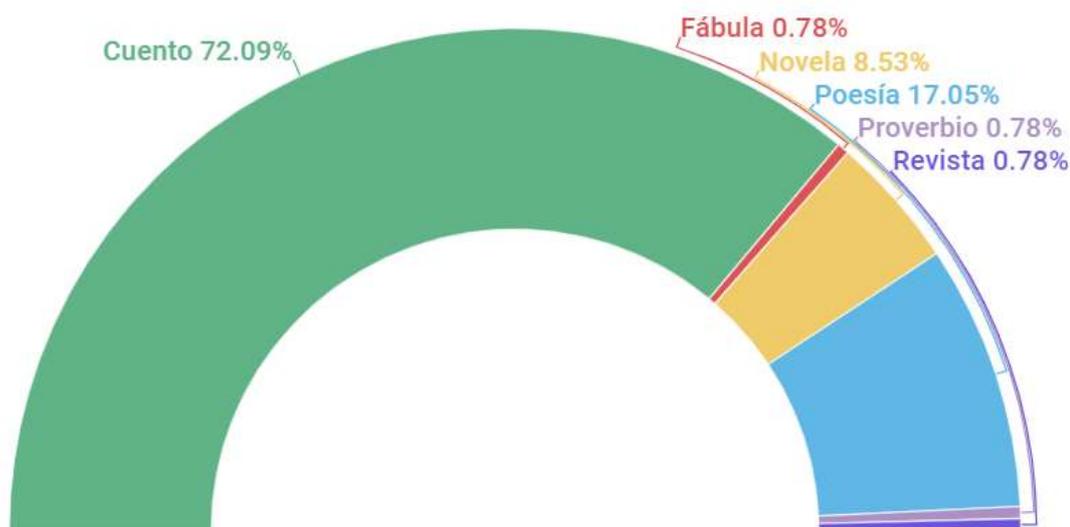


Figura 9. Distribución de los géneros en porcentajes. Fuente: elaboración propia.

El análisis de estos datos pone en perspectiva los efectos de la irrupción de la obra de María Elena Walsh, a los que hace mención Schultz de Mantovani en el estudio que acompaña los repertorios. La obra de Walsh admite ser leída como doblemente liberadora, ya que propone imaginarios despojados de toda intención formadora en un sentido pedagógico didáctico o moralista y, también, porque el género poesía sobresale en su producción a través de sus poemarios y su obra musical.

Como podemos observar, el cuadro de distribución en porcentajes de las categorías de lectura por edad y discriminadas por género es contundente sobre las lecturas que se propenden. El cuento es el género literario recomendado para todas las franjas etarias que diferencia el *Repertorio*. La poesía y la novela, como se puede apreciar (ver figura 10), son recomendadas para los más pequeños y para los adolescentes, respectivamente, con mayor frecuencia. Mientras que la poesía desaparece como recomendación de lectura para los mayores, y lo mismo sucede con la novela para los más pequeños. Estas diferencias se observan también en los

distintos textos que acompañan los repertorios. Schultz de Mantovani ocupa un importante fragmento del desarrollo de su estudio introductorio para explicitar los lazos entre la narrativa novelística y los adolescentes, mientras que Beatriz Ferro, como vimos, manifiesta que se han seleccionado gran número de textos poéticos para los lectores más pequeños dado el déficit de publicaciones de este género dentro de la edición de literatura para niños en Argentina.



Figura 10. Distribución en porcentajes de las categorías de lectura discriminadas por género.
Fuente: elaboración propia. RHDF: Repertorio hispanoamericano para diferentes edades.

Por otra parte, analizar los criterios de selección en torno a la autoría de los textos permite trazar un panorama del campo de la literatura infantil y juvenil (ver Tabla 1). En esta selección encontramos autores representativos de las diferentes literaturas para la época, como Monteiro Lobato, entre otros nuevos que formaron parte del canon, como María Elena Walsh.

Nombre	Nacionalidad	Frecuencia
Lobato, Monteiro	Brasil	24
Lofting, Hugh	Estados Unidos	7
Wise Brown, Margaret	Estados Unidos	4
Berdiales, Germán	Argentina	2
Duvoisin, Roger	Estados Unidos	2
Goicoechea Aguirre, Faustino	España	2
Janosch	Alemania	2
Pene du Bois, William	Estados Unidos	2
Provinsen, A	Estados Unidos	2
Rey, Hans August	Estados Unidos	2
Schultz de Mantovani, Fryda	Argentina	2
Shepard, Ernest Howars	Gran Bretaña	2
Suteiev, Vladimir	Rusia	2
Walsh, María Elena	Argentina	2
Ylla	Francia	2

Tabla 1. Ranking de autores basado en el número de obras seleccionadas (frec.). Umbral ≥ 2 .
Fuente: elaboración propia

Los dos autores con mayor cantidad de referencias son Monteiro Lobato y Hugh Lofting. Ambos se destacan debido a las series de libros, *O Sitio do Picapau Amarelo* [*La quinta del Benteveo amarillo*] y *Doctor Doolittle*, respectivamente. En el caso de Lofting, las autoras explicitan el extrañamiento ante la ausencia de versiones en español de estos libros, puesto que para el momento de publicación de *Repertorio*, la serie de *Doctor Doolittle* constituía un clásico de la literatura en lengua inglesa. Los libros de Monteiro Lobato, por su parte, contaban con múltiples reediciones en Argentina, y se consideraban parte del canon de la literatura para niños latinoamericana. De este modo, la inclusión de más de una obra para estos autores se asocia al lugar canonizado que ocupaban dentro de sus tradiciones literarias en particular. En diálogo con las reflexiones sobre los textos no traducidos que integran el repertorio internacional, la inclusión de Monteiro Lobato invita a la reflexión sobre los modos en que las condiciones del mercado y las políticas de

traducción afectan la forma en que determinadas tradiciones se visibilizan u obliteran.¹⁹⁷

Tercera en este ranking encontramos a la narradora Margaret Wise Brown¹⁹⁸ con cuatro títulos sin traducción al español, todos ellos pertenecientes a la colección A Little Golden Book (Simon & Schuster / Western Publishing). Como dijimos, los textos de la autora son identificados en los comentarios como un ejemplo de la literatura infantil de calidad. Desde este punto de vista, se puede interpretar la inclusión de más de un título como un llamado de atención al mercado editorial sobre una colección que llevaba más de 20 años publicándose al momento de edición de *Repertorio*. Cabe destacar que A Little Golden Book es una de las colecciones más citadas dentro del corpus seleccionado, incluso se dedica un espacio dentro de los comentarios para describirla e incitar a los lectores a la exploración del catálogo. También se establece una crítica a la diagramación rígida que presenta, sin explotar las posibilidades del diseño gráfico y la ilustración. Como hemos comentado, este tipo de reflexiones sobre otros aspectos materiales del libro infantil suponen una novedad respecto de otras fuentes críticas analizadas en esta tesis.

Continuando la reflexión sobre el repertorio “Libros y cuentos hispanoamericanos”, entre los escritores argentinos, encontramos con la misma frecuencia a German Berdiales, María Elena Walsh y a Fryda Schultz de Mantovani, quien es citada como autora y como compiladora. En contraste con la primacía del cuento en la selección, los escritores argentinos están representados principalmente por sus libros de poesía. Selección que puede ser leída como una puesta en valor del

¹⁹⁷ Sobre la traducción en Argentina de Monteiro Lobato ver Mattos Albieri (2009).

¹⁹⁸ Las obras referenciadas dentro de la obra de Wise Brown no son las más reeditadas de la autora, como *Goodnight moon* [*Buenas noches Luna*] y *The dead bird* [*El pájaro muerto*], que en la actualidad se encuentran traducidas al español por editorial Corimbo.

lenguaje metafórico y las particularidades de la lengua materna por sobre la traducción.

En total son 27 los autores argentinos relevados en las listas de este repertorio, con diferente tipo de participación.¹⁹⁹ En este sentido es interesante observar la ampliación de esta selección en la redición de *Repertorio* de 1978 (ver tabla 2). A los tres escritores argentinos antes citados se suman, con más de un volumen, los nombres de Edy Lima, María Hortensia Lacau, Álvaro Yunque, Beatriz Ferro, Elsa Isabel Bornemann, Inés Malinow, José Sebastián Tallon, Luis Franco y Marta Giménez Pastor. Esta expansión de la selección es reflejo de un crecimiento del campo literario infantil argentino en consonancia con la aparición de colecciones no escolares de literatura para niños y jóvenes.

¹⁹⁹ Los transcribimos por orden de aparición en el *Repertorio* y se indica entre paréntesis el tipo de participación: Réboli, Ida (A); Malinow, Inés (A); Galetar, Margarita (Ai); Lacau, María Hortensia (A); Bernardo, Mané (I); Tallon, José Sebastián (A); Jijena Sánchez, Rafael (A); Roxlo, Conrado Nalé (A); Haleblián, Leonardo (I); Inchauspe, Pedro (A); Villafañe, Javier (A); Pose, Ricardo (A); Hudson, Guillermo Enrique (A); Rodríguez de Pozo, Celia (T); Elflein, Ada María (A); Yunque, Álvaro (A); Ledesma, Roberto (A); Franco, Luis(A); Mujica Lainez, Manuel (A); Wilde, Eduardo (A); Baldessari, Silvio (I); Prieto, Ramón (T); Orús Hermitte, María Luisa (I); Travadelo, Delia (C).
Referencias: autor (A), ilustrador (I), traductor (T), compilador (C), autor integral (AI).

Autor	1968	1978	Frecuencia
María Elena Walsh	2	2	4
Edy Lima		3 (serie)	3
Fryda Schultz de Mantovani	1	2	3
María Hortensia Lacau	1	2	3
Álvaro Yunque	1	1	2
Beatriz Ferro		2	2
Elsa Isabel Bornemann		2	2
Germán Berdiales	2		2
Inés Malinow	1	1	2
José Sebastián Tallon	1	1	2
Luis Franco	1	1	2
Marta Giménez Pastor		2	2
Ada María Elflein	1		1
Antonio Requeni	1		1
Conrado Nalé Roxlo	1		1
Eduardo Wilde	1		1
Guillermo Enrique Hudson	1		1
Ida Réboli	1		1
Javier Villafañe	1		1
Manuel Mujica Lainez	1		1
Margarita Galetar	1		1
Pedro Inchauspe	1		1
Rafael Jijena Sánchez	1		1
Ricardo Pose	1		1
Roberto Ledesma	1		1
Aarón Cupit		1	1
Griselda Gambaro		1	1
Beatriz Gallardo de Ordóñez		1	1
Camilo Guait		1	1
Joaquín Gutiérrez		1	1
Jorge W. Ábalos		1	1
José Murillo		1	1
Laura Devetach		1	1
Marta Mercader		1	1
Pedro Juan Vignale		1	1
Poldy Bird		1	1
Ricardo Nervi		1	1
Silvina Estrada		1	1
Silvina Ocampo		1	1
Susana Itzcovich		1	1
Susana López de Gomara		1	1
Susana Martín		1	1
Syria Poletti		1	1

Tabla 2. Ranking de autores argentinos basado en el número de obras seleccionadas en las dos ediciones de *Repertorio* (frecuencia total). Fuente: elaboración propia.

Referencias: se ha utilizado el color azul para destacar a los autores que son incluidos por primera vez en la edición de 1978.

Por otra parte, las operaciones de expansión evidenciadas en los parámetros de selección comentados no neutralizan la tensión entre la autonomía del texto literario y la funcionalidad de la literatura infantil. Por el contrario, esta pugna se evidencia al contrastar los comentarios de ambos repertorios. Dada la diferencia de criterios entre las selecciones, podemos suponer que la construcción de cada uno de ellos no fue realizada de manera grupal. Si bien la selección literaria y ciertas ideas vertidas en los paratextos del libro promocionan una autonomía del libro infantil frente a otros discursos, en muchos casos dentro del repertorio de libros y cuentos hispanoamericanos se observa una preocupación por la utilidad del libro:

Se trata de un libro **útil** para la lectura y el recitado en el hogar y en la escuela... (1968, p. 139. La cita refiere a *Cucú, poesías para niños* de Ida Réboli. Nuestras negritas)

...será **útil** para los padres y los maestros ya que en él hallarán un seleccionado material para ofrecerles a los niños... (1968, p. 144. La cita refiere a *Festival del rocío* de Morita Carrillo. Nuestras negritas)

...de lectura agradable y **útil** para adolescentes y jóvenes. (p. 178. La cita refiere a *Biografías animales* de Luis Franco. Nuestras negritas)

Hemos seleccionado estos ejemplos sobre el problema del uso de la literatura, aunque hay muchos otros implícitos: la búsqueda de cierta funcionalidad del texto para el trabajo en la escuela en las reseñas de textos que están asociados al juego y al disparate, incluso en el imaginario de las propias autoras de *Repertorio* –como veremos en el siguiente apartado al respecto de *Tutú Maramba* de María Elena Walsh–; o en el comentario del poemario de Schultz de Mantovani, *El árbol guarda-voces*, que enumera las actividades que se podrían realizar en el aula a partir de su lectura: “Los maestros y quienes se ocupan de la formación estética del niño encontrarán en este bello libro abundante material para diversas actividades: lectura, recitado, dramatización o escenificación.” (1968, p. 154). De este modo, además de explicitar la tarea de los maestros y tutores de los niños como los

encargados de su formación como lectores se indican, desde una mirada aplicacionista del texto literario, los usos didácticos del género discursivo del texto, teatro en verso.

La literatura entonces no puede escapar de su vínculo con la escuela y lo educativo, incluso cuando la mayoría de los textos reseñados se publican en colecciones no escolares. Johnsen (1996) diferencia aquellos libros concebidos, escritos y editados para la escuela y aquellos otros que, aunque no han sido creados para ese fin, a partir de ciertas operaciones, terminan leyéndose -y utilizándose- en la escuela. Estas operaciones quedan a cargo de especialistas y editores, tal como ocurre, en *Repertorio*, cuyos paratextos, en ciertas ocasiones, se dirigen de forma directa a los tutores y maestros de los niños.

En consonancia con estas ideas, encontramos ciertas expectativas e intereses depositados en las prácticas de lectura de los niños y jóvenes como parte crucial de su formación cultural, estética y moral. El problema del “uso de la literatura” ha pervivido de diversas formas en la historia de la enseñanza (Ceseranni, 1972; Chartier y Hébrard, 1994; Bombini, 1991, 2004), como ha descrito Marcela Carranza (2007) a partir de la noción de “tutelaje pedagógico” como un fenómeno propio del campo de la LIJ, que varía de acuerdo con los paradigmas teóricos sobre niñez, lectura y literatura en cada época.²⁰⁰

²⁰⁰ Como expresa Filkenstein (1986), las investigaciones de Ariès y deMause demuestran que la historia de la infancia y la historia de la educación se conectan y confunden en varios niveles. Ambos autores subrayan la simultaneidad entre el descubrimiento de la infancia moderna y la aparición de las instituciones protectoras, y explican cómo esta coincidencia confirió nuevas características a la educación del niño y una revolución educativa, con un sistema de protección y supervisión planificado. Ariès identifica el descubrimiento de la infancia con el de la instrucción fuera de casa y graduada por edades. Entendemos que estas conexiones se imbrican también en la constitución de la historia de la literatura infantil. En los primeros capítulos de esta tesis, hemos analizado como por su carácter iniciático, de primera lectura, esta literatura es determinada por la edad de su receptor y opera sobre ella una tendencia al utilitarismo, un matiz instruccional.

La tensión entre una mirada funcionalista de la literatura y su autonomía se observa también en la organización de las lecturas de acuerdo con un criterio de edad. Por un lado, encontramos cierta flexibilización discursiva sobre este parámetro de clasificación; si bien es un criterio de ordenamiento para confeccionar las listas, las autoras realizan comentarios dispersos a lo largo de los paratextos sobre la dificultad de entender las divisiones por edades como definitivas y obturantes. La inclusión de un apartado titulado “Libros para niños de diferentes edades” nos invita a pensar en la construcción de repertorios con mayor flexibilidad. Sin embargo, encontramos algunos casos que comprueban las tensiones en torno a este parámetro. Entre otros, el comentario sobre la serie del *Picapau Amarelo* de Monteiro Lobato en el que se afirma: “...los libros de esta colección **deben** ser dados a los niños teniendo en cuenta, no la numeración estricta de los tomos, sino la continuidad temática, que corresponde a **los límites de edad** que señalamos a continuación.” (1968, p. 188. Nuestras negritas).²⁰¹ Pero también en la selección de géneros, como observamos con anterioridad, no se sugiere la selección de poesía para jóvenes o de novela para niños. De acuerdo con los desarrollos sobre los modos de leer de estos grupos etarios en la bibliografía de la época, los jóvenes, por su gusto por la aventura, preferirían la lectura de novelas, mientras que los niños más pequeños se sentirían a gusto con lo breve y las imágenes expresivas, lo que explicaría la elección de la poesía para esta franja (Pastoriza de Etchebarne, 1954, 1962; Salotti, 1975; Morbelli, 1964; Penchansky de Bosch, 1963, 1965; Darraín de

²⁰¹ La cita continúa: “Para los niños de 7 a 10 años: el orden sería: tomos 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 14, 17, 18 y 20. Para los niños de 10 a 12 o más: 6, 7, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 22 y 23. Por lo demás mucho de los tomos pueden leerse independientemente, ya que las andanzas de los personajes que sirven de nexo a la colección no inciden mayormente en el relato. Tal el caso de los tomos 4, 6, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 23.” (1968, p. 188). Los tomos 3 y 19, *Viaje al cielo* y *El minotauro*, no son referenciados en esta aclaración.

Álvarez, 1968). De este modo, se configura una tensión al interior de *Repertorio* vinculada con la división por edades. Este criterio forma parte del arbitrario cultural que imponen los sectores dominantes, en este caso los adultos que seleccionan textos (Bourdieu, 1990b) e implica, además, como toda clasificación, la imposición de límites y la producción de un orden en el que cada uno debe ocupar su lugar. Entendemos que hay una intención por comprender el criterio de la edad de esta manera por parte de las autoras, tensionado con ciertas ideas, fruto de la *doxa* del contexto (Bourdieu, 1997), que las lleva a justificar el uso de esta división, e incluso contradecirse sobre su importancia como parámetro de selección y organización.²⁰²

VI.3. Fryda Schultz de Mantovani: irreverencia y alarde de travesura

...cuando lean un texto crítico, podrán saber, aunque el que escribe no lo diga, qué función se atribuye a sí mismo...

Josefina Ludmer²⁰³

En este apartado abordamos la primera parte de *Repertorio*, el estudio sobre la literatura infantil escrito por Fryda Schultz de Mantovani. En este largo trabajo – ocupa casi la mitad de la extensión del libro– se proyectan una serie de operaciones

²⁰² Si bien la clasificación por edad se relaciona con múltiples factores –se trata de una cuestión que evoluciona y se problematiza en diferentes periodos históricos, asociados a diversas representaciones de infancia–, creemos pertinente comentar de qué modo la recepción de la obra de Jean Piaget en la década del sesenta en Argentina afectó también este parámetro. De acuerdo con Caruso, M. y Fairstein, G. (1997), el constructivismo piagetiano se difundió ampliamente en escuelas, en los trabajos académicos, y en la burocracia educacional. De este modo, la obra del autor se convirtió en una referencia constante sobre los problemas evolutivos de la infancia que, en consonancia con las lecturas estructuralistas propias de la época, decantó en la clasificación por edad como un parámetro para resolver ciertos problemas educativos. La pedagoga Hilda Weissman plantea “hacíamos una lectura de Piaget, de lo que después llamamos el Piaget mal interpretado, hacíamos una transposición un poco perversa. La pregunta que rondaba básicamente era qué puede y qué no puede el chico a cada edad.” (citada en CARUSO Y FAIRSTEIN, p. 181)

²⁰³ Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.

críticas con objetivos diversos que es productiva para observar y trazar algunas relaciones con la crítica posterior, en concreto, la producida a partir de 1983. Indagaremos, en primer lugar, las estrategias de canonización esbozadas al proponer nombres que conforman un corpus nacional e insoslayable de literatura infantil; la operación de reconocimiento y proyección internacional de la literatura infantil argentina, al poner en valor la obra José Sebastián Tallon como precursor de la poesía en este campo pero, en particular, de la de María Elena Walsh inscribiéndola dentro de la literatura argentina y vinculándola con la tradición inglesa; las maniobras de autolegitimación a través de la cita de sus ensayos anteriores y la narración de anécdotas personales que involucran a otros agentes del campo literario.

Para organizar el análisis de este estudio describiremos la dimensión teórica y textual de los protocolos que articulan las operaciones, a través de estos es posible observar los efectos retóricos que determinan ciertas argumentaciones críticas.

VI.3.1. Estrategias de autolegitimación y selección literaria

El estudio que antecede a los repertorios problematiza la literatura infantil y juvenil como objeto y traza un recorrido de lecturas literarias destacadas dentro de este campo en Argentina. Los protocolos de escritura elaborados proponen un discurso crítico desenfadado, poco ortodoxo y que privilegia la ironía como recurso:

Antes de intentar por cuenta propia una definición de la Literatura Infantil (**las mayúsculas están puestas *cum grano salis*; para que se vea cuánto reverencio al Objeto**), preferiría enfocarla desde distintos ángulos o puntos de vista con esta cámara cinematográfica que es la memoria, mía y de los otros, o de los otros a través de la mía, **única manera de no volverse dogmático**. (Schultz de Mantovani, 1968, p. 9. Nuestras negritas)

Adoración, respeto y moderación, así se refiere Fryda Schultz de Mantovani al “Objeto LI” (Díaz Rönner, 2011). La autora traza aquí un posicionamiento sobre

los modos de escribir LI y la teoría y la crítica que la estudia: el trabajo crítico se relaciona con una tarea de focalización y memoria personal y colectiva en torno a un objeto que se opone a una actitud dogmática.

De hecho, la analogía de la cámara cinematográfica se expande para trazar un panorama de los problemas que atraviesan al “Objeto” (p. 9) y a los textos literarios que podrían incluirse dentro de él. A través de un juego retórico de cámaras que hacen foco en diferentes espacios, propone un recorrido que comienza en los cuentos tradicionales y continúa con la literatura adoptada por los niños, la adaptada para los niños “con la intención de que las conozcan cuanto antes (y no las frecuenten más...)” (p. 9), la literatura de autor, la historieta, las leyendas, mitos y fábulas, la ciencia ficción, para regresar a los cuentos tradicionales a través de la cita de *Kinder und hausmärchen* de los Hnos. Grimm. A partir de esta lista se esbozan algunos problemas del campo, como las adaptaciones de obras clásicas, la literalidad y el efectismo en las historietas en tanto productos que buscan generar ciertas impresiones fuertes en el lector, entre otros. Se proyectan, entonces, algunas líneas de análisis sobre las particularidades de la literatura para niños y jóvenes, a partir de la ejecución de un discurso irónico y desenfadado.

Los efectos retóricos de estas argumentaciones y justificaciones recuerdan la escritura de Paul Hazard en *Los libros, los niños y los hombres* (1949). En este libro, el autor realiza una lectura de las obras publicadas para niños y las adoptadas por estos como tales a través del tiempo en Europa, revelando las marcas de sujeción en estos textos y la distancia entre los modos de leer impuestos por los adultos y los que llevan a cabo los niños. El modo desenfadado, irónico y hasta satírico de comunicar los problemas que acechan a la literatura infantil y de este modo a la

infancia, es una característica de la obra de Hazard que Schultz de Mantovani no duda en exponer dentro del texto que analizamos en este apartado:

¿No es reconfortante ver a un académico tratando de justificar estas salidas de tono del *savoir faire*, estas impertinencias que ofenderían en otro lugar a la corrección del buen burgués, cuya suma y esencia del buen gusto consiste precisamente en no tener sabor a nada? (1968, p. 47. Cursivas en el original)

Schultz de Mantovani resalta la posición de académico de Hazard y la asocia con el modo de escribir del autor, distanciado de la corrección corriente, de “lo dogmático”. Este *saber hacer* describe un protocolo de escritura impertinente que, en el trabajo de Hazard, visibiliza los artificiosos mecanismos de homogeneización de la infancia, de moralización para poner en evidencia el carácter asimétrico de las relaciones entre niños y adultos. En cierto sentido, Hazard, y por tanto Schultz de Mantovani, denuncian el discurso pedagógico dogmático (Larrosa, 2017) que opera en muchos de los textos de la LI y en ciertas miradas críticas de las que buscan apartarse.

Hacia adelante en el tiempo, esta dimensión textual particular del texto de Schultz de Mantovani se emparenta con los protocolos de escritura que reconocemos en los textos críticos sobre literatura para niños publicados luego de la vuelta a la democracia en Argentina. Estos textos se caracterizan por una escritura más cercana al ensayo y a la nota periodística, con ciertos efectos retóricos producidos a partir de recursos como la analogía, la metáfora, el humor y la ironía. Son textos que, simultáneamente, se alejan del discurso más científico que produce el campo académico y se acercan a los lectores desde un discurso crítico hermanado con lo literario (Cañón, 2019, pp. 70-116; García, 2021, pp. 132-154). En su posición de agentes doble –son autoras de LI y también ensayistas sobre la temática- tanto Schultz de Mantovani como la generación posterior no escriben únicamente para el

campo académico, sino también para aquellos que median entre esta literatura y los niños.

Una de las operaciones críticas que merece atención dentro de este texto es la del modo en que Schultz de Mantovani destaca un grupo de textos y autores dentro de la producción nacional, trazando relaciones con su propia actividad como referente del campo en su contexto de producción, a través de los diversos roles que fue ocupando a lo largo de su vida. Así, la inclusión de *Suma y sigue* de Eduardo González Lanuza se entrelaza con la anécdota que dio origen a los textos y con el modo en que la autora fue involucrada: “cierto día apareció en mi casa para mostrarme una canciones, escritas con el tierno pretexto de una nieta.” (p 15); del mismo modo reconstruye la historia de la publicación del cuento “Memorias de Dingo”:²⁰⁴

La autora [Victoria Ocampo] de *Testimonios, De Francesca a Beatrice* y de tantos otros libros de “**literatura seria**” no vaciló en entregarme, para una revista infantil que yo dirigí durante un tiempo en Buenos Aires, un largo cuento titulado *Memorias de Dingo*, que se publicó en cuatro o cinco entregas del semanario. (p. 18. Nuestras negritas. Comillas en el original)

En la cita encontramos referenciado su trabajo como editora de *Mundo infantil* y la distinción entre la literatura para niños y la literatura seria, que entrecomillada nos remite a las mayúsculas del Objeto Literatura Infantil y a la locución latina que indica el respeto con el que se trata el tema. Este modo de nombrar el resto de la producción de Victoria Ocampo, indica el lugar marginalizado que ocupaba la literatura para niños. En efecto, la enumeración de otros textos

²⁰⁴ Respecto de los protocolos de escritura de Schultz de Mantovani también observamos el juego de analogías que utiliza para presentar el texto de Victoria Ocampo, en el que un perro es el narrador: “...unas memorias perrunas escritas probablemente en ladridos y traducidas a nuestro idioma por Victoria Ocampo.” (p. 18)

resalta el lugar foráneo que ocupa la autora en este campo, en oposición al lugar destacado de Schultz de Mantovani como editora de una revista especializada.²⁰⁵

Las estrategias de autolegitimación²⁰⁶ enhebran una selección reducida de textos de literatura infantil. Muchos de estos textos, destacados y reseñados con detenimiento por la autora, no reaparecen en las listas bibliográficas de los repertorios. De tal suerte, la recolección de un posible canon de lecturas para niños y jóvenes está demarcada por su influencia, lo que posiciona a la crítica en un lugar central del campo de la literatura para niños y jóvenes como agente.

A los autores antes nombrados se suman, José Pedroni, Rafael Jijena Sánchez con *Don meñique* (1960) y *Platero y Yo* de Juan Ramón Jiménez. Por otro lado, a la lista inicial de los géneros literarios que ingresan en el objeto literatura infantil, se suma el teatro de títeres para niños, a través de las figuras de Javier Villafañe y Juan Pedro Ramos como compañeros de La Andariega, revalorizados como pioneros del

²⁰⁵ Sobre la descripción que Schultz de Mantovani realiza sobre V. Ocampo, resultan operativas las categorías de "terratenientes" e "inquilinos" propuestas por Andruetto (2009) para referirse a los tipos de autores en el campo de la LPN. Los terratenientes son aquellos que escriben textos para niños, mientras que los inquilinos son los autores que escriben literatura a secas y que, en ocasiones, han publicado textos para las infancias.

²⁰⁶ A los ejemplos considerados en el cuerpo del texto se suman otros. Entre ellos, para referirse a *Las torres de Nuremberg* de José Luis Tallon cita gran parte de su ensayo sobre el autor perteneciente a su libro *Sobre las Hadas* (Schultz de Mantovani, p. 24). Reforzando esta referencia a su obra con una anécdota personal que advierte sobre las implicancias de su rol en el campo: "Prueba de su convicción [la de Tallon] fueron los dibujos que realizó para el libro y que tuve la fortuna de ver en los originales, conservados por Catalina Bodner, su mujer." (p. 26). Este modo de autolegitimación, a través del relato de las redes que ha conformado, se repite en otras intervenciones de la autora. En la entrevista que le hiciera María Esther Vázquez en 1977, Schultz de Mantovani responde varias preguntas a partir de anécdotas personales como un modo de introducirse en el tema que le proponen. De este modo, se posiciona como agente del campo e informa sobre el espacio que ocupa en congresos, ferias, y diversos lugares de intervención que repercutieron en la visibilidad de ciertos autores, temas y problemas: "Yo conseguí mandar [a la bienal de dibujo para niños de Bratislava] solamente a un argentino, Vilar." (p. 165). En la misma entrevista afirma sobre el teatro comprometido: "Ese tema fue debatido en Madrid por un grupo de diez expertos de literatura infantil universal; yo sostuve y sostengo..." (p. 166). Esta operación recuerda la descrita por Geertz (1989) cuando señala la potencia del "yo testifical" en las escrituras etnográficas y podríamos agregar aquí en este tipo de reconstrucciones del campo de la LIJ por parte de la crítica.

género. En la misma línea se comenta el trabajo en teatro de Roberto Aulés, específicamente la obra de teatro *El perro mágico* creada a partir de un texto de Silvina Ocampo. La poesía aparece representada por los poemarios de José Sebastián Tallon y María Elena Walsh.

El estudio de la obra de María Elena Walsh dentro de un libro sobre literatura para niños y jóvenes escrito en 1968 parece ineludible. Sin embargo, esta inclusión despierta ciertos interrogantes sobre la distancia entre la poética de la autora y una concepción de literatura infantil configurada como funcional a la episteme pedagógica. Especialmente, nos interroga sobre las consecuencias, al interior del campo literario, que acarrearán las operaciones de canonización de una obra de estas características.²⁰⁷

Schultz de Mantovani explicita las múltiples reediciones de *Tutú marambá* y la difusión de estos versos en general (p. 30). Algunos pasajes de este fragmento son tomados de la reseña “*Tutú Marambá: juego y poesía*” de la misma autora, publicada en 1960, en el número 266 de la Revista *Sur* (pp. 55-57). En consecuencia, observamos cómo continúa operando la estrategia de autolegitimación para hablar esta vez de Walsh:

Me aventuro a decir que en *Tutú Marambá* María Elena Walsh ha tocado una cuerda **inédita hasta ella**; tiene importancia, porque nuestra lengua española, nacionalizada en ruralismo, arrastraba dejos de tizonas y facones, arenillas de razonamiento, jergas de abogados y clérigos con las que siempre aspiró a imponer algunas cosas, o a enseñar, cuando tenía un niño a mano. Esta experiencia (y llamémosla así, aunque disguste al poeta) prueba también que nuestras palabras sirven para jugar con los niños; y con el tiempo, como si lo tuviéramos arrendado a perpetuidad. No es tarea fácil; aprendimos a hablar demasiado en serio y la solemnidad nos esperaba a poco que rompiésemos a leer en público la composición encargada por la escuela. **María Elena Walsh opera desde otro ángulo: su irreverencia** ante el idioma y la vida; que es **alarde de travesura, conquista un**

²⁰⁷ La relación establecida entre Walsh y Tallon puede leerse como una operación de canonización, en la medida que la propia Schultz de Mantovani dedicó parte de su libro *Sobre las hadas* (ver capítulo II de esta tesis) a resaltar el carácter pionero y disruptivo que tuvo la obra de Tallon en su contexto de producción, comparando los efectos de su obra con la de Andersen.

plano poético cuyo encanto aprenderán los hombres por encima de la cabeza de sus hijos... (p. 33. Nuestras negritas)

La autora destaca el carácter disruptivo y original de la poética de Walsh, subrayando la influencia de la tradición inglesa en ella –en oposición a la española descrita como pedagógica y dogmática–. Acentúa también el carácter lúdico de su poesía y la correspondencia entre este y los diversos modos de relacionarse entre los adultos y los niños. Al igual que lo hace con Hazard respecto de los modos de construir crítica de literatura para niños desde la academia francesa, enfatiza en el matiz irreverente de *Tutú Marambá*. Schultz de Mantovani propone una lectura sobre la obra de la juglaresa que puede leerse como un antecedente de las operaciones su canonización durante los años '80, al anticipar el corte estético que significa su poética y que repercute en las representaciones de la literatura infantil y del niño como lector (Díaz Rönner, 2001, 2005, 2011; Stapich, 2013; Perriconi, 2012; Origgi de Monge, 2004; Couso, 2016, 2017).

Por otra parte, hacia el final del fragmento citado, Schultz de Mantovani refiere los modos en que las lecturas de los niños influyen en los adultos que los rodean. Una reflexión similar encontramos en su libro de 1973, *Nuevas corrientes de la literatura infantil*, donde proporciona algunas ideas en torno a lo que denomina “la nueva literatura infantil”, rótulo en el que hace ingresar al cine, la historieta, la televisión y la radio. Allí afirma que “libre de trabas dogmáticas, la nueva literatura infantil juega con conceptos y otra visión del niño, quizá más pura, quizá más desinteresada: porque es la de la infancia en una perspectiva distinta, hasta donde lo descubren nuestros ojos.” (1970, p. XV). Es en esa aclaración final que indica el límite del ojo adulto encontramos cierto vínculo con las ideas sobre la obra de Walsh.

Ambos fragmentos coinciden en una postura que comienza a oponerse a una conceptualización de la infancia como constructo estático y uniforme. Representaciones que, como hemos observado en los capítulos precedentes, favorecieron la proyección de modelos de literatura infantil asentados en los discursos pedagógicos y la psicología evolutiva.

Schultz de Mantovani resalta la importancia de la poética de Walsh como una literatura que creó las condiciones de posibilidad para que otros textos de carácter lúdico y despojado aparecieran dentro de la escena de la literatura infantil argentina: "...buena parte de la poesía infantil surgida después de ella lleva su marca y estilo, consciente o inconscientemente buscado y logrado." (1968, p. 31). Además de adelantarse a las lecturas posteriores que la crítica argentina hará sobre el impacto de la obra de Walsh, explicita los efectos de la canonización de su poética en el campo al encontrar cierta mutación en los modos de escribir. Esta imitación, como anota Díaz Rönner en el marco del análisis de la recepción crítica de la obra de Walsh, fue "una auténtica apropiación sociocultural de la Infancia diseñada por las palabras en juego de María Elena Walsh hasta el punto de clausurar cualquier otra vertiente coetánea e inclusive de líneas estéticas que la precedieron." (2011, p. 106).

Descubrimos un juego de espejos entre la poética de María Elena Walsh y el "alarde de travesura" que se manifiesta en el protocolo de escritura crítica de Schultz de Mantovani. En él se encuentra el juego con los signos gráficos y suprasegmentales para abordar este "Objeto" y el uso irreverente del lenguaje para poner en evidencia ciertos rasgos de los textos, en apariencia superficiales, por ejemplo, al referirse a la historieta y su vínculo con la cultura masiva, entre otros. Así, podemos ampliar la propuesta de Díaz Rönner –sobre las derivas literarias de la obra de la juglaresa– para pensar que otras consecuencias produjeron estas poéticas en el campo

literario. En tanto que, obras como la de María Elena Walsh han sido producto y productoras de la crítica y la teoría que las aborda.

Por otra parte, como adelantamos en el apartado referido al análisis de las listas bibliográficas, la elección léxica del comentario sobre *Tutú Marambá* además de evidenciar la aceptación de la obra de Walsh permite observar las tensiones latentes en el objeto literatura infantil y sus lectores. En este breve texto, encontramos una preocupación por la tarea que cumplirá el libro en la formación del niño: “Especialmente adecuadas para ser entonadas y acompañadas con mímica (...) hará las delicias de los niños en edad preescolar y la de los primeros grados de escuela primaria.” (1968, p. 143). Otra vez, incluso en una literatura que es descripta en el estudio que antecede a los repertorios como ajena a cualquier intento de captura y codificación, se regula un modo de leer adecuado para el texto y una edad específica para su lectura.

Por otra parte, la inclusión de Walsh en el selecto grupo que Schultz de Mantovani demarca en el estudio recuerda el planteo que realiza Ana Garralón en su *Historia portátil de la literatura infantil* sobre la revisión crítica en torno al mayo del '68 en Francia, que permitió una renovación en los enfoques y las temáticas de la literatura infantil por un lado, y también la posibilidad de considerar a esta literatura como herramienta de transformación del mundo. Sin embargo, “fueron pocos los autores que optaron por esta alternativa, en la que el libro fue considerado por encima de todo, literatura. Ellos consiguieron no solo escribir buenos libros, sino renovar las discusiones teóricas entre los mediadores.” (Garralón, 2016, p. 168) Es en este selecto grupo en donde se inscribe, en el panorama nacional, la obra de Walsh, por eso su inclusión en la lista es de suma importancia.

Schultz de Mantovani propone un recorrido histórico que permite explicar la convivencia de lecturas escolares –de las que forman parte algunos de los textos mencionados en la lista propuesta, como *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez– con otras que visibilizan nuevas configuraciones dentro de la literatura y de la cultura infantil. Se presenta la obra de Walsh como un emblema portador de ciertos cambios al interior del campo literario para niños que ponen en tensión la concepción de la literatura infantil como una literatura ancilar, y dejan ver qué otras posiciones intervencionistas adoptan los adultos mediadores, y de qué modo se actualiza el problema de la finalidad.

V.4. Editores, maestros y tutores en la encrucijada de las listas

Los gestos de ordenamiento y los parámetros de selección relevados y analizados en los apartados anteriores visibilizan ciertos aspectos de estos repertorios que se relacionan con los receptores esperados. Al titular este capítulo con la idea de “editoras sin editorial” buscamos evidenciar cómo las listas que se configuran en *Repertorio* proponen un modelo de publicación, un corpus de lecturas disponibles en español para los niños, que no se encontraba a disposición de estos lectores durante la época. Por ello, es importante remarcar que las diferentes voces enunciadoras que operan dentro del libro asumen posturas diversas que crean distintos destinatarios. Editores, escritores, docentes, tutores y otros críticos son interpelados aquí.

En primer lugar, estas *editoras sin editorial*, sin duda, ven a los *editores con editorial* como un lector implícito. Los parámetros de selección y las políticas de traducción propuestas visibilizan esta intención. En esta operatoria revalorizan su propio trabajo crítico, en tanto “expertas” en la materia LIJ, para seleccionar,

discutir, promover un canon de textos y tradiciones literarias que funcionen como “modelo” para la LIA y, al mismo tiempo, ensanchen el universo de lecturas de los más chicos.

Sobre este punto, es interesante recordar que cuarenta años después, Marcela Carranza (2008) compone un estado de la cuestión del mercado editorial similar respecto de las pocas traducciones disponibles de textos literarios infantiles emblemáticos, asociado, en este contexto, a la prevalencia de lo nacional y su articulación con el mercado escolar.²⁰⁸ Entendemos que estos gestos pendulares de la crítica visibilizan continuidades y rupturas en los modos en que se configura el campo, sus centros y márgenes, las mutaciones de aquello que está en juego, en este caso el repertorio disponible, la aparente pugna entre lo nacional y lo extranjero como dos modelos de edición que configuran marcos de referencia, cánones, tradiciones selectivas.

Por otra parte, los maestros y los tutores también son interpelados en *Repertorio*, al destacar en varios pasajes la importancia de la selección literaria y las prácticas lectoras en la escuela. Es decir, no sólo se seleccionan lecturas para niños y adolescentes, sino que se plantea que estas lecturas también pueden formar parte de lo que se lee en la escuela. En este sentido las listas, más allá de las tensiones respecto de la utilidad de los textos en algunos pasajes, operan como un mecanismo de apertura sobre el canon escolar y lo que circula allí. El prólogo que suma Schultz

²⁰⁸ Marcela Carranza (2008) problematiza la prevalencia de lo nacional como una imposición que responde a las demandas del mercado editorial escolar. Afirma que se trata de publicaciones que engrosan catálogos cuyos títulos “desaparecerán con la velocidad de la lógica del consumo” (s.p.). Por otra parte, observa que una consecuencia directa de este fenómeno es la escasa fluidez en la circulación de traducciones de los autores argentinos en el extranjero. Entiende, entonces, que el problema de la traducción en el campo de la LIJ trasciende fronteras: “Si las puertas están cerradas de afuera hacia adentro, también lo están de adentro hacia afuera, dado que tampoco nuestros autores circulan con la fluidez que desearíamos en el extranjero. El criterio de “lo nacional” no se aplica sólo en nuestro país, lamentablemente.” (s.p.)

de Mantovani a la edición de 1978 es representativo en cuanto a la interpelación de este destinatario. La autora retoma brevemente la evolución del ideal sarmientino de instruir al pueblo y su relación con la nacionalización del país, vincula algunos cambios en los métodos de enseñanza y lectura con las mutaciones en lo que se publica como literatura para niños. Propone un recorrido que va desde el Método de Lectura Gradual, avanza hacia las corrientes pedagógicas que reivindican la lectura de literatura ficcional, y finaliza destacando las transformaciones que la lectura y la demanda de literatura infantil provocaron en el mercado editorial. De este modo, revaloriza los cruces entre literatura y educación, ponderando el corpus que niños y jóvenes conocen “gracias a la escuela” (1978a, s.p.), mientras que deja manifiesto el juego de relaciones entre LIJ, escuela y mercado. Así, el docente, parte integral de la institución escolar, se convierte en un agente de canonización.

Por último, los otros críticos son invocados como lectores en la medida en que se dirimen batallas implícitas a partir del despliegue de criterios de selección renovadores. La puesta en valor de otras tradiciones literarias a través de la apreciación del *nonsense*, la desprejuiciada –y “despsicopedagogizada”- elección de textos que exploran lo fantástico, la inclusión de poesía lúdica, la defensa de los temas tabú, la jerarquización del diseño editorial y la ilustración, son algunos de los criterios de selección que informan sobre de las luchas internas en torno al “Objeto”. Por lo dicho, *Repertorio* puede –y debe- ser leído como un proyecto que se sabe fundacional, que busca, a partir de su selección y los criterios que están detrás de ella, marcar un camino tanto para la LIJ como para su historia, su teoría y su crítica.

V.5. Síntesis y conclusiones

En este capítulo hemos examinado las operaciones críticas que forman parte de *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes* de Fryda Schultz de Mantovani, Lydia Penchansky de Bosch y Beatriz Ferro. Este libro se presenta como un catálogo de lecturas para niños y jóvenes organizado de acuerdo con la edad de los lectores y dividido en dos repertorios, acompañados por varios textos introductorios. Los parámetros de selección de textos y los parámetros de organización de las lecturas observados nos han permitido caracterizar ciertas representaciones de literatura infantil y de lector en tensión, en varios sentidos.

Sobre la división del repertorio por edad, más allá del trazado de fronteras que esta segmentación propicia, las tensiones internas y contradicciones evidencian la disparidad implicada en la relación niño/adulto. Como hemos observado, las listas bibliográficas proporcionadas por las autoras se componen de los datos y una nota que en la mayoría de los casos describe el argumento y el formato del libro. De ellas se desprende información que permite imaginar una posible configuración del campo de la LIA en la época recortada: autores, editoriales (nacionales, latinoamericanas, europeas), nacionalidades, géneros literarios (cuento, novela, poesía, teatro), temas. A partir de estos datos hemos establecido e interpretado una serie de redes y representaciones gráficas para problematizar los parámetros de selección.

A partir del análisis cuali y cuantitativo de los datos y la lectura crítica de los comentarios que acompañan cada título hemos respondido preguntas sobre los modos de legitimación de las tradiciones literarias, los géneros y los autores que propone el *Repertorio*. Estas respuestas remiten a la cuestión planteada aquí acerca de la definición de una selección literaria para los receptores del libro:

tutores de los niños, maestros, editores. En este sentido, hemos podido demostrar que los modos de operar dentro del campo nunca son neutros, por el contrario informan sobre las tensiones al interior de la literatura infantil, especialmente las relacionadas con la autonomía de la misma, frente a su uso utilitario, vinculado con las prácticas de lectura escolares.

CAPÍTULO VII

Una cronopia espigadora. La poesía según Elsa Bornemann

Los herederos auténticos, los que podemos desear, son herederos que han roto lo suficiente con el origen, el padre, el testador, el escritor o el filósofo como para ir, por su propio movimiento a firmar o refrendar su herencia.

Jacques Derrida²⁰⁹

Son objeto de análisis en este capítulo las operaciones críticas y los protocolos de lectura relevados en el ensayo sobre poesía preparado por Elsa Bornemann (1952-2013) para la colección *Biblioteca práctica pre-escolar* de Editorial Latina,²¹⁰ *Poesía. Estudio y antología de la poesía infantil* (1976).²¹¹ Para ello, tomamos los paratextos elaborados por la autora, en especial, el “Prólogo” y el ensayo “Estudio de la poesía infantil” de esta emblemática compilación.

La lectura de este documento posibilita el análisis de las formas en que esta agente introduce y se apropia de ciertos modos de leer tradicionales de la poesía

²⁰⁹ Roudinesco, E. y Derrida, J. (2009). *Y mañana, qué...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

²¹⁰ La colección Biblioteca práctica pre-escolar de Editorial Latina se completa con *Cuento* (publicado en 1977, pero elaborado en 1976) de Elsa Bornemann, *Teatro. Creación y técnica del espectáculo infantil* (1977) de Mané Bernardo y *Títeres* (1972) de la misma autora. Los cuatro libros poseen un formato cuadrado, de tapas duras, con sobrecubierta (ver anexo 13). A través del trabajo de archivo en diversas bibliotecas, no hemos encontrado otros libros que pudieran expandir esta colección.

²¹¹ De ahora en adelante *Poesía*.

infantil para configurar una representación de la infancia que restituye al niño su espacio como lector de poesía.²¹² La mirada sobre este género se centra en la literatura en tanto objeto artístico portador de mundos y material rico para la exploración crítica del lector sobre sí mismo y su entorno, a la vez que destaca la importancia de lo sonoro y el cuerpo para la adquisición del lenguaje y la experiencia poética. Desde una perspectiva teórica afín a la estilística y los “estructuralismos” de los ‘60 y ‘70 en Argentina (Cuesta, 2019, p. 128; Cuesta, 2012; Massarella, 2017), Bornemann sistematiza y describe la poesía infantil, traza relaciones con la primera infancia y la escolarización de los niños.

A través del análisis de la dimensión retórica y textual del texto analizamos los protocolos de escritura que articulan la práctica crítica y nos permiten observar los problemas de contacto con otros discursos, en particular aquellos referidos a las prácticas escolares. Las operaciones críticas, por su parte, dan cuenta de la pluralidad de las posiciones de la “función autor” (Foucault, 1999; Chartier, 2006) en el texto, dado que se tensionan las figuras del antólogo, del crítico, del escritor de poesía, del docente.

El relevamiento de los problemas en torno a la poesía infantil ilumina nuevas zonas de este objeto. Las reflexiones se enmarcan en una concepción de la literatura que desplaza los propósitos didácticos en las aulas del jardín de infantes y de la escuela primaria, en pos de una mirada que no desatiende a la poesía en su dimensión estética. Esta perspectiva se encuentra en relación con prácticas de lectura que visibilizan la autonomía de la literatura y al niño como un lector singular,

²¹² Cuando decimos “modos de leer tradicionales de la poesía infantil” nos referimos a los modos de leer que promueven el usufructo del poema para la enseñanza de temáticas concretas, y muchas veces ajenas al texto literario, las actividades escolares de rastreo que priorizan la sistematización de los recursos retóricos y sonoros y la búsqueda de un sentido único en detrimento de una lectura lúdica que valore el carácter polisémico de los textos poéticos, su profundidad rítmica.

que hemos observado, con diferentes matices, en las operaciones críticas analizadas en los capítulos anteriores de la segunda y la tercera parte de esta investigación. Aquí, la teoría elaborada sobre la poesía infantil propicia nuevos modos de leer y se constituye como un espacio que entrama posicionamientos estéticos y políticos sobre los niños como sujetos lectores.

VII.1. Una poética entre generaciones

¿Dónde ubicar la figura autoral de Elsa Bornemann a la hora de historizar el campo de la literatura para niños y jóvenes en Argentina? Se trata de una poética desobediente²¹³ (Stapich y Troglia, 2013) que surge cercana a la “versión Walsh de la infancia” (Díaz Röner, 2011).

Una breve semblanza de la obra literaria producida por Bornemann al momento de publicación de la antología que estudiamos en este capítulo, muestra a la autora editada y reconocida. Su labor como escritora de ficción comenzó tempranamente, a los 16 años, cuando publicó su libro de poemas *Tinke-Tinke* por editorial Edicom. A este libro le siguieron *El espejo distraído (versicuentos)* (1971), por el que obtuvo la Faja de Honor de la Sociedad Argentina de Escritores (SADE); *El cazador de aromas* con ilustraciones de Leonardo Haleblian (1974); *Cuento con caricia* con ilustraciones de Raúl Fortín (1974) y *El cumpleaños de Lisandro* (1974),

²¹³ Este concepto fue ideado por las autoras para referirse a la poética de María Teresa Andruetto, pero entendemos que es productivo para pensar también la poética de Elsa Bornemann dado que, si bien su obra no se pasea por las zonas de borde del campo, ha escrito un conjunto de textos que en su contexto de publicación transgreden y se rebelan frente a las condiciones de lo legible de la época, “frente a las normas no escritas pero fuertemente determinantes dentro del campo de la LIJ” (Stapich y Troglia, p. 90). Más allá de la censura sobre sus textos durante la dictadura, su incursión en el *non sense* y el cuento de amor, la autora es una de las voces pioneras, sino la primera, que hace ingresar el género terror a la literatura infantil en Argentina a través de sus libros *¡Socorro! Doce cuentos para caerse de miedo* de 1988, *Los desmaravilladores* y *Queridos monstruos* de 1991, *Socorro Diez (Libro pesadillesco)* de 1995, entre otros.

para la Colección Cuentos del Jardín de Editorial Latina. En 1975 publicó *Un elefante ocupa mucho espacio* con ilustraciones de Ajax Barnes (Editorial Librerías Fausto. Colección La lechuza), libro paradigmático de la literatura infantil argentina, no sólo por los cuentos que lo conforman o por haber formado parte de la Lista de Honor del Premio Hans Christian Andersen (International Board on Books for Young People - IBBY) en 1976, sino también porque en 1977 fue prohibido por la Junta Militar a través del decreto 3155 (Ver anexo 7).

Es este trayecto autoral, iniciado a principios de los años '70, lo que nos permite problematizar el lugar de Elsa Bornemann en la formación cultural (Williams, 1977) que Díaz Rönner denomina con la categoría “banda de cronopios” (2011, p. 128), el grupo de escritores que en las inmediaciones de los años '80 promueve desde sus “poéticas contrahegemónicas” y sus actividades una renovación del campo (Couso, 2017; Couso y Cañón, 2018; Cañón, 2019).

Dada la actividad editorial de Bornemann en los años ochenta, esta inclusión se vuelve ineludible, puesto que podemos identificar su obra con una poética desprovista de intrusiones, que acerca a la infancia temas como el terror o el amor sin la intermediación de un intento de moralización. Bornemann fue una escritora muy popular, con gran volumen de ventas en sus libros, cuya obra ha influido significativamente en la vida artística de las generaciones posteriores. Graciela Cabal (2001) en su artículo “La literatura infantil Argentina”, lo explica de este modo:

Ciertamente, antes de los 80 hay muchas otras figuras, como María Granata, Ana María Ramb, Syria Poletti, pero la elaboración de una lista no es la intención de este trabajo. Sí debo mencionar a Elsa Bornemann (fenómeno de ventas, nuestra Joanne Rowling vernácula), que se recorta en este panorama y resulta difícil de ubicar, ya que, aunque es muy joven (nació en 1952, y todo aquel que tenga menos de 60 años para mí es muy joven), por la época en que comienzan a publicarse sus primeros libros está más cerca de Laura Devetach y hasta de María Elena que de los Cronopios de los 80. (s.p.)

Cabal propone dos ideas fundamentales para pensar el espacio ocupado por esta agente. En primer lugar, la cuantiosa venta de su obra en general, al punto de comparar ese éxito con el de la famosa saga de *Harry Potter*.²¹⁴ En segundo lugar, la idea de que su obra es difícil de ubicar se relaciona con la relevancia de ciertos textos emblemáticos de su obra, como *Un elefante ocupa mucho espacio* de 1976. Esto la coloca cerca de voces pioneras como la de Walsh y Devetach. Es posible, entonces, pensar la obra de Bornemann y su trabajo crítico en esta zona indeterminada, entre generaciones. Al apropiarse de los modelos anteriores y los contemporáneos, procurar la invención de algo nuevo como parte de su literatura, y también de su hacer crítico, transforma los modelos que ha heredado, en lugar de reproducirlos. La obra temprana de Bornemann nos permite indagar en las relaciones de identificación entre esta agente y el campo, ampliando los modos de leer su trabajo,

²¹⁴ La afirmación de Cabal respecto de los números de venta de Bornemann se confirma con datos contundentes. La agencia Schalvezon Graham, que representa la obra de la autora, asevera que la mitad "ha superado los 100.000 ejemplares, cada una, y sólo en Argentina ha alcanzado los dos millones de ejemplares vendidos" (Schalvezon-Graham, parr. 1). En una entrevista realizada por Ángela Pradelli a Elsa Bornemann en 2000, para el Diario *Página/12*, la entrevistadora se refiere al volumen de ventas de la obra de Bornemann para preguntar sobre la difundida premisa "los chicos no leen": "Sus libros tienen cifras de ventas muy elevadas y sostenidas. La mitad de sus obras ha superado los 100.000 ejemplares cada una. Usted no puede adherir entonces a la queja adulta de que los chicos no leen." (Pradelli citada en REVISTA *IMAGINARIA*, parr. 36). La respuesta de Bornemann da cuenta de la conciencia sobre la popularidad de su obra tanto dentro como fuera de Argentina: "No, claro que no, para nada. Mi experiencia en ese sentido es maravillosa no sólo en este país, sino también en muchos países americanos y también en Estados Unidos, donde la comunidad de hispanoparlantes es muy numerosa en los últimos años. También en España mis libros circulan bastante bien. A raíz de la escritura yo tuve que dejar otra pasión en mi vida que es la docencia y la enseñanza de la literatura. Fui maestra de jardín de infantes y de primaria, profesora en el secundario y en la universidad. Paralelamente coordiné talleres literarios. Fue una decisión muy difícil para mí. La docencia me gusta muchísimo y me costó dejarla (...)." (Bornemann, citada en REVISTA *IMAGINARIA*, parr. 37). La pasión por la enseñanza que la autora declara, puede leerse como uno de los efectos retóricos que surgen en el discurso del ensayo que forma parte de *Poesía...* y que analizamos aquí. Se trata de un texto que explora particularmente esta dimensión del objeto literatura para niños.

y los significados de su inclusión en determinadas formaciones, instituciones, grupos.

Si buscamos entre la prensa del momento, encontramos que en abril de 1976, Susana Itzcovich,²¹⁵ importante agente del campo de la literatura para niños, entrevista a “directores, representantes y asesores de distintas editoriales” (1995, p. 52) y elabora una nota titulada “Literatura para niños sin subestimaciones” para la sección Cultura del diario *El cronista comercial*. Dentro de los entrevistados se encuentra Elsa Bornemann, dato que ilustra los diversos roles que ocupaba para la época (escritora, crítica, editora, figura pública). Además de su obra como autora, había realizado la selección literaria para la colección *Pétalos* de Editorial Latina, una de las propuestas editoriales iniciadoras de una persistencia del campo de la Ll: la inclusión de escritores de literatura a secas en libros destinados a niños (Couso y Cañón, 2021; Indri, 2021).²¹⁶ *Pétalos* fue una colección de poesía, de pequeño formato, publicada por primera vez en 1976 y reeditada hacia finales de los años

²¹⁵ Susana Itzcovich es periodista y editora. Por su labor en el campo de la Literatura para niños y jóvenes en Argentina ha recibido numerosos premios. Fue una de las cofundadoras de ALIJA (Sección IBBY), durante los años '80, y ejerció la presidencia de esta institución en más de una ocasión.

²¹⁶ Bornemann expresa sobre *Pétalos*: “El objetivo de esta colección es difundir la buena poesía para chicos, aunque el autor no la escribiera expresamente para ellos. Está planteada a partir de una selección de diez poemas por cada autor y el sentido es hacer pequeños libros de arte para chicos donde se equilibre el peso de la imagen con el texto.” (Bornemann, citada en ITZCOVICH, 1995, p. 54). La inclusión de imágenes para ilustrar cada poema se presenta como algo novedoso y, en cierto sentido lo es. No hemos encontrado otro antecedente de una colección de poesía destinada a los niños con estas características en la época. En este sentido, podemos afirmar que *Pétalos* es un antecedente de colecciones posteriores de poesía con una fuerte apuesta visual publicando autores consagrados y no consagrados dentro del campo, como *Los morochitos* de editorial Colihue publicada entre 1988 y 1993; u otras más actuales como la colección *Pequeños y grandes lectores de poesía* de Ediciones mágicas naranjas que comenzó a publicarse en 2011, y en la que podemos encontrar textos de Circe Maia, Diana Bellisi, Osvaldo Bossi, Irene Gruss, entre otros.

Dentro del género cuento, otro antecedente de este tipo de colección editorial en la época en Argentina es la colección *Libros de la Florcita* dirigida por Amelia Hannois para Editorial de La Flor. En esta colección de cuentos, se publicaron textos como *EL pollito de fuego* de Augusto Roa Bastos o *Los tres cosmonautas* de Umberto Eco, al que nos referimos en el capítulo III.

'80. Los tomos, de gran atractivo visual, recogían poemas de diversos autores: Rafael Alberti, Elsa Isabel Bornemann, María Hortensia Lacau, Federico García Lorca, Fryda Schultz de Mantovani, José Sebastián Tallon, Pedro Juan Vignale y María Elena Walsh. *Pétalos*, como lo hiciera a mediados de los años '80 la colección *Libros del Malabarista* de la Editorial Colihue, incluía un paratexto destinado a los niños explicitando su propósito y una biografía del autor en un tono más poético que expositivo.

En la entrevista mencionada, dentro del panorama que elabora Bornemann sobre su trabajo como editora y antóloga, también menciona la publicación de *Poesía...: "Asimismo, la autora, acaba de publicar para la Biblioteca práctica preescolar, una antología y estudio de la poesía infantil. El volumen contiene un prólogo, una introducción, una antología hispanoamericana con 365 composiciones, más unas cuantas 'de yapa'." (Itzcovich, 1995, p. 54). La inclusión de Bornemann en esta entrevista dibuja un panorama posible de su lugar en el campo. Se trata de una agente que, además de escribir y publicar literatura infantil por la que es premiada, edita colecciones para niños. Retomamos esta noticia porque vemos en ella una foto del campo "vivo" que nos permite reconstruir algunos aspectos de él. Bornemann se constituye en esta época como una agente doble del campo (Cañón, 2016, 2019) a través de sus actividades diversas –escribir literatura, producir teoría sobre poesía y cuento infantil, traducir cuentos para niños, dirigir colecciones, discutir las representaciones de infancia que operan sobre los productos culturales y las prácticas escolares asociadas a la LI a través de su ensayo–. Desde sus diversos roles construye y legitima el campo "a la vez que produce, explica, publica, promueve, difunde y demuestra su valor especialmente estético, pero también político y social" (Cañón, 2016, p. 53).*

VII.2. Desplazamientos y figuraciones. Construir un texto y construirse como autora

Igual que las autobiografías, las introducciones también comienzan por el final.

Silvia Molloy²¹⁷

Nuestro discurso, o sea todos nuestros enunciados, está lleno de palabras ajenas de diferente grado de 'alteridad' o de asimilación, de diferente grado de concientización y de manifestación. Las palabras ajenas aportan su propia expresividad, su tono apreciativo que se asimila, se elabora, se reacentúa por nosotros.

Mijael Bajtín²¹⁸

Elsa Bornemann comienza su antología de poesía sin hablar sobre poesía. Elabora un protocolo de desplazamiento respecto de la zona privilegiada de análisis que ha planteado desde el título de su libro. Esta distancia entre el tema y los primeros problemas abordados manifiesta “los trazos de alguna batalla remota o urgente” (Panesi, 2001, p. 108) de la actividad teórico-crítica de la literatura infantil en Argentina y visibiliza un problema en los protocolos de escritura crítica del campo. El prólogo con el que inicia *Poesía estudio y antología de la poesía infantil* se constituye como un texto clave para pensar las operaciones críticas articuladas por la autora y los protocolos asociados a la construcción del objeto “poesía infantil”. Con este gesto muestra el territorio de sus reflexiones teóricas y las justificaciones de sus argumentos críticos y traza para sí misma una función autor (Foucault, 1999). Por ello, resulta relevante citar este paratexto en toda su extensión:

²¹⁷ Molloy, S. (2001). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México: FCE, p. 11.

²¹⁸ Bajtín, M. (1998). “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, p. 279.

Sé que no es usual que se inicie una obra de esta índole refiriéndose a la bibliografía que facilitó la labor de su creación. Habitualmente, las referencias bibliográficas se reservan para las últimas páginas –como también se ha observado en este volumen– limitándose a consignar nombres de autores, títulos de sus obras y otras publicaciones, etc., para que los lectores puedan remitirse a ellos y profundizar ciertos temas de su interés –a veces tangencialmente desarrollados en la obra que los cita– o simplemente para dejar constancia de las fuentes a las que se recurrió, en las que generalmente se bebe mucho más de lo que por común se confiesa.

No es este mi caso. Yo deseo expresar mi gratitud a los autores de tantos libros en los que me he basado para elaborar este ensayo sobre la poesía infantil, autores a los que debo casi todo lo que aprendí al respecto sin cuyos trabajos me hubiera resultado doblemente difícil el acceso a ese singular universo de la poesía para niños.

Tarea que me impuse por vocación a partir de los últimos años de mis estudios de magisterio, que proseguí por mis propios medios durante mi paso por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires –de la que la literatura infantil aún se encuentra lamentablemente divorciada–, en ella confluyen, amalgamándose en un solo y sintético bloque, mis propias conclusiones más las extraídas de mis solitarias lecturas, al punto tal de que el presente estudio no pretende ser otra cosa que el producto de una asimilación de muy diversas experiencias conscientemente orientada con voluntad de servicio, para contribuir a la formulación de un nuevo concepto de poesía dedicada a nuestros chicos y del modo más adecuado de introducirla. Es mi propósito que en el mismo hallen los padres y, muy especialmente, las maestras jardineras y las de los primeros grados, un punto de partida que los guíe hacia la consecución de tan ambiciosos objetivos. (1976, p. 5)

El texto marcado por la primera persona, desde la conjugación del verbo saber en el inicio del enunciado, evidencia la preocupación por su posición dentro del campo con la que se construye una figura de escritor (Bourdieu, 1994) vinculada con los derechos sobre el texto y la propiedad intelectual y material de quien escribe. La recurrencia de las formas verbales y los pronombres de primera persona (“mi”, “yo”, “me”, “mis”) reafirman la hipótesis de que este texto se constituye como búsqueda de una voz particular en relación con el contexto de producción. Como hemos expuesto, hacia 1976, Bornemann ya había recibido una serie de importantes premiaciones como escritora de literatura, pero no contaba con prestigio como investigadora o especialista dentro de la literatura infantil, al menos en lo referido a publicaciones ensayísticas. Por ello, conjeturamos que la primera persona y las acciones que la rodean buscan dar cuenta de su formación específica y de sus

intereses como estudiosa: “no es mi caso”, para separarse de otros críticos; “expresar mi gratitud”, para reafirmar la importancia de la teoría; “por vocación”, “mis propios medios”, “solitarias lecturas”, “voluntad de servicio”, para expresar cierto grado de autodidactismo en la construcción del ensayo; “estudios de magisterio”, “facultad de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires”, para explicitar sus estudios académicos; “ambiciosos objetivos”, de su trabajo como ensayista de poesía. Estas referencias a su formación teórica se relacionan con el primer párrafo del texto, en el que destaca la importancia de las fuentes bibliográficas en el ensayo y la antología que componen *Poesía*, al mismo tiempo que se separa de otros autores que no remiten todas sus fuentes, aunque aligere esta afirmación con el uso de la pasiva hacia el final primer párrafo: “se bebe mucho más de lo que por común se confiesa”. En cierto sentido, la operación configura una representación autoral y también evidencia la emergencia de un campo teórico y crítico de la LIJ en Argentina. Junto con la construcción de una voz teórico crítica hay una operación arqueológica que delimita un campo de saber. Especularmente, la figura del especialista es aquí productora y producto de ese campo.

Además, dado el carácter híbrido del libro –es un estudio y una antología– la expresión “obra de esta índole” despierta una serie de interrogantes sobre su significado. Si bien podemos leer ambas partes de *Poesía* de forma encadenada, la estructura del libro, y sus paratextos (Genette, 1989, Alvarado, 2006), admiten una lectura individualizada de cada sección. Este efecto se refuerza, por ejemplo, con la separación de la bibliografía: un apartado para la utilizada en la composición del estudio y otro para la utilizada en la antología.

Bornemann también problematiza la idea misma de “prólogo” al describir el objetivo del texto como algo “no usual”. De este modo, además de explicitar la

importancia de la bibliografía, la autora realiza una aseveración sobre los estudios en torno al objeto literatura infantil refiriéndose a aquellos autores que no citan por completo las fuentes, de los que se separa. Simultáneamente, señala que no comenzará por hablarnos sobre poesía, sino sobre las características del ensayo en el universo de la literatura infantil. Así lo “no usual” adquiere otros matices que permiten poner en cuestión los modos imperantes de estudiar su objeto, que son puestos al descubierto. Con estas aseveraciones, comienza a construir para sí misma otro modo de ejercer la crítica en la que el contacto con la teoría se vuelve necesario.

En la subversión que implica empezar por el final, se despliega entonces una especie de “metaprólogo” que privilegia una escritura autorreferencial. El enunciador construye un género, un objeto, una voz, un protocolo, un marco teórico, y un nuevo un modo de leer. Operaciones en las que observamos la “puesta en escena” de la primera persona, la autogestación. Como veremos más adelante, la función autor (Foucault, 1999) se irá complejizando al leer el estudio sobre poesía en el que no encontramos citas o referencias concretas que remitan a la bibliografía expuesta al final.

La frase inicial del segundo párrafo “No es este mi caso” la ubica en una nueva manifestación de la práctica crítica, en detrimento de aquella que parece repetida en los críticos a los que no nombra explícitamente, pero que señala como un conjunto rotulado bajo el adjetivo “viejo”, en tanto su teoría es lo “nuevo”. Por otro lado, reviste al objeto de estudio de su ensayo de cierto grado de rareza o de zona no explorada al remarcar la importancia de la teoría que lo encuadra, al mismo tiempo que denuncia la nula formación recibida. Como lo hiciera Amelia Hanois (1971) años atrás, comunica la ajenidad de este objeto en el ámbito de los estudio universitarios. La denuncia de este “divorcio” se reconoce como un problema del

campo en el recorte temporal estudiado porque aparece en los paratextos analizados de los Seminarios-Taller de Córdoba, en los objetivos de *El cuento infantil* de Pastoriza de Etchebarne, en los ensayos de Amelia Hannois. Sin embargo, trasciende la época, y podemos trazar un recorrido de este reclamo en las diversas voces críticas que han pensado y construido el campo de la literatura infantil en Argentina. Sin ir más lejos, el concepto “Objeto LI” ideado por María Adelia Díaz Rönner (2011, p. 57) se concibe a partir de la problematización de la literatura infantil como un objeto que requiere ser abordado desde la teoría y la crítica para despojarse de otros modos informales de estudiarlo.

Cuando pensamos en el prólogo como discurso, imaginamos un texto argumentativo-persuasivo que invita a leer el libro que presenta, que explica su importancia dentro del contexto de producción, que adelanta algunas ideas clave para su comprensión o sus puntos críticos. En este caso, sin embargo, el objeto poesía infantil y los destinatarios privilegiados del texto están apenas delineados. La aclaración sobre el tema se centra en especificar su singularidad y las dificultades que conllevaría estudiar esa característica sin un aparato teórico crítico. En consecuencia, el tema se problematiza únicamente vinculado con el objetivo anunciado por la autora: de la poesía se dice que se formulará “un nuevo concepto” y un nuevo modo de trabajo.

Tanto por el ordenamiento interno de *Poesía*, como por estas aclaraciones que se anteponen al estudio, a la antología y, también, al índice, este protocolo de desplazamiento predispone al lector a revisar las referencias bibliográficas que se encuentran “en las últimas páginas”. De atrás hacia adelante, a contrapelo, de la teoría al texto es como, en apariencias, habría que leer. Si el índice es una vista previa del libro para el lector, el prólogo que se le antepone manifiesta la posibilidad de

otro orden, idea que resulta desafiante y nos predispone a pensar más allá del libro en sí mismo. Así, antes de leer los primeros tres capítulos, el cuadro que los sistematiza y el capítulo final que componen el desarrollo del estudio, leemos el apartado “Bibliografía de la primera parte” (pp. 159-161), consignado al final, que remite a diferentes estudios relacionados con la poesía, la niñez desde un punto de vista psicológico y psicoanalítico, la literatura para niños y la teoría literaria.

Dentro de los estudios específicos sobre poesía y literatura encontramos los aportes de la estilística a través de la referencia a textos como *Materia y forma de la poesía* (1955) de Amado Alonso y *El análisis literario* (1970) de Raúl H. Castagnino.²¹⁹ Los aportes del estructuralismo aparecen referenciados a través de la antología *Estructuralismo y literatura* de la editorial Nueva Visión publicado en 1970, con textos de Barthes, Genette y Todorov entre otros,²²⁰ y con el *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* (1974) de Oswald Ducrot y Tzvetan Todorov. Dentro de los trabajos referidos a literatura para niños destacan los nombres de tres escritoras: Beatriz Capalbo y su texto *Iniciación literaria* publicado dentro de la Enciclopedia práctica pre-escolar, también de la Editorial Latina;

²¹⁹ La estilística, que aparece en la bibliografía de otros textos que componen nuestro corpus de trabajo a través de la citación constante de Benedetto Croce, encuentra en el protocolo teórico de Bornemann dos representantes. Dentro de la escuela española, específicamente en el lingüista Amado Alonso, heredero de la tradición filológica de Menéndez Pidal. La estilística que estudia el “sistema expresivo de una obra” (Alfonso Reyes citado en ALONSO, 1969, p. 82), supone una comunión de la intuición y la expresión en el arte del poder sugestivo de las palabras y de los juegos rítmicos, de la estructura de la obra, su constitución, y de lo que provoca en la enunciación. La estilística se plantea también la importancia del lector en tanto crítico. Este marco teórico se visibiliza en las definiciones de poesía elaboradas por la autora, en la función que se otorga a sí misma en el prólogo analizado, y en la sistematización del objeto poesía.

²²⁰ *Estructuralismo y literatura* fue una de las antologías elaboradas para la colección El pensamiento estructuralista publicada entre 1969 y 1970 por editorial Nueva Visión, dirigida por José Sazbón. Se trata de “un proyecto señero en la dinamización de los debates sobre este paradigma en lengua castellana” (Sorá y Novello, 2018). La colección tenía como objetivo ordenar la bibliografía internacional relacionada con el estructuralismo y divulgarla entre lectores que no necesariamente estuvieran formados dentro de este paradigma teórico.

Susana Itzcovich y su trabajo sobre poesía presentado en el Primer Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil de 1969 en Córdoba, “Clasificación conceptual y temática de la poesía para niños” (ver anexo 10); Fryda Schultz de Mantovani y tres de sus libros, *El mundo poético infantil*, *Nuevas corrientes de la literatura infantil* y *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes* escrito junto a Lydia PENCHANSKY de Bosch y Beatriz Ferro, analizado en el capítulo VI de esta tesis. La influencia de las teorías del paradigma de la psicología se visibiliza a través de la citación de autores como Martin Gessell, Jean Piaget, Herbert Read, René Spitz, Joseph Stone y Werner Wolff (ver anexo 14).

La lectura de la “Bibliografía de la primera parte” promueve una serie de cuestionamientos. En particular, invita a pensar cómo se incorpora el variopinto recorrido teórico referenciado dentro del ensayo. En ese texto encontramos un discurso en el que no se diferencia la voz citada de la voz citante y se invisibiliza la procedencia teórica de los conceptos en torno a la poesía. De este modo, la transformación y la novedad de la conceptualización propuesta por Bornemann sobre este género, se inscriben en un discurso que encubre el devenir histórico de determinadas ideas, la polémica en torno a ellas, y a sus autores. La argumentación desplegada en el prólogo posiciona a la autora como experta y conocedora del objeto: hay un interés marcado en dejar explicitado el camino recorrido dentro del campo disciplinar. Sobre este aspecto, retomamos a Carolina Tosi, quien explica que la referencia del discurso ajeno en espacios paratextuales no se utiliza como “evidencia citativa” (2010, p. 11), es decir como aval de autoridad para reforzar la legitimidad del discurso, sino como un modo de posicionamiento del autor o con el objetivo pedagógico de facilitar otras vías de acceso al objeto. Este protocolo de escritura desencadena una serie de efectos de lectura que pueden analizarse a la luz

del concepto de operaciones críticas, ya que afectan la función-autor que Bornemann se atribuye a sí misma y los modos de recepción de este texto por parte de sus lectores privilegiados, entre otros.

En primer lugar, el efecto de objetividad generado por la ausencia de la cita puede relacionarse con la constitución de la función-autor, en la medida en que el discurso de Bornemann se convierte en el “conocimiento legítimo” sobre poesía respaldado por las referencias bibliográficas del final y del prólogo. De este modo, se reconoce en el ensayo una teoría que se instaura como nueva y a Bornemann como su única autora, tal como veremos, en relación con los modos en que retoma el concepto de “gustación poética” de Jesualdo y algunas de las ideas más pertinentes de su ensayo, *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía* (1982 [1944]).

En segundo lugar, se evidencian conflictos epistemológicos al incorporar discursos previos, aunque sin referencia de autoría. Esto por un lado, hace que el texto sea percibido como “nuevo” y “ambicioso”, adjetivos utilizados por la autora en el “Prólogo”, al mismo tiempo que limita las polémicas disciplinares y su construcción teórica en ejemplificaciones sobre la práctica escolar concreta. Al no incorporar desde una voz citada los discursos previos sobre poesía y explicitar la autoría de los puntos de vista, no polemiza con otros autores de la época y los textos que han producido sobre el tema. Este punto se visibiliza en los modos en que se contrapone a las ideas de Fryda Schultz de Mantovani o Lilia Morbelli, que retomamos en el apartado siguiente.

En tercer lugar, este mecanismo de encubrimiento diferencia *Poesía* de los géneros científico-académicos en donde se valora el espacio de dialogismo (García Negroni, 2008; Tosi, 2010), y puede leerse como una versión didáctica de los

conceptos pensada para otro tipo de lector, no el que estudia en la “facultad de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires”. El mecanismo de ocultamiento de la voz del otro a través de la anulación de la referencia explícita en el cuerpo del ensayo puede ser visto también como una estrategia para lograr una explicación que se perciba como verdadera y sencilla (Tosi, 2010) por los lectores privilegiados por el texto, las maestras y los padres, recurso que encontramos también a través de la materialidad del libro, de su organización, como un texto de consulta. Pero, también podemos pensar este recurso como un modo de configuración de la voz de autora inaugural que se entrama entre la introducción y el ensayo.

En *Acto de presencia* (1991), Molloy realiza una reflexión sobre las introducciones que podemos relacionar con los modos en que se construye aquí la función autor. Molloy retoma a Paul de Man para referirse a la prosopopeya como la figura que gobierna la autobiografía y advierte que

Escribir una introducción, sugiero, es una forma más modesta pero no menos exigente de esa misma figura. El texto terminado necesita un rostro, necesita que se lo haga hablar, con la voz de su autor, una última vez. Una introducción brinda precisamente la ocasión de hacerlo; constituye la última vez en que uno habla en lugar del texto y, también, perturbadoramente, la primera vez en que uno comienza a percibir la distancia que lo separa del texto. (2001, p. 11)

Esta figura, que puede estar presente en todo texto, se percibe en la introducción de Bornemann como su última máscara textual para configurar una teoría que permita constituir(se) una voz crítica.

A lo largo de los apartados subsiguientes retomamos estas operaciones críticas asociadas a los protocolos de escritura desplegados por Bornemann en el ensayo. Como vemos, estos intervienen sobre la teoría que se postula, la construcción del objeto y las dinámicas históricas de esa construcción, y en los efectos retóricos que tienen estos protocolos para la argumentación y la justificación de la crítica expuesta en el texto. Así se despliega una operación doble en la

escritura: mientras se constituye una posición como figura autoral/crítica en el campo, se legitima la fundación de un campo de estudio y de uno de sus posibles objetos, la poesía.

VII.3. Una nueva poesía infantil: la conceptualización del objeto como operación crítica.

La poesía quiere pasar a buscarnos a todos durante nuestra más tierna infancia.

Elsa Bornemann²²¹

Poesía y niños es un binomio al que le suponemos una relación estrecha porque la poesía en la infancia está vinculada con el juego, la estimulación sonora y la apropiación de la lengua materna. Es un terreno de infinita proliferación del ritmo, de la palabra en tanto significante, en el que la experiencia del sonido y del sentido son una instancia del conocimiento corporal y afectivo (Walsh, [1964] 1995; Bornemann, 1976; Stapich, 1993, 2007; Ramos, 2012; López, 2016; Munita, 2013). Estas ideas, expresadas con un lenguaje acorde a la época, forman parte del texto de Bornemann y trascienden a la vez que se hacen eco, como anunciamos en el apartado anterior, de otros textos que le son contemporáneos, al menos en sus reediciones.

La propuesta de *Poesía* remite, de forma implícita, a polémicas del campo que tensionan la teoría y la crítica con las prácticas de lectura en la escuela o el jardín de infantes. Estas polémicas están formuladas como problemas recurrentes de la práctica en el aula. Por este motivo, aunque no aparezca referenciado en la

²²¹ Bornemann, E. (1976). *Poesía. Estudio y antología de la poesía infantil*. Buenos Aires: Editorial Latina.

bibliografía a la que Bornemann denodadamente envía, su ensayo está emparentado con la charla que en 1964 María Elena Walsh ofreció en las Jornadas Pedagógicas de OMEP (Organización Mundial de Enseñanza Preescolar), “La poesía en la primera infancia”.²²² Texto emblemático que denuncia los usos anodinos de la poesía en la escuela primaria y los modos de acercamiento a este género mediados por la “obligatoriedad”, “la instrucción” y una didáctica que reprime el “sentimiento poético de la vida” (Walsh, 1995, p. 148). Los puntos de contacto entre este trabajo y el ensayo de Bornemann son innegables. Encontramos similitudes no sólo en el recorrido que establecen por los diferentes géneros poéticos sino, también, en las recomendaciones para las maestras jardineras, y la concepción de poesía como juego verbal. Desconocemos si las ideas de Walsh fueron leídas o escuchadas por Bornemann o se trata de una cita velada más. Ambos textos, entre los que median diez años, discuten los modos de leer poesía en la escuela y promueven otros que divergen de las prácticas hegemónicas. En los dos casos, las problematizaciones de la poesía infantil centran la polémica en las prácticas escolares concretas y, de este modo, problematizan los puntos de contacto entre escuela y poesía sin la mediación de otras voces críticas sobre el tema.

En el caso particular del trabajo de Bornemann, el objeto poesía infantil comienza a delimitarse a partir de una serie de operaciones críticas que definen sus zonas privilegiadas. La selección literaria propuesta y su organización se entraman

²²² Esta charla fue reproducida en diferentes revistas y libros desde que fuera pronunciada. Citamos aquí las referencias que hemos podido localizar para dar cuenta de la importancia de este texto en la conformación de una mirada sobre la poesía, la escuela y los niños: Walsh, M. E. (1993). “La poesía en la primera infancia”, en *Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes*. Buenos Aires: Sudamericana; Walsh, M. E. (2001). Siglo XX: La poesía en la primera infancia. *Educación y biblioteca*, Año 13, n. 124, Asociación Educación y Bibliotecas Tilde, Madrid, España. pp. 52-57; Walsh, M. E. (1994). La poesía en la primera infancia en *Los cuadernos de ALIJA*. Buenos Aires: ALIJA; Walsh, M. E. (nov. 1996). La poesía en la primera infancia, en *LUDO*, n° 22, Buenos Aires.

con un estudio que reivindica un rol activo del lector y del mediador. Además, propone una metodología crítica o de análisis vinculada con los lectores –niños y bebés– en la que asedia la pugna entre las epistemes estética y pedagógica. Algunos de sus posicionamientos manifiestan la intrusión de la psicología evolutiva y los discursos pedagógicos. Sin embargo, la distancia fundamental de la propuesta de Bornemann es que estas intrusiones (Díaz Rönnner, 2005), sobre los textos y las prácticas de lectura, aparecen tensionadas de forma explícita en gran parte del ensayo, e incluso, como veremos, devela y discute esas intrusiones.

El estudio preparado por Bornemann para introducir su nueva concepción de poesía infantil se divide en una introducción y cuatro capítulos, “La poesía infantil”, “De los niños y las palabras a la poesía infantil”, “Clasificación de la poesía infantil” y “La poesía en la escuela”. Los temas entonces van de la teoría a la práctica, o de la teoría del género literario hacia una didáctica de la práctica concreta con ese objeto: el concepto, otros usos del término “poesía infantil”, el problema de la selección literaria, la poesía adaptada, el autor de poesía infantil, el libro de poesía infantil, el trabajo con la poesía en el aula. Cada capítulo se encuentra subdividido en breves apartados que jerarquizan y organizan la lectura; además, encontramos un cuadro donde sistematiza y clasifica la poesía infantil. Esta estructuración de la información permite “consultar” temas específicos, por ejemplo, “Poemas adaptados o comentados”, “El romance”, “Humor”, etcétera. Aquí se construye un enunciatario que no es un experto en poesía. De acuerdo con Chartier (1996), subdividir un texto, colocar subtítulos, incluir cuadros y esquemas son operaciones típicas de los manuales, las adaptaciones, las obras de divulgación. Esta organización material del libro, se encuentra en diálogo con la presencia de “recursos explicativos”, como

definiciones, ejemplos, paráfrasis o aclaraciones que hacen accesible para lectores no especializados un objeto que sí lo es.

El protocolo de organización del estudio puede remitir a diversos lectores adultos pero, como se verá, especialmente al docente. Para este lector se propone un modo de leer orientado hacia su trabajo concreto en el aula, en diálogo con la teoría propuesta. Este objetivo del texto se explicita en varios pasajes, entre ellos, en el capítulo 3, “Clasificación de la poesía infantil”, al presentar el cuadro (ver figura 11) clasificatorio,²²³ y su subsiguiente desarrollo informativo:

Encaramos la clasificación de la poesía infantil conscientes de la imposibilidad de encasillarla estrictamente –como a la poesía en general– bajo rubros cerrados y excluyentes. Sin embargo, y a fin de **proporcionar a los docentes una orientación práctica**, proponemos una sistematización que les ha de permitir distinguir y agrupar diversos tipos de poemas para niños, según respondan –aproximadamente– a ciertas características de sencillo reconocimiento. (p. 31. Nuestras negritas)

²²³ La clasificación realizada por Bornemann organiza la poesía según su origen (folclórico o literario), según su estructura externa (clase de versos o combinaciones métricas); según su estructura interna (narrativa, descriptiva, lírica, pura, lúdica); según su función (nanas, rondas, juegos, humorísticas, disparatadas, didácticas, celebratorias, trabalenguas, adivinanzas); según los pasos del proceso de gustación poética infantil (nanas, rondas, juegos, narrativa, humorística, disparatada, descriptiva y lírica), según su temática. En el desarrollo descriptivo del cuadro, se detiene en la diferenciación entre el origen folclórico o literario de los poemas, ejemplificando este último con el poema “La plaza tiene una torre” de Antonio Machado y a los textos folclóricos con poemas tradicionales de Chile y Argentina.

CUADRO DE CLASIFICACIÓN DE LA POESÍA INFANTIL

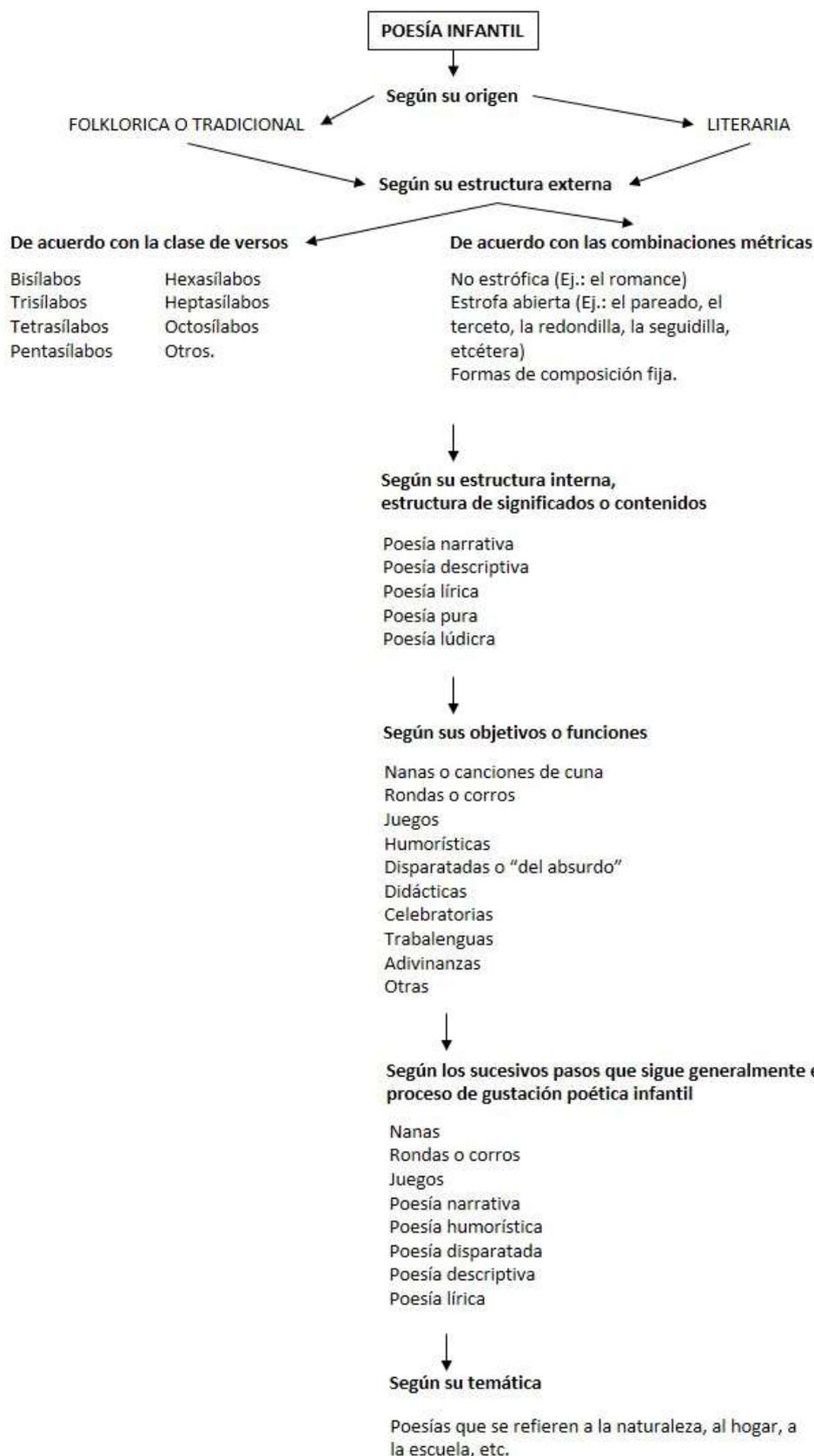


Figura 11. Cuadro de clasificación de la poesía infantil incluido en su libro *Poesía. Estudio y antología*. Fuente: Bornemann, 1976.

Por lo dicho, la clasificación se convierte en una orientación para el adulto lector sin que esto se convierta en una limitación sobre los modos de leer. Este protocolo de escritura dialoga con *El análisis literario* de Raúl H. Castagnino, citado en las referencias bibliográficas. En palabras del propio autor uno de los objetivos del análisis literario a partir de una estilística integral es “brindar un método, un orden, un instrumento para trabajar sobre la obra literaria, a través de sus contenidos, estructuras, léxico y estilo.” (1970, p. 14). La experimentación de la estructura poética, tan importante para la estilística, es desarrollada en el cuadro del capítulo tercero que pone en contacto los diferentes elementos del poema con su lectura. También, este cuadro es una herramienta que sistematiza el desarrollo teórico propuesto por Bornemann, al mismo tiempo que propone un orden para el análisis que abarca desde la estructura métrica del poema hasta la propuesta de una gradualidad en la lectura durante la infancia de acuerdo al género poético.

A continuación, estudiamos las operaciones críticas desplegadas que separan la postura de Bornemann sobre infancia, literatura y escuela de otras que hemos analizado. Sus posicionamientos la acercan a lo que Díaz Rönner llamó la “vertiente especializada”, y que nosotros reformulamos como “episteme estética”. Nos detenemos en aquellas zonas del texto en donde el discurso de Bornemann se torna solapadamente polifónico.

De cierto modo, el libro en su conjunto adquiere el tono del manual, del libro de texto, en tanto puede ser leído como un dispositivo que integra la teoría –a través de la conceptualización y la sistematización de la poesía–, la crítica –a partir de los posicionamientos estéticos e ideológicos con los que se leen los textos y las prácticas escolares–, la literatura –porque contiene una antología– y, también, la didáctica de la poesía –ya que provee de herramientas para el trabajo concreto en la escuela

primaria y el jardín de infantes—. De acuerdo con Bombini (2004; 2015), esta sensación de totalidad que instaura el manual promueve un pacto de lectura tautológico en el que la literatura es un “ejemplo” de los enunciados explicativos –en este caso, el estudio y los diferentes paratextos que acompañan la antología—. ²²⁴

VII.3.1. La infancia, la escuela y la literatura

Hay pocas bufonadas como esa poesía a medio camino del adoctrinamiento y la espontaneidad.

Gabriela Mistral²²⁵

Escribo observando a los niños que me rodean. No pienso jamás en la edad que tienen.

Javier Villafañe²²⁶

No es poesía.

María Hortensia Lacau²²⁷

²²⁴ Al retomar las ideas de Chartier (1996) advertíamos que, por su organización, el libro construía un enunciatario no experto, revestido con la figura del docente. Esto se relaciona con el tono de manual del libro vinculado al lector al que está orientado, a través de los recursos explicativos que pone en juego, y también al contexto de publicación, la editorial y la colección en la que se inserta. Editorial Latina resalta esta característica de los libros de la colección Biblioteca Práctica pre-escolar. En la contratapa de *Poesía* se afirma: “En el presente volumen, Elsa Isabel Bornemann se nos revela una vez más como una genuina creadora que –conjugando profundidad de conceptos con un modo sorpresivamente claro de apelar a padres y maestros– logra darles respuesta a todos aquellos interrogantes que desde siempre se han planteado en torno a la poesía para niños y a la manera más adecuada de introducirlos en hogares y escuelas.

Con la cuidada y completísima antología de poemas infantiles que incluye esta obra, también pone a disposición de quienes –como ella– se interesan de modo predominante por el desarrollo de la sensibilidad de nuestros chicos, un material rico como ese periodo de la vida de los pequeños receptores a los que está dirigido. Un libro incuestionablemente destinado a ser “de uso permanente”, tanto en la escuela como en el hogar.” (Bornemann, 1976, texto de contratapa impreso en la sobrecubierta, s.p., Nuestras negritas)

²²⁵ Mistral, G. (Abril 1935). “El folklore para niños”, *Revista de pedagogía*, Madrid. Citado en Jesualdo (1982). *La literatura infantil*. Buenos Aires: Losada, p. 14.

²²⁶ Citado en Bosch, L. de P. (1965). *El problema de la literatura infantil (Testimonios a través de una encuesta)*. Buenos Aires: Instituto de Ciencia de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, p. 31.

²²⁷ Nota a mano de María Hortensia Lacau en el poema “Los bombones” del libro *Juguemos con la poesía* de Arminda Ralenski (Ediciones pedagógicas, 1992).

Las operaciones críticas desplegadas en *Poesía* abren problemas de contacto porque proponen –tanto explícita, como implícitamente– nuevos modos de relación con otros discursos y otros segmentos de la cultura. Se trata de un texto donde se entraman los ejes infancia, literatura y escuela. La poesía se vincula con dos ideas: la afectividad humana, como condición del hombre asociada a la adquisición del lenguaje, y el concepto de “gustación poética”, que la autora retoma de forma velada de Jesualdo (1944) y desarrolla para explicar la concomitancia entre lo sonoro y lo afectivo, a través del lenguaje de la poesía, durante la primera infancia.

Esta forma de estar en el lenguaje habilita preguntas sobre la poesía y los lazos entre niños y poesía o entre niños y lenguaje poético que se produce en el ámbito escolar, en el aula. De este modo, el desarrollo teórico del objeto se tensiona con la práctica concreta en aula con los niños, ampliando sus dimensiones y visibilizando los puntos de contacto con otras instituciones que operan en la construcción el Objeto LI (Díaz Rönner, 2011).

A lo largo del ensayo, Bornemann compone un protocolo de invención conceptual, a través de las nociones creadas y recreadas ad hoc: “gustación poética”, “fondo lúdico infantil” y “poesía lúdica”.²²⁸ Esto deriva en una operación entrelazada con el objetivo, enunciado en el prólogo analizado, de establecer una teoría ambiciosa y nueva. Sin embargo, los alcances del adjetivo “nueva” se complejizan. El concepto de “gustación poética”, tan importante en el ensayo, puede

²²⁸ La poesía “lúdica” es una categoría propuesta por Bornemann para referirse a la poesía infantil que explota la arbitrariedad del signo lingüístico. La autora utiliza la forma “lúdica” en lugar de lúdica, recordando la raíz latina de la palabra, *ludicrus*, y distanciándose de la forma más usual para esta palabra. Cabe recordar que si bien no se encuentra citado en la bibliografía de la autora, hemos encontrado que el uso de la palabra “lúdico” para referir a lúdico aparece problematizado en la traducción de *Psicología del niño* de Jean Piaget, realizada por Luis Hernández Alfonso para Editorial Morata, cuya primera edición es de 1969. Allí el traductor explicita: “Adoptamos el término lúdico/a por ser el más usual, aunque el admitido por la Real Academia de la Lengua es lúdico, del latín *ludicru*. (1981, p. 66).

rastrear, como ya señalamos, en *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil* (1944) del maestro uruguayo Jesualdo.²²⁹ Este libro es un extenso ensayo, muy referenciado por la crítica y con múltiples reediciones que abarcan más de tres décadas (1944, 1955, 1959, 1963, 1967, 1973, 1982).²³⁰ Allí el autor se refiere *in extenso* a la literatura infantil y aborda los diferentes géneros literarios. En sus reflexiones sobre la poesía utiliza el concepto de “proceso de gustación poética” para referirse al momento en que los niños entran en contacto con la palabra.²³¹ Jesualdo le otorga especial importancia al plano sonoro a través de la voz cantada; se refiere a ello como el “poema cantado o el canto poemado” (1982, p. 211). El autor despliega un campo semántico relacionado con el dormir para mostrar el estado que provoca en el niño el contacto con la poesía a través de la canción de cuna y, así, establece una crítica a la forma de vida moderna que la “ha proscripto” como forma de dormir a los niños (Jesualdo, 1982, p. 211).

En el ensayo que es nuestro objeto, el concepto de “gustación poética” se amplía y especifica. En particular, se refiere al goce intenso que produce la palabra poética, cantada o no, y el acercamiento al universo del lenguaje. En consonancia con Jesualdo y, ajustándose a la *doxa* de la época -en la que las madres eran las cuidadoras de los niños-, el texto de Bornemann le atribuye a estas, pero muy particularmente a su voz, el rol de canal vehiculizador de lo poético (1976, p. 11).

²²⁹ Como hemos explicitado más arriba, la autora no referencia en el cuerpo del texto las ideas tomadas de la bibliografía teórica citada al final, por lo tanto, su voz autoral se mimetiza con la de otros y la distinción de autoría de las ideas expuestas en el ensayo ha requerido el rastreo sobre otros trabajos de la época.

²³⁰ Hemos encontrado una traducción al portugués publicada en Brasil en 1978: Jesualdo (1978). *A Literatura Infantil*. São Paulo: Cultrix/USP.

²³¹ “El proceso de su gustación poética empieza sin duda, y a pesar de que es casi insensible el oficio del sonido más que de la palabra misma, con los cantos de cuna, los que producen en el niño ese estado de arrobamiento y dulzura, inconsciente casi, que le transportan al sueño placentero.” (Jesualdo, 1982, p. 211)

Idea reforzada por el campo semántico adoptado por el texto para explicar la relación entre el bebé y el lenguaje: “canción”, “poesía”, “voz materna”, “golpea”, “oídos”, “corazón”, “letra”, “melodía”, “ensoñación placentera”, “compás”, “nana”, “criatura humana”, “sonidos”, “palabras cantadas”, “música”, “palabra”, “habla”, “canto”, “tradición oral”, “canciones de cuna”, “instinto poético”, “sensibilidad”, “afectivamente”, “alegría”, “placer estético”, “palabra bella”.

Siguiendo a Jesualdo, la autora se preocupa por aclarar que no necesariamente ese vínculo estará cubierto para todos los niños en este “enloquecido mundo” (1976, p.12). Es en este punto donde Bornemann amplía las ideas del autor uruguayo y pone en primer plano el rol de las maestras en la mediación entre el niño y el lenguaje. Mediación que se encuentra relacionada con los contrastes establecidos entre las diversas experiencias vitales que pueden atravesar los niños en la infancia. De este modo, se construye una representación plural de infancia en detrimento de una mirada unificadora de los niños, los modos de acercamiento a la poesía y, en consecuencia, a la lengua materna. Al mismo tiempo que se pone en valor el “delicado compromiso” (1976, p. 12) de la maestra.²³²

Como muchas de las voces críticas de la época (Jesualdo, [1944] 1982; Morbelli, 1964; Schultz de Mantovani, [1944] 1964; de la Vega, [1954] 1973), Bornemann propone una gradualidad en el acercamiento a la poesía de acuerdo con su complejidad en el plano del sentido. Sin embargo aquí, a través de la idea de

²³² En particular, el segundo capítulo del ensayo expande estas ideas y se centra en la adquisición de la lengua materna y sus derivas en la primera infancia. Indica la importancia de las nanas y las canciones de cuna en este proceso, y la importancia de “mantener viva esa espontánea capacidad de encuentro con la poesía que los niños poseen” (1976, p. 18), capacidad que Bornemann relaciona con “el goce” y los beneficios de oír poesía desde pequeños. Estos planteos permiten a la autora introducir una hipótesis que sostiene, de algún modo, los objetivos del libro: la importancia de que las maestras en contacto con niños y bebés conozcan las cualidades de la poesía que llama su atención. Este objetivo, como vimos, se encuentra reflejado en el modo de jerarquización de la información dentro del libro.

gustación poética, el acercamiento gradual a la poesía se asocia a la experiencia de la escucha que, con el tiempo, deriva en la “exploración en el terreno poético” (p. 21). Por ello, la propuesta de Bornemann es superadora. La autora relaciona la poesía, como arte verbal escuchado y cantado para ser recordado y repetido, con los modos de apropiación del género por parte de la infancia “diciéndoles, leyéndoles, cantándoles poemas durante los primeros siete u ocho años de vida.” (p. 21). Se ponen en valor las manifestaciones corporales, rítmicas, no verbales, como un modo de *experienciar* y comprender el poema que la búsqueda de sentido opaca. Es en estas reacciones íntimas donde advierte “la sensibilidad poética” asociada al juego de los niños. Denomina a esta sensibilidad “fondo lúdico infantil” y observa que se encuentra corroído “...a fuerza de considerar a la poesía como vehículo de formación e información teórico-práctica en término inicial, olvidando su condición de ser la primera visión directa de las cosas.” (p. 53). Como vemos, se manifiesta contra un uso aplicacionista de la poesía.

Dentro de este paradigma del usufructo (Montes, 1999; Bombini, 2015) podemos ubicar el texto de Lilia Morbelli, *La literatura infantil en la enseñanza preescolar y primaria* de 1964, referenciado en la bibliografía, pero no citado en el cuerpo del ensayo de Elsa Bornemann. El objetivo de la propuesta de Morbelli es “lograr que la poesía sea un magnífico auxiliar...” (Morbelli, 1964, p. 52) para el docente. La poesía infantil en la escuela es pensada como un medio para alcanzar otros objetivos: gramaticales, sintácticos, ortográficos o temáticos. Las sugerencias de trabajo para los diferentes poemas tienen el título de “Aplicaciones” (p. 99) y ejemplifican los posibles usos de los textos de acuerdo con el grado de escolaridad en el que se encuentran los niños. Así, para el poema “La tijera de mamá” de Germán Berdiales las aplicaciones abarcan el trabajo con cuestiones tan disímiles como el

idioma nacional, las matemática, la recitación, la gimnasia rítmica y las prácticas higiénicas, entre otros (p. 105). Es significativo que dentro de los textos presentes en la bibliografía teórica del ensayo de Bornemann haya algunos que sostienen posturas opuestas a las suyas, cuestión que respaldaría la necesidad de una teoría nueva y ambiciosa. Sin embargo, la polémica que establece Bornemann no es contra un texto u autor concreto sino contra las prácticas escolares que reproducen estos modos de enseñar mediante la poesía.

La teoría propuesta en *Poesía* quiere desarticular estas ideas, y proporciona como eje para pensar la lectura de este género, la gustación poética, sustentada en el fondo lúdico infantil. Si hay una “función” para la lectura de poesía es la de la experiencia poética que puede relacionarse con otros objetivos alejados de lo meramente instruccional, como “adormecer al niño, acompañar su juego, provocar su risa o asombro, su goce estético.” (p. 38)

La autora establece un diálogo implícito con la propuesta teórica de Jesualdo, quien advierte que “se ha tratado que ella [la poesía] produzca más que un goce estético, una *utilidad*. Ha sido especialmente la moral la que ha determinado la elección de las obras poéticas destinadas a la recitación infantil.” (Jesualdo, 1982, p. 206).²³³ Tanto el autor como Bornemann construyen un diagnóstico sobre los modos de leer y elegir poesía infantil en la escuela, del que también se hacen eco

²³³ Jesualdo relaciona la utilidad de lo poético con la recitación, un ejercicio corriente en la escuela, de larga trayectoria, cuyas derivas pueden comprobarse en antologías creadas para tal fin como la *Antología de la poesía infantil* de Blanca de la Vega. Este libro publicado en 1954, pero con muchas reediciones, está diseñado para incentivar la declamación en tanto “orientadora espiritual, capaz de regular la vida emocional del niño.” (1973, p. XVIII). El goce del niño en la lectura del poema es orientado a una práctica que organizaría el “pensamiento disperso” (1973, p. XIX). Este uso de las antologías de poesía es constitutivo en la historia del género en nuestro país. Según demuestran Degiovanni (2007) y Bentivegna (2003), no solo en las antologías para niños, ya que se trata de un uso generalizado de la poesía para una práctica social muy instalada, la “recitación”.

Walsh y la crítica posterior.²³⁴ En ambos casos, los autores denuncian que no se trata del poema en sí mismo sino de los modos de leer asociados a lo poético en la escuela, espacio que se presenta asociado a la LI.

El desarrollo y problematización de la relación entre poesía y escuela se expande a lo largo del estudio de Bornemann, en especial en el capítulo cuarto, hacia el trabajo concreto con la poesía en las aulas de las maestras, haciendo especial hincapié en la importancia de la poesía como arte aural. De allí el valor otorgado a la lectura en voz alta y su escenificación, la lectura coral, la repetición, entre otros. La valoración de la voz humana, como un instrumento crucial en el proceso de “gustación poética” y “base” de la literatura de los niños, se vuelve paradigmática en la propuesta didáctica de la autora, en particular cuando propone que las maestras ensayen sus lecturas en voz alta para “detectar ciertos elementos que se captan dificultosamente con lecturas silenciosas.” (1976, p. 46), como la melodía, el ritmo de las palabras o cuestiones de sentido.

La poesía es descrita a través de la voz de Oscar Wilde como algo “completamente inútil” (citado en BORNEMANN, 1976, p. 12). La ausencia de otras citas explícitas hace que nos preguntemos en qué sentido esta afirmación adopta matices de cita de autoridad. Podemos pensar que citar a un escritor de literatura perteneciente al canon refuerza la importancia de una mirada que privilegia el juego como un modo de acercamiento a la literatura como concepto. De este modo, desde

²³⁴ María Luisa Cresta de Leguizamón, en su trabajo *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos* (1980), afirma: “En general, encontramos en ellos [los niños] indiferencia o rechazo, y pienso como Jesualdo que esa actitud tiene origen en el uso indebido e inoportuno que se ha hecho, casi siempre, de la llamada ‘poesía escolar’. Encasillada en temas prefijados, de uso también estático (fiestas y fechas del calendario anual obligatorio), a lo que se agrega la carga moralizante que se busca en ellas como un mensaje del tipo ético, esa poesía ha resbalado tranquilamente por la superficie de los niños que la utilizaron o memorizaron por obligación condenándola al olvido inmediato como castigo merecido.” (Cresta de Leguizamón, 1980, p. 80)

otro ángulo, refuerza la crítica al método de enseñanza de la lengua y la literatura, que no promueve la invención. Más adelante expresa:

negamos **la obligatoriedad** de alcanzar resultados concretos y mensurables a nivel preescolar mediante actividades que impliquen ejercitaciones posteriores a cada experiencia poética. ¿Cómo reaccionaríamos nosotros, los adultos, si se nos impusiera **indefectiblemente** una actividad posterior a la lectura de poesía, como ser la preparación de un postre, el diseño de un vestido (...), a fin de evaluar nuestra comprensión del mismo? (1976, p. 52-53. Negritas en el original)

Por otro lado, la caracterización de la poesía para niños se construye también a partir de protocolos de escritura que desencadenan una serie de efectos retóricos asociados a la intención normativa de la época. Como también sucede en los trabajos de Pastoriza de Etchebarne (1954, 1962) y Schultz de Mantovani (1964 [1944]), encontramos el verbo “deber” en su conjugación de tercera persona singular para describir el poema para niños.²³⁵ Sin embargo, Bornemann agrega aclaraciones y matices en su discurso que otorgan a mediadores y escritores cierto grado de libertad como lectores y artistas. Al referirse a la versificación asegura:

En los primeros contactos con la poesía no son aconsejables –por lo tanto- los versos libres o blancos. Sin embargo, habrá que cuidar de ir familiarizando a los niños con los excelentes patrones rítmicos que se hallan en la buena poesía para niños, así como también de ir introduciendo –muy esporádicamente- poemas que no se atengan a la rima, puesto que esa tendencia a gozar con los ritmos y rimas muy marcados los conduce a menudo a aceptar de inmediato versos de menor calidad siempre que reúnan estas características. (p. 22)

La utilización del impersonal y la modulación “es aconsejable”, además de introducir una norma sobre la selección de textos, propone un modo de leer y de *experimentar* la poesía en la infancia, una gradualidad o intermitencia que se verá reflejada en el capítulo cuatro sobre la práctica escolar, y en la organización de la antología que sucede al estudio.²³⁶ En consecuencia, este protocolo de escritura

²³⁵ “un buen poema infantil deberá contar con ritmo y rima fluida” (Bornemann, 1976, p. 22. Nuestras negritas); “las líneas de los versos deberán casi ‘moverse’ melódicamente...” (Bornemann, 1976, p. 22. Nuestras negritas).

²³⁶ Ese efecto retórico de opción también se observa en otras recomendaciones. Tales como las referidas al sentido de las palabras: “Los niños captan en primer término el matiz afectivo de las

muestra la tensión latente entre las epistemes al matizar un discurso que puede verse como autoritario y unívoco.

Otro punto nodal del ensayo es el vínculo entre las prácticas docentes de las maestras y sus experiencias escolares con poesía como alumnas en su paso por la escuela. Esta relación permite trazar un estado de la cuestión sobre las prácticas reproductivas y reproductoras que horadan la “gustación poética” del niño. Bornemann utiliza la expresión “denodados ataques” para referirse a las prácticas escolares que el niño acepta pasivamente (p. 12): memorización de poemas alusivos a temas escolares con conceptos y términos abstractos, función utilitaria de la poesía dentro del curriculum, cuestionarios inmediatos sobre el poema recién leído, tareas manuales programadas sobre el texto poético para evaluar su recepción. Se preocupa por discutir los “métodos erróneos, no importa cuán bien intencionados.” (p. 45) utilizados para trabajar con poesía en el aula y, como contrapartida, promueve el libre acceso a los libros leídos por los niños, su manipulación, la repetición de lecturas para convertir a los libros en “objetos queridos” (p. 54).

Bornemann insiste en varios pasajes del ensayo en los “rígidos y utilitarios métodos de enseñanza del idioma y de la literatura que coartan la capacidad inventiva del niño y congelan su imaginación” (p. 12). Manifiesta su distanciamiento sobre los modos de leer que priorizan la extracción de datos, la instrucción moral y la verificación de saberes,²³⁷ la tematización de la lectura para responder a

palabras y luego su significado. (...) Es por ello que las palabras de un buen poema infantil han de ser connotativas, sensorialmente ricas, precisas en su definición, vigorosas. Han de hablar a los sentidos y estimular la imaginación...” (Bornemann, 1976, p. 23. Nuestras negritas). Aquí, el discurso normativo aparece atenuado por el uso de la perífrasis verbal “han de ser”, “han de hablar”, cuyo sujeto son las palabras, y no el escritor que las escribe.

²³⁷ “no es aconsejable –bajo ningún punto de vista– el que los pequeños asocien mecánicamente poesía con sucesivo ejercicio de aplicación. Permitamos también que los poemas recorran con libertad el camino que conecta sus oídos con su intelecto y con su corazón, condición imprescindible

propósitos curriculares, la declamación estereotipada.²³⁸ Promueve, en cambio, la escucha de las palabras inusuales sin el andamiaje de una explicación que coarte la experimentación del poema, y privilegia la metáfora como una manifestación de lo lúdico. En especial, hace foco sobre el problema de la comprensión de la poesía:

no es necesario que el niño comprenda plenamente los poemas que le son destinados. Por otra parte, son infinitos los modos de manifestación del 'haber captado' un poema, e incluso pueden éstos no exteriorizarse a pesar de que la criatura haya participado en profundidad de la experiencia poética a través de su 'oído interior', que poco tiene que ver con el oído físico y que le permite conmovirse íntima y silenciosamente. (p. 50)

Este enunciado desestabiliza la idea de una práctica escolar direccionada hacia la comprensión como fin esencial de la lectura a partir de un desplazamiento temático que visibiliza al niño como intérprete, pero también como otredad que no capta como un adulto. Esta idea se refuerza en varios pasajes, al referirse por ejemplo a las reacciones no verbales de los niños cuando escuchan un poema, “chasquidos, sonrisas, ojos absortos, bocas abiertas, movimientos de los labios, risas, cambios de humor”, y la importancia de permitir ese espacio de introspección antes de hacerles preguntas sobre lo leído. Esta mirada sobre los modos de leer de los niños habilita la pregunta sobre las representaciones de infancia que operan en el discurso crítico de Bornemann y que tienden, en general, a desarticular cualquier encasillamiento.²³⁹ Se propicia un modo de leer poesía que valoriza el cuerpo como

para que no se vaya coartando su libertad de interpretación de la obra poética y restringiendo –a la par– su capacidad de goce de la misma.” (Bornemann, 1976, p. 53)

²³⁸ La maestra “de ningún modo ha de caer en el error de pretender ilustrar con poesías cada unidad, si no encuentra aquella decididamente adecuada, por su real vinculación con el tema desarrollado previamente. Más aún, ha de cuidar que los que seleccione pero tal fin sean genuinos poemas, resistiendo la tentación de aplicar una mala poesía que hable sobre el bombero, por ejemplo, sólo porque responde temáticamente a la unidad 'Servidores Públicos'.” (Bornemann, 1976, p. 53)

²³⁹ Carlos Skliar (2016) plantea que como adultos muchas veces usufructuamos la infancia cuando, con diversos gestos, queremos que se vuelva adulta, domesticándola, convirtiéndola en sucesos ordenados y aprovechables. Interrumpimos, afirma el autor, “la soledad en la que juega con el lenguaje” (pp. 20-21), “un lenguaje perceptivo que no está hecho de conceptos rigurosos o definitivos, un lenguaje parecido al de algunos buenos poetas y buenos narradores.” (p. 21) Una

espacio de apropiación de la palabra. En contraste con la enseñanza de la lectura escolarizada pensada como una práctica corporal pautada con consignas posturales específicas: estar de pie y rígido, sostener el libro de una forma concreta, levantar la vista en momentos determinados (Cucuzza, 2012; de Miguel, 2012).²⁴⁰

Por otra parte, la importancia de las experiencias infantiles con la lectura desancladas de lo instruccional se reafirma a través de la inclusión de anécdotas de la infancia de la autora. A partir de la narración de historias con su padre o su madre siendo niña, ejemplifica ciertos pasajes de su teoría. En función de la importancia del plano sonoro recuerda:

Yo insistía tanto a mi padre para que me contara un cuento que él (...) tomaba un viejo y grueso volumen del que yo elegía uno, guiándome por el atractivo que encontrara en alguna de sus ilustraciones (...). Y digo que elegía guiada por las ilustraciones porque no hubiera podido elegir por el título: primero, porque yo aún no sabía leer, y en segundo lugar (...) ese libro estaba escrito en alemán y –para colmo– ¡impreso en letra gótica! Aquí viene el punto interesante: Papá me leía un cuento en alemán, su lengua materna, de un modo muy expresivo... ¡y me aseguraba que si prestaba mucha atención iba a entender! (...) y aunque obviamente no entendía en absoluto lo que realmente sucedía en el cuento, me quedaba fascinada oyendo el choque de tantos sonidos extraños... Evidentemente, un puro goce de los sonidos desgajados de sus verdaderos significados. (p. 21)

Estas emergencias de la primera persona tienen consecuencias retóricas, ideológicas y afectivas. Si bien la inclusión de este tipo de segmentos narrativos es un recurso usual del texto expositivo/argumentativo para convocar la atención del lector, aquí se producen también otros efectos superadores de la sensación de familiaridad o la amenidad. En primer lugar, se revaloriza el recuerdo infantil para reforzar la argumentación sobre la importancia del plano sonoro, no sólo en el poema sino en la lengua en general. En segundo lugar, se manifiesta como el

lengua, dirá más adelante, equivocada, errada, que procura travesías inciertas, que es de la infancia y que el poeta tiene que reaprender. Encontramos puntos de encuentro entre esta postura y la de Elsa Bornemann, preocupada por visibilizar la disponibilidad de la infancia y la poesía para anidar juntas el juego, la pura invención, el estado de pregunta.

²⁴⁰ Sobre la puesta en voz y la apropiación corporal del poema ver Negrin (2018).

contacto con un modo expresivo de leer –en cualquier lengua- maravilla a la niña. Y por último, se destaca el plano afectivo y lúdico del encuentro con la palabra, puesto que no hay una intención educativa en esta escena de lectura sino el puro juego del significante.

Podemos afirmar, entonces, que la lectura que hace Bornemann de las prácticas escolares con poesía visibiliza su búsqueda por superar estereotipos en los modos de leer pero, sobre todo, por comprender al niño como un otro al que es posible escuchar más allá de su diferencia con el adulto. En las antípodas de las ideas sobre el cuento de Pastoriza de Etchebarne (1954, 1962), Bornemann es categórica y diferencia también la poesía para niños de aquellos textos que “se refieren a experiencias de la niñez de sus autores, en los que proyectan una imagen ideal de la misma, enfocados desde una perspectiva indudablemente adulta e imbuidos de nostalgia por la propia infancia perdida.” (p. 13) Estos textos, dice, no contemplan “en absoluto las exigencias de los pequeños destinatarios a los que pretenden dedicarlos.” (p. 4). Así, se desprende de una imagen ideal de infancia, como paraíso perdido:

Es preciso no olvidar que los niños viven CON nosotros y no COMO nosotros. Su carencia del sentido del fluir del tiempo los sumerge en un presente aparentemente inmutable. Ellos viven su infancia, no son melancólicos espectadores de la misma ni la consideran un dorado paraíso que fatalmente habrán de perder. Por el contrario, el niño que cada escritor adulto fue contempla frecuentemente a los niños de hoy a través de los ojos del hombre que lo desalojó y es así como su visión sobre las cosas difiere radicalmente de la infancia contemporánea. (Mayúsculas en el original. 1976, p. 14)

Deja al descubierto el contraste entre la infancia como memoria y la infancia de los niños a los que los autores se dirigen. Esta postura corre a la infancia de un espacio de idealización y supone una diferencia entre adultos y niños en la forma de vivir que, como vimos, expande hacia los modos de leer, es decir que los distingue en términos de experiencia. La importancia otorgada al juego y al cuerpo evidencia

un interés por explicitar otros modos de comunicación de los niños frente al poema y/o frente a lo literario en general. El niño lector entonces ya no es un “melancólico espectador”, sino que es descrito como un otro con características particulares.

El concepto de infancia se vuelve mutable, lo que explica las distancias del ensayo de Bornemann con otros discursos críticos de la época. En este sentido, mientras Bornemann se expresa sobre la diferencia entre el mundo del niño y el del adulto y sobre el carácter mutable de la infancia, *El mundo poético infantil* de Fryda Schultz de Mantovani, publicado por primera vez en 1944, con múltiples reediciones (1964, 1968, 1973), expone de manera disímil temáticas en torno al niño, la poesía infantil y algunas poéticas como la de Alfonsina Storni y Gabriela Mistral. Allí, la autora desarrolla una serie de ideas que nutren un posicionamiento muy diferente al de Bornemann. La infancia es descrita como “germinadora de pureza” (Schultz de Mantovani, 1964, p. 11) y el niño es ubicado en un rol pasivo. Por su parte, el escritor para niños es exhortado en varios pasajes a recordar su infancia como un modo de “penetrar” (Schultz de Mantovani, 1964, p. 10) en el mundo del niño:

Como parte del organismo social el escritor que escribe para niños debe hacerlo con la mirada puesta en su propia infancia, y un poco por reivindicación de esa niñez que la escuela, y más aún, el ambiente, torturan... (p. 77)

El que escribe para ellos debe mirar su propia infancia, entrar nuevamente en ese mundo de juguete del que aún conserva la visión, y no pretender enseñarles nada (p. 80)

Schultz de Mantovani caracteriza la infancia como aquello olvidado, en tanto “paraíso perdido”, recuperable a partir de su evocación mediante el recuerdo. De este modo, el encuentro planteado entre el niño y el adulto a través de la literatura cruza una infancia idealizada y una intencionalidad formadora y racional. Es importante destacar que los paradigmas en torno a la infancia entre 1944 y 1973

–los años de edición del libro– no permanecen estables.²⁴¹ Se trata de una categoría mutable que configura nuevos posicionamientos sobre el niño como lector literario y como sujeto. La reedición de *El mundo poético infantil*, en un arco de casi 30 años, es una muestra de la convivencia entre concepciones diversas sobre la infancia, de la tensión latente entre diversas representaciones de lo que es un niño, traducida en los parámetros pedagógicos y estéticos que asedian los modos de leer, seleccionar y editar la LI.

Por su parte, Elsa Bornemann se manifiesta contra las adaptaciones y la fragmentación de los poemas destinados a los niños. Afirma que es un “sistema completamente insensato aplicado a la enseñanza de poesía, no importa cuán útil resulte –por ejemplo– en la enseñanza de la aritmética” (1976, p. 15). La autora reafirma su posición, el poema es un todo “cerrado sobre su unidad” que “no nos propone nada que no le sea necesario” (1976, p. 15). Estas ideas, por un lado, ponen en primer plano los modos de selección literaria en la escuela, por otro se hacen eco de una discusión latente en el campo de la LPN, revalorizando al niño como lector de los poemas. La autora utiliza el verbo “mutilar” para referirse a las adaptaciones y fragmentación de la poesía para niños y observa en este acto un “agravio” cometido contra el texto, pero sobre todo “contra los niños” (1976, p. 15). De este modo, cambia el foco de la discusión, del texto hacia el lector y se opone, de forma implícita, a los modos escolarizados de dar para leer poesía, no sólo en las prácticas áulicas, sino también en los libros escolares en los que circulan los poemas.

En consonancia con estas ideas, retomamos la relación que hemos establecido entre el manual como soporte y *Poesía* de Elsa Bornemann. Resulta

²⁴¹ Las ideas de Schultz de Mantovani sobre la infancia tampoco permanecen estables, como hemos evidenciado en los capítulos II y VI.

productivo analizar las distancias y los puntos de encuentro en esta comparación. La introducción de la voz del otro en el discurso crítico de Bornemann recuerda los modos de construcción de los dispositivos pedagógicos como el libro de texto –un tipo de manual– en la medida que determinados saberes legitimados se presentan recontextualizados (Tosi, 2010). Hemos observado esta estrategia en los modos en que los conceptos de Jesualdo son aludidos y amplificadas sin cita o referencia en el cuerpo del texto. Esta idea abona la hipótesis de que el trabajo de Bornemann quiere ser leído, desde su materialidad, desde su inscripción en el campo dentro de la colección en la que está incluido, desde su organización interna y a partir de los protocolos de escritura que conforman su dimensión retórica, como un libro de consulta para las maestras y los padres. Sin embargo, la diferencia decisiva entre la constitución del discurso de *Poesía* con la de los libros de texto y los manuales es que aquí no se quiere dar sensación de neutralidad al lector. Se disputan múltiples puntos de vista sobre la poesía y su lectura en el aula, aunque las polémicas se manifiesten sin explicitar el nombre de los agentes con los que se está discutiendo. Hay un desplazamiento desde la teoría hacia la práctica a partir de lo dicho y de lo no citado. De este modo, los enunciados axiomáticos sobre las prácticas de lectura asociadas al trabajo con literatura infantil y sobre los modos en que se presentan los poemas en los libros –mutilados, agraviados– discuten con una representación de la LIJ asociada a una finalidad pedagógica que apunta más a las maestras en tanto intermediarias, que a los niños en tanto lectores. Esta triangulación, entonces, abre el interrogante acerca del destinatario privilegiado de la literatura para las infancias en esta época. Interrogante que, por supuesto, es imposible de responder. Este problema deja a los textos en un espacio de ambivalencia en el que la literatura

queda en medio de la pugna entre la episteme pedagógica y la episteme estética, entre el usufructo del texto literario y/o su valoración estética y autonomía.

VII.4. “Es posible espigar”: una antología entre la teoría de la compilación y la docencia en Jardín de Infantes

Como afirmara Jesualdo (1944), “cuando se ha tratado el problema de la literatura infantil se ha hecho, y se sigue haciendo, exclusión de la poesía.” (1982, P. 203). El recorrido por los textos seleccionados para analizar las operaciones de la crítica de la época recortada en esta tesis, lo confirma. Observamos la preponderancia del género narrativo, en particular el cuento, entre los géneros privilegiados como lecturas de infancia. Precisamente, en la tesis y el libro de Pastoriza de Etchevarne el cuento es el tema central de análisis del que se desprenden otros ejes de discusión sobre el campo; en la antología de ensayos que compone *Sobre las hadas* de Fryda Schultz de Mantovani, un solo texto está dedicado a pensar la poesía, a partir del trabajo con la poética de José Sebastián Tallon; en la revista *Los libros*, la poesía sólo aparece de manera implícita al nombrar la obra de María Elena Walsh, de la que, sin embargo, se analiza su novela *Dailan Kifki*.²⁴²

²⁴² No queremos obliterar con esta afirmación publicaciones tanto teóricas como literarias que hayan circulado durante la época recortada en esta tesis sino indicar el espacio favorecido que la narración ocupa como lectura de infancia. En este sentido, podemos recordar también que tres colecciones infantiles reconocidas por la crítica posterior como emblemáticas para la época son los *Cuentos de polidoro* y los *Cuentos del Chiribitil* del Centro Editor de América Latina y las diversas series de la colección Bolsillitos de editorial Abril en las que, aunque hay algunas publicaciones de poesía –la serie “Mis versitos” con tres libros y la serie “Mis cantitos” con dos (Navone, 2019a, 2019b)–, prevalece el cuento.

La poesía se encuentra, en general, extrañada en una función pedagógica como medio para ejemplificar temas escolares.²⁴³ María Elena Walsh en la charla antes citada lo expone de la siguiente manera:

hay otra guerra declarada contra la poesía y es la que libra denodadamente la escuela primaria, dedicando notables esfuerzos a destruir el instinto poético del niño. Al Jardín de Infantes le correspondería, en primer término, suplir la carencia [de poesía] sufrida en el hogar y prevenir la epidemia de sensato prosaísmo desatada en la escuela. (p. 148)

Si bien la pregunta por la escisión pedagogía/ poesía excede el objeto de análisis de esta tesis, el surgimiento de poéticas como la de María Elena Walsh y de colecciones como Pétalos nos informan acerca de los cambios sobre los modos de producción y edición. Al respecto, Ana Pelegrín afirma

Historicamente, el cuento y la novela breve han sido los géneros discursivos favorecidos como lecturas para la infancia. La poesía puede pensarse entonces, como un género menor dentro de las publicaciones para niños. Sin embargo, en los años setenta, comienzan a surgir algunas colecciones que revelan un nuevo nicho para la poesía. (Pelegrín, 1990, s. p.)

Este nuevo nicho parece exigir un giro en los modos de vinculación entre los niños y la poesía también en la escuela, como lo dice Walsh en la cita anterior. Así, encontramos en Argentina, durante los años '70, algunas publicaciones que visibilizan este nuevo espacio: los diversos libros de María Elena Walsh²⁴⁴ –en

²⁴³ El diagnóstico sobre los usos intrusivos de la poesía en la escuela durante la época recortada se repite en mucha de la bibliografía producida en ese periodo pero también *a posteriori*. Entre otros, en el libro con características similares al de Bornemann, *La poesía infantil. Estudio preliminar y antología* de Graciela Perriconi y Amalia Wischnevsky, publicado en 1984 por Editorial El Ateneo, para su colección Formación Docente, las autoras afirman: "Durante mucho tiempo la falta de información de los adultos determinó que adoptaran una actitud errónea en relación con el género lírico: lo han desdeñado, subestimado. Así, la poesía destinada a la infancia fue relegada a una servidumbre absurda a punto tal que poco a poco fue quedando descalificada como género literario y cobró validez como comodín al servicio de las ciencias naturales, la historia, el aprendizaje de normas de conducta, higiene, leyes de tránsito y temas varios." (Perriconi y Wischnevsky, 1988, p. 13-14)

²⁴⁴ En 1965 Walsh es entrevistada para la encuesta *El problema de la literatura infantil (Testimonios a través de una encuesta)* del Instituto de Ciencia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. En este contexto, la consultan por la facilidad para la publicación de sus textos. Sobre *Tutú Marambá*, su primer libro de poemas, relata: "Mi libro *Tutú Marambá* fue rechazado por varias editoriales: Razones: tiene menos de 200 páginas... la poesía no

especial el que realiza en calidad de antóloga, *Versos para cebollitas* (1967) publicado por Luis Fariña–, los poemarios de la propia Elsa Bornemann –la colección *Pétalos* comentada anteriormente–, la antología del Centro Editor de América Latina –*Canciones para la mamá, la maestra y los chicos* de Ruth Fridman (1969), perteneciente a la Colección Cuadernos Latinoamericanos de Educación–, la antología de *Poesía Argentina para los niños* (1961)²⁴⁵ –compilada por Elba de Lóizaga, con ilustraciones de Norah Lange y publicada por Ediciones Culturales Argentinas del Ministerio de Educación y Justicia para la colección Biblioteca del Sesquicentenario–, por nombrar algunos ejemplos. En este conjunto de publicaciones encontramos antologías confeccionadas para el niño escolarizado, otras que, de forma explícita, se construyen para una lectura extraescolar y, un último grupo destinado a los adultos mediadores, en especial a los docentes, categoría en la que se puede inscribir *Poesía* de Elsa Bornemann.

Además, estas publicaciones conviven con otras que no verifican la transición de una poesía didáctica hacia una lúdica, entre ellas, la antología de Biblioteca Billiken, *350 poesías para niños* (1958), varias veces reeditada, que recopila textos de marcada intención moralizante, la mayoría de las veces explicitada desde el título.²⁴⁶ Como afirmara Elena Stapich, “El niño, como lector al que se dirige el

se vende... Tuvo excelentes críticas y fue uno de los best-sellers del año.” (Walsh, citada en PENCHANSKY DE BOSCH, 1965, p. 38). Este tipo de testimonios son una muestra de las dificultades para publicar poesía, pero también ciertos lugares comunes sobre la extensión apropiada de un libro para niños que operaban, y operan, en el mercado editorial.

²⁴⁵ La antología contiene poemas de autores variados no necesariamente asociados al público infantil como Enrique Banchs, Germán Berdiales, Amelia Biagioni, Eduardo Gonzáles Lanuza, Ines Malinow, Fryda Schultz de Mantovani, Leopoldo Lugones, Conrado Nalé Roxlo, José Sebastián Tallón, Silvina Ocampo, Javier Villafañe y/o María Elena Walsh.

²⁴⁶ Dentro de la misma línea podemos ubicar el libro *Antología De La Poesía Infantil* compilado por Blanca De La Vega de editorial Kapelusz, de 1954. Esta obra llevaba para el momento de publicación de la antología de Bornemann más de cuatro reediciones. Se trata de una compilación pensada para ejercitar la declamación, estructurada a partir de dos ejes, la edad de los niños y las temáticas

discurso de la literatura infantil y, más específicamente, de la poesía para niños, seguía siendo, a mediados del siglo XX, el mismo niño del que hablaban los pedagogos del siglo XVIII.” (2007, s. p.). Se configura un espacio tensionando entre nuevas voces, procedimientos y representaciones de infancia frente a otras asociadas con lo pedagógico moralizante.

La posición de compilador de antologías de poesía para niños se convierte en una figura importante para el análisis, en tanto que las representaciones de infancia entran en juego desde el momento en que se realizan elecciones para construir un corpus. Allí, se crea un canon posible y, también, se supone un tipo de lector. La propia Walsh en el prólogo a sus *Versos para Cebollitas elegidos por María Elena Walsh* se dirige a los “Distinguidísimos señores chicos” (1967, p. 7) para explicitar el rol del antólogo en los libros de poesía:

Pues bien, señores cebollitas, este libro es una ANTOLOGÍA. Una ANTOLOGÍA es una colección de obras de distintos autores, y un ANTÓLOGO es la persona que se ocupa de juntarlas, escarbando libros, preguntando a gente y recorriendo su propia memoria. Claro que mucho más apropiado sería llamar al libro ANTOJOLÍA, y al autor, ANTOJÓLOGO, porque en este tipo de libro uno pone lo que se le antoja. Así es como, hasta hoy, los ANTOJÓLOGOS de poesía para niños han puesto lo que se les antojó a ellos, queriendo obligar a los chicos a que les gustara. Que es algo así como obligar a un chico a que le guste más el jarabe para la tos que los merengues. Muchos antojólogos eligieron versos aburridos y feos con el pretexto de que eran instructivos. Versos pavotes con el pretexto de que enseñaban a portarse bien. Versos tristes, porque a algunos grandes no les gusta que los chicos se rían. Así es como he comprobado, con horror, que muchas antologías de poesía infantil están llenas de cementerios, enfermedades, asesinatos, perros ciegos, soldados heridos, viudas llorosas y desgracias en general. (p. 7-8. Mayúsculas en el original)

Más allá del gesto inicial que imprime Walsh a su antología para separar su trabajo como compiladora del que se ha hecho hasta el momento, este prólogo escrito para los niños puede leerse como un diagnóstico de los modos de producción

escolares: “El indio”, “El trabajo”, “Semana de mayo”, “Sarmiento”, “La madre”, “La tradición”, “Fin de curso”.

de la época. La poesía era un vehículo de instrucción dirigida al niño en tanto sujeto subalterno, colonizable (Stapich, 1993, 2007).²⁴⁷

Por su parte, Bornemann, desde el “Prólogo” de *Poesía. Estudio y antología*, promueve en los lectores la búsqueda teórica y literaria a través de la bibliografía que invita a recorrer. Esta peculiaridad hace del compilador no solo un lector sino también un especialista en la temática, al mismo tiempo que justifica el recorte y el ordenamiento de la antología. Es decir, hay una disposición estética de los textos enlazada con una disposición pedagógica (Hermida, 2003). El reconocimiento de esa búsqueda y de su posterior clasificación y organización a partir de criterios que se tensionan entre lo literario y lo didáctico escolar construyen, como dijimos, una figura de escritor (Bourdieu, 1997) que se entrama con la figura del antólogo. En este sentido, resulta ineludible la primera definición de poesía que propone la autora:

Ha llegado el momento de caracterizar el objeto de nuestro estudio –la poesía infantil– y de eliminar falsas apreciaciones en torno a la misma. Consideramos “poesía infantil” a toda aquella poesía creada por un escritor adulto e intencionalmente destinada al público infantil, y también a aquella que –sin que su autor se lo haya propuesto– puede ser dirigida a los niños y gozada por éstos, como sucede con cantidad de poemas que es posible **espigar** de la obra poética de ciertos autores. (1976, p. 13. Nuestras negritas)

El foco está puesto en el autor adulto de poesía y su destinatario intencionado o no. A partir de una metáfora hermana a la de “recoger flores” –propia del antólogo– se hace referencia a la selección, aquello que “es posible espigar”, de un conjunto de obras ya editadas.²⁴⁸ El foco está puesto en el mediador más que en el autor propiamente dicho. Esta delimitación del objeto, en primer lugar ensancha el

²⁴⁷ Para un análisis detallado de este prólogo revisar: Origgi de Monge (2004) y Perriconi (2011).

²⁴⁸ María Elena Walsh utiliza el mismo verbo para referirse a su trabajo como compiladora en *Versos tradicionales para cebollitas* (1974) y describir su actividad de selección de textos para niños dentro de un conjunto mayor: “Muchos de los versos de este libro no fueron creados especialmente para ustedes, pero yo espigué los que supuse que podían gustarles.” (2005, p. 9-10. Nuestras negritas)

corpus posible de textos para niños y evidencia esa “zona de borde” (Gerbaudo, 2006, 2009; Cañón y Stapich, 2012, Cañón, 2019) que es la literatura con adjetivo (Andruetto, 2009). En segundo lugar, se enlaza con su obra como editora, pues esta idea también está presente en la colección *Pétalos*. En tercer lugar, indica el modo en que la antología que vamos a leer se ha construido desde una mirada amplia que no se limita a los autores que, en general, se asocian al público infantil. Esta definición también se ilustra, avanzado el estudio, con la elección de poemas que ejemplifican los moldes estróficos: para el Romance, Lorca y la poesía tradicional española; para el Pareado, el Terceto y el Limerick, María Elena Walsh; para la Redondilla, Lugones; para la Copla, la Seguidilla y el Villancico, la poesía tradicional argentina; para la Quintilla, Fryda Schultz de Mantovani. Este abordaje se repite en la selección literaria que ejemplifica el desarrollo del cuadro de clasificación de la poesía infantil en el capítulo 3, donde se citan textos de Antonio Machado, Germán Berdiales, Baldomero Fernández Moreno, Pedro Juan Vignale, José Sebastián Tallon, Juana de Ibarbourou y María Hortensia Lacau.

Toda antología se encuentra tensionada por su punto de unión, es decir por aquello que hace que los textos escogidos formen un “ramo de flores”. En propuestas como la Bornemann esta tensión se articula en el género, con la poesía, y en los destinatarios, con el niño y el docente o padre. La selección, el ordenamiento y la clasificación de esos textos, la elección de un lugar para cada poema y para cada autor, establece una red de relaciones, entre textos y contextos, al mismo tiempo que los sustrae de su espacio original. La antología entonces, articula un canon (Bloom, 1995; Fowler, 1988; Jitrik, 1998; Rosa, 1998) hispanoparlante que dialoga con un posible canon escolar (Piacenza, 2012; Cañón y Hermida, 2001, 2002 y 2012; Hermida, 2003, 2019), a través del rol atribuido a las maestras como intermediarias

privilegiadas. Este pasaje entre uno y otro visibiliza el trabajo del mediador y permite problematizar la antología como textualidad conformadora de un canon. En relación con otros textos de nuestro corpus, hay autores que permanecen y otros nuevos que se incorporan. Así entre Lugones, Vignale y Schultz de Mantovani, aparecen Walsh y la propia Bornemann. Estas operaciones de canonización y autocanonización entran en diálogo con el discurso teórico crítico sobre poesía infantil y sobre la lectura de poesía en la escuela habilitando un espacio que el discurso del ensayo se encarga de especificar como vedado para el juego, el *nonsense* y la metáfora.

La antología responde a una necesidad, a una apertura emparentada con el mercado editorial, al mismo tiempo que ofrece o promueve modos de apropiación de este universo literario. La crítica a los modos de dar para leer (Labeur, 2019) de la tradición escolar sobre la poesía y el reconocimiento de otras prácticas en la escuela primaria y el jardín de infantes habilitan nuevas reflexiones sobre la antología como dispositivo más allá del mercado editorial. La recomendación de la elaboración de antologías “hechas a mano” (Bornemann, 1976, p. 54) para el trabajo en el aula puede leerse como una doble operación. En primer lugar, es una justificación de su propio trabajo como antóloga, en segundo lugar, ubica al docente en un rol activo frente a la literatura que selecciona como lectura escolar:

Las satisfacciones que proporciona a maestra y alumnos una antología de este tipo se comprueban en la práctica diaria: supongamos una mañana de lluvia. La maestra puede acudir a su propia colección de poemas y –de inmediato– extraer las fichas con los poemas alusivos a la lluvia. Los pequeños advertirán así cuántas y qué diferentes sensaciones produce un mismo fenómeno atmosférico, y acaso también ellos se dispongan a aportar sus propios pensamientos al respecto, motivadas por oportunas lecturas que les parecen surgidas de la galera de un mago. (...) La antología 'hecha a mano' permite una feliz experiencia conjunta, acaso doblemente placentera por lo espontánea.” (p. 55)

Así, entrama en la figura del antólogo y en el de la maestra una serie de dimensiones vinculadas con la selección. La antología como ejercicio de montaje (Porrúa, 2013) exige o requiere cierta reflexión sobre el binomio poesía infantil como discurso puesto al alcance de un lector específico, en tanto que la tarea de espigar imprime en el conjunto de textos, por más inestable y diverso que se presente, una representación de lo literario. La selección de los textos, su disposición en la práctica diaria, interroga sobre lo legible como LPN para la maestra y, en consecuencia, para los niños en el contexto particular del aula. Sin embargo, la sugerencia de la antología hecha a mano se yuxtapone a la concepción de poesía propuesta en el ensayo de Bornemann. Así, la autora plantea, de forma simultánea, un movimiento de la teoría a la práctica, del texto seleccionado hacia los modos de dar para leer aquello que fue desprendido de su contexto original para formar parte de esta “artesanía” (Sardi, 2006, 2012).²⁴⁹

En el contexto de estas reflexiones, cabe expresar que el estudio de Bornemann describe a la maestra a partir de su propio recorrido como lectora y se describe su capacidad recreadora en las instancia de intervención que propone en tanto “sujeto mediador” (Munita, 2014), erigiéndose como intermediaria entre los poetas y los niños. *Poesía* es el único texto dentro de nuestras fuentes primarias de

²⁴⁹ La noción de “artesanía” propuesta por Valeria Sardi se vincula con la tarea del docente en tanto artesano. Una artesanía didáctica o imaginación didáctica es un dispositivo didáctico producto de la actividad intelectual del docente que toma decisiones a partir de su quehacer cotidiano para fortalecer sus intervenciones en el aula. Intervenciones en las que, además, pone en juego su invención (Sardi, 2006, 2012). Los modos en que Bornemann propone que las maestras se apropien de los dispositivos de enseñanza que ponen a circular en el aula, en este caso la antología de poesía, se vinculan con estas ideas que años más tarde propusiera Sardi. Se trata de una mirada sobre el docente como una subjetividad que puede poner en juego su propia imaginación frente a los modelos hegemónicos imperantes y proponer desde su trabajo artesanal cierta ruptura que tense las practicas rutinarias en pos de construir nuevos modos de enseñar y de apropiarse del conocimiento.

trabajo en donde encontramos la palabra “mediadores” (1976, p. 45)²⁵⁰ para hacer referencia a los adultos y a su “gran responsabilidad” (1976, p. 45) en el oficio de participar en la relación entre la literatura y los niños. La palabra mediador, tal como la utilizamos en la actualidad, está revestida de una serie de significaciones que se enlazan con la propuesta teórica orientada a la práctica que describe Bornemann en el capítulo 4 de su trabajo. De acuerdo con Bialec (citada en HOLZWARTH, 2007) constituirse como mediador es “estar atento a la percepción del otro, ser creativo a la hora de interpretar momentos oportunos; generar situaciones significativas y relevantes; estar dispuesto generosamente a preparar instancias de encuentro.” (p. 24).²⁵¹ Estas también son dimensiones importantes del trabajo docente, encarnado en las acciones de la maestra.

en primer lugar, es preciso establecer que esta tarea no exige un exhaustivo conocimiento literario por parte de la maestra jardinera, sino la movilización de su propia creatividad y expresividad recreadora, a fin de erigirse en una verdadera intermediaria entre los poetas y los niños. (Bornemann, 1976, p. 45-46)

La maestra como intermediaria asume múltiples roles: antóloga, creativa, lectora adulta, mediadora. Se convierte de este modo en una figura importante para pensar el campo de la literatura para niños desde la perspectiva propuesta aquí. La maestra es una “facilitadora” (Chambers, 2007; Petit, 2009) del proceso de “gustación poética” en la infancia, de la experiencia con la palabra. A diferencia de otras interpelaciones a los docentes que hemos recorrido en esta tesis, las de Pastoriza de Etchebarne o la de los Seminarios-Taller, aquí la maestra es convocada

²⁵⁰ “[los adultos] han de oficiar de mediadores entre la literatura y la audiencia infantil” (Bornemann, 1976, p. 45. Nuestras negritas)

²⁵¹ Esta definición de mediador de lectura propuesta por Graciela Bialec se encuentra citada en el libro *Los docentes como mediadores de lectura* (2007) de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, dentro del programa provincial “La escuela lee más”.

como lectora, a partir de su experiencia estética y no por sus saberes pedagógicos o por su formación en teoría o crítica literaria.

VII.5. Síntesis y conclusiones

En síntesis, *Poesía. Estudio y antología* de Elsa Bornemann aborda un género menor dentro de una literatura marginal. Los diversos textos que anteceden a la antología problematizan los temas prioritarios de la literatura para niños en el momento de producción del texto y en el vínculo con la escuela. Se trata de concepciones pedagógicas y epistemológicas difundidas en el dominio educativo que pueden rastrearse en otros ensayos y con las que Bornemann discute al definir la poesía infantil como un material infinitamente rico para los niños como lectores. Esta concepción se sostiene también en el lazo establecido entre poesía y afectividad y, por el triángulo de mediación propuesto, entre la literatura, encarnada en la poesía, la primera infancia y el trabajo de las maestras en el aula, a las que se las valora como subjetividades lectoras creativas.

Por otra parte, el recorrido por los diversos tutelajes que operan sobre la lectura de la poesía en la escuela y el jardín de infantes, y que Bornemann visibiliza en su discurso, conforman una operación crítica emparentada con el concepto de “intrusiones”, propuesto años más tarde por Díaz Röner (2005). Otro punto de contacto entre estas autoras es el carácter híbrido que adquiere su escritura ensayística, al tensionar la teoría con una voz de denuncia que expone los tutelajes, usufructos y coerciones sobre lo literario infantil (Couso y Cañón, 2018; Cañón, 2019).

El estudio incluido en *Poesía* caracteriza los modos de leer que reflejan creencias arraigadas y, asimismo, problematiza las diferentes relaciones entre las

prácticas de lectura y los textos literarios en la época. En consecuencia, posibilita la discusión sobre los modos de apropiación del género poesía en la escuela. La mirada puesta en las prácticas concretas que propone Bornemann abre interrogantes sobre la lectura como práctica cultural (Chartier, 1996) conformada históricamente. Nos reenvía a la pregunta por los comportamientos de los lectores vinculados con los significados culturales que adquiere la poesía en el aula del jardín de infantes.

La “Introducción” de *Poesía. Estudio y antología* adelanta la conceptualización de la poesía infantil que propone Elsa Bornemann en el capítulo uno y que expande en el segundo y el tercero. Se trata de una conceptualización revestida de dos adjetivos clave: ambiciosa y nueva. Ambiciosa porque es un objetivo de la autora construir una teoría superadora de la bibliografía conocida hasta el momento, y nueva porque la definición del objeto cuestiona algunas ideas sobre el género, asociadas a las prácticas de lectura y selección literaria en la escuela, que desarrolla en el cuarto capítulo.

La organización de los capítulos, la inclusión del cuadro, la estructuración de la antología articulada con el proceso de “gustación poética” como algo gradual, las argumentaciones y justificaciones desplegadas a lo largo del ensayo configuran al docente, y, en particular, a la maestra, como lector modelo de este libro. Como hemos analizado en los capítulos anteriores de esta tesis, la articulación entre la práctica escolar y la literatura para niños se vuelve ineludible. Es una tensión recurrente y esperable en el estudio de una literatura que siempre tendrá un doble lector, el niño y el adulto mediador, en su rol docente, familiar o institucional. En el ensayo de Bornemann, se presenta un modo de leer que problematiza la lectura literaria, más allá de los temas teórico críticos que la literatura infantil propone, y jerarquiza la dimensión práctica hasta volverla parte del texto mismo. Entonces, no es una rareza

que el destinatario del libro preparado por Bornemann sea una “maestra” (p. 12), es decir un adulto mediador. Como hemos visto, a lo largo de estos párrafos, este destinatario se visibiliza a partir de diversos recursos: la estructura del libro, la interpelación directa (habla de maestras y docentes), las recomendaciones didácticas incluso al momento de distinguir y caracterizar su objeto, la descripción del niño y del adulto como sujetos diferenciados y diferenciables.

La construcción del discurso teórico crítico en *Poesía* tiene un objeto difuso entre el género literario que le interesa abordar, la poesía, el campo literario que aborda, el de la LPN, y el destinatario privilegiado por el texto, la maestra jardinera y de escuela primaria. Esta delimitación del objeto nos permite definir un modo de decir pedagógico en el texto de Bornemann, que se reafirma en el encubrimiento de su dialogismo.

Para concluir y a propósito de estas ideas, entendemos que la tipología elaborada por Orlandi (1987) sobre el discurso pedagógico, abre el camino para indagar desde otra perspectiva el ensayo analizado. Orlandi propone que en el discurso pedagógico se tensionan tres tipos de discurso: el discurso lúdico, el discurso polémico y el discurso autoritario. En el lúdico, el lazo con la referencia no se disputa, se presenta como ruptura; en el polémico, la referencia es respetada y los interlocutores se la disputan; mientras que en el discurso autoritario, la verdad es impuesta. *Poesía*, orientado de forma marcada hacia las prácticas de lectura en el aula, es un buen ejemplo de esa tensión. Textos como los de Dora Pastoriza de Etchebarne, analizados en el capítulo uno de esta tesis, desarrollan en cambio un discurso pedagógico marcadamente autoritario y dogmático, mientras que aquí otros sentidos se ponen en juego. Si bien se organiza un objeto específico y se instauran determinadas reglas, también se privilegian ideas sobre la poesía que

aluden a un cambio de paradigma. Es, por ello, un discurso polémico. Además, se privilegia al lector y a la maestras como mediadoras ejerciendo tareas concretas e importantes con la poesía –seleccionar, leer en voz alta, promover un encuentro sonoro, lúdico y creativo con el poema– y se habilita un espacio para que aparezcan ecos de la teoría propuesta más allá del texto mismo.

A diferencia de otros protocolos críticos, en donde se discute con los autores y sus teorías sobre la LI, aquí la preocupación se centra en lo que se hace con los textos.²⁵² Las voces citadas de forma encubierta nos advierten sobre un discurso híbrido que esconde a los enunciadores contra los que se discute. De este modo, se hace foco en algunas problematizaciones de la poesía infantil asociadas a cierta *doxa* imperante en el momento de producción del texto, especialmente en aquella que opera en las prácticas de lectura en la escuela.

En este sentido, la idea de prosopopeya (Molloy, 2001), que hemos citado, resulta iluminadora. Al discutir con las ideas –y no con los autores– para construirse como autora de una teoría, Bornemann abre el juego para que otros pactos de lectura y otros destinatarios se dibujen en los pliegues de su discurso. Emerge también la búsqueda de dar voz a aquello que, en apariencias, no existe. Se tejen, así, las paradojas de una voz inaugural *heredera* de cierta tradición diluida en su discurso, tradición a la que no puede dar demasiada presencia porque se perdería el efecto de lo inicial, aquello “nuevo” y “ambicioso” que se quiere gestar. La inclusión del ensayo en una colección vinculada con lo pedagógico, la imbricación

²⁵² El protocolo de escritura crítica de Paul Hazard, en *Los libros, los niños y los hombres*, un libro referenciado reiteradas veces en los textos que conforman nuestro corpus de trabajo, es un ejemplo de un texto teórico crítico que polemiza explícitamente con autores y libros. Aunque la mayoría de los autores y textos a los que refiere no son contemporáneos a la publicación de su ensayo, Hazard es incisivo y su función autor se constituye a partir de la construcción de las diversas polémicas y alianzas que establece con los escritores de la tradición europea y sus obras.

del texto teórico con la antología, la teoría recontextualizada, la configuración de un destinatario, los mecanismos de encubrimiento de la citación, la construcción de un discurso a caballo entre la teoría, la crítica y la didáctica, la aparición de la primera persona a través de los recuerdos de infancia, la introducción y los paratextos como última máscara textual de su autora, son causas y efectos de la emergencia de esa voz.

CONCLUSIONES PARCIALES

En los capítulos VI y VII, correspondientes a la tercera parte de la tesis, hemos analizado dos textos, teniendo en cuenta no solo sus paratextos sino también las estrategias de política de la crítica (Rosa, 1999) mediante las que se seleccionan, jerarquizan, incluyen o excluyen textos, poéticas y autores. Este conjunto de decisiones conforma una “teoría silenciosa” que hemos analizado e interpretado.

Por otra parte, encontramos en la idea de colección un concepto potente para explorar las operaciones críticas allí desplegadas sobre el canon, en un sentido plural, y los criterios de selección y exclusión que lo conforman. Retomando las palabras de Stewart (2013), que hemos citado al comienzo de esta última parte, el reencuadre que implica la colección permite observar las estrategias de manipulación y restitución de los contextos de producción de los “objetos” coleccionados. De este modo, hemos observado el asedio que ejerce “lo infantil” sobre el recorte que implica toda antología y todo repertorio, las estrategias de sustracción e integración (Porrúa, 2013) en los principios de selección y de organización, las operaciones en torno a “lo legible” y a “lo mediable” que se visibilizan en la interpelación a los docentes, en tanto lectores privilegiados de estos textos.

Nos hemos detenido también en los modos en los que las autoras Schultz de Mantovani y Bornemann, construyen su protocolo de escritura, puesto que en esas tácticas discursivas también se dirimen batallas sobre el trabajo crítico en torno a la literatura infantil. Piratas, arqueólogas, cartógrafas, coleccionistas y, también,

precursoras, estas agentes del campo de la LIJ, a través de sus textos, han buscado procurar para los niños otro tipo de “contrabando discursivo” (Díaz Rönner, 2011). Tesoros arrebatados a otras tradiciones literarias, al discurso pedagógico dogmático (Larrosa, 2017), a la escuela como corral –y no como gran ocasión (Montes, 2007)-, para expandir las fronteras del campo literario en ciernes, durante la época recortada, en torno a lo infantil. Y de este modo, diseñan un mapa imaginario donde las infancias puedan devenir lectoras.

CONCLUSIÓN

A lo largo de nuestra investigación estudiamos las operaciones de la crítica que delimitaron y problematizaron el campo de la LIA, en la época comprendida entre 1959 y 1976. A partir de su descripción y análisis observamos los modos en que los diferentes agentes del campo legitimaron, desde sus intervenciones críticas, cierto modelo de producción literaria y ciertos modos de leer en torno a “lo infantil” en Argentina en el periodo recortado.

Los protocolos de lectura que hemos reconstruido constituyen un posible panorama histórico del campo que visibiliza las perspectivas emergentes, residuales y dominantes para pensar el objeto LIJ. Como hemos comprobado, no se trata de modelos sucesivos sino de configuraciones de saber que conviven, cuyos difusos límites operan sobre los procesos de este campo y condicionan las representaciones de infancia, lector y literatura. Estas representaciones se conforman atravesadas por las pugnas entre la episteme pedagógica, la episteme estética y los puntos de encuentro y desencuentro entre ambas. En este sentido, el desarrollo de los diversos capítulos permitió demostrar cómo la tracción entre las dos epistemes forma parte del discurso crítico de la época recortada, entre distintos textos, en los documentos escritos colectivamente pero, también, en aquellos trabajos escritos por un único autor, como es el caso de los trabajos de Elsa Bornemann o Amelia Hannois.

Como hemos explicitado en la introducción, el problema aquí recortado integraba –y aún integra, dadas las posibles proyecciones que esta temática admite– una zona de vacancia en el campo crítico que buscamos saldar. Es nuestro deseo que esta investigación contribuya a los futuros avances teórico-críticos que analicen el campo crítico de la literatura para niños en Argentina y que su aporte cuestione y problematice ciertas generalizaciones y lugares comunes sobre este objeto.

El trabajo de recolección y sistematización de los materiales recuperados de diversas bibliotecas, hemerotecas y archivos personales promovió el relevamiento de un importante número de textos que abordan la literatura infantil desde una perspectiva crítica (ver anexo 15). El recorte realizado para construir el “corpus crítico emergente” (Dalmaroni, 2005) con el que hemos trabajado constituyó una operación de reconstrucción de la crítica de la LAPN que buscó ser fiel al panorama cultural de la época para revelar las superposiciones, las zonas de borde, los pasajes por los cuales se entraman los sentidos del pasado y del presente en este campo. Los parámetros de selección, jerarquización y ordenamiento –explicitados en la introducción– circunscribieron este corpus a un número significativo de textos, que no comprenden el total de los hallados. Por ello, deseamos que dicha recopilación de materiales críticos suponga nuevos trabajos de investigación que aporten al estudio del Objeto LIJ y la cultura infantil.

El tono descriptivo adoptado en algunos fragmentos de la tesis se relaciona con este último punto. Dada la escasa o nula circulación de los textos que conforman nuestro corpus, la investigación supuso un trabajo de exhumación (Gerbaudo, 2013b, 2015), para echar luz sobre los modos en que históricamente se han respondido ciertas preguntas del campo de la LPN; por ejemplo, qué papel ha jugado la adecuación a la edad en las conceptualizaciones sobre la LI, qué relaciones se

constituyeron entre las formaciones culturales de pertenencia de ciertos agentes y sus publicaciones en torno a este objeto, cómo se formuló la tensión entre lo pedagógico y lo estético en la época recortada, entre otros interrogantes.

Organizamos la exposición de nuestra investigación desde un punto de vista cronológico que dio cuenta de las variadas modulaciones del “corpus emergente” para evidenciar la diversidad en los modos de leer de la crítica, sus protocolos y operaciones, en la época recortada. Este ordenamiento permitió explicitar las relaciones establecidas entre las operaciones mencionadas, las mutaciones, los distanciamientos y los puntos de encuentro. Mediante los títulos elegidos para nombrar las tres partes que componen la tesis buscamos entretejer nuevos sentidos en el grueso tapiz de metáforas espaciales que la crítica ha utilizado para explicar, delimitar y problematizar nuestro campo de investigación. Los verbos asediar, fundar, colonizar, intervenir, disputar, liberar, arrebatarse, expandir y diseñar son representativos de los modos en que se configuran las diversas pugnas sobre el territorio literario infantil, las fluctuaciones y los cambios en la configuración del objeto en esta época.

El análisis de los estudios de Dora Pastoriza de Etchebarne y Fryda Schultz de Mantovani en la primera parte –“Asediar, fundar, colonizar. Primeros ensayos para pensar la literatura para niños en Argentina”– permitió ahondar en dos “formas de acción” (Ludmer, 2005) en torno al objeto LIJ. Centrándonos en las funciones que le atribuyen a la literatura, y las que se atribuyen a sí mismas y a sus obras, en tanto primeras producciones sobre la LIA, dimos cuenta de las diferentes modulaciones de estos gestos fundacionales. Ambas autoras construyen operaciones de intervención que tensionan los alcances de “lo pedagógico” y “lo literario” para asediar los modos de editar, teorizar, pero principalmente escribir, mediar y

enseñar esta literatura. Sin embargo, sus modos de hacerlo difieren, tanto en sus ideas teóricas como en la forma de presentarlas. En los trabajos de la Dra. Pastoriza de Etchebarne hemos advertido la construcción de un discurso pedagógico dogmático (Larrosa, 2017) que promueve un uso instrumental de la teoría sobre LI propuesta. Por el contrario, los ensayos Schultz de Mantovani invitan al lector a cuestionar los límites de esta literatura y las representaciones cristalizadas de infancia y niño.

“Irrumpir, disputar, liberar. Nuevos gestos de la crítica”, la segunda parte de nuestra tesis, nuclea el estudio de un conjunto diverso de textos críticos que entre finales de la década del sesenta y comienzos de la década del setenta problematizaron la LPN. Este trabajo nos permitió visibilizar los debates y las disputas instaladas por el discurso polémico (Gilman, 2012), propio de la época, que habilitó las condiciones para el surgimiento de nuevos objetos como la LI. Pero en especial, como hemos demostrado, la nueva crítica introdujo nuevos temas y perspectivas para pensar este objeto: el carácter marginal de esta literatura asociado a su lector privilegiado y a la ausencia de crítica académica, la visibilización de dos lectores diferentes dentro del mismo objeto de estudio –el joven y el niño- y la importancia de diferenciarlos, la preocupación por la autonomía del campo, la discusión sobre la ampliación de los marcos teórico-críticos para su discusión, los diversos matices dentro de los lazos históricos que unen a la LI con la cultura popular, la incidencia del mercado editorial en lo publicado y lo publicable. En los tres capítulos que componen esta parte se evidenció, a través del análisis, el empeño de estos agentes por dismantelar los mecanismos de coerción que se entraman en el Objeto Literatura Infantil a partir de la ineludible relación entre los adultos productores/mediadores y los niños lectores.

Mediante el estudio de los textos recobrados de los emblemáticos Seminario-Taller de literatura infanto-juvenil de la Universidad de Córdoba entre 1969 y 1971 –un corpus ilustrativo de un acontecimiento concreto– se reconstruyó una posible configuración histórica del campo que dejó en evidencia la dinámica tensionada de las discusiones sobre lo literario vinculado con lo infantil. En el análisis de estos textos se evidencia la idea de la práctica crítica como una práctica política en la que los agentes se involucran discursivamente. A través de las operaciones de invención y reinención del campo se despliegan políticas de intervención concretas relacionadas con la búsqueda por definir los alcances del objeto, la promoción de nuevas orientaciones metodológicas para su estudio crítico y su mediación, y la problematización de “lo ideológico” y “lo adulto” en la revalorización del docente como agente de cambio en el campo social y literario, entre otros.

Por otro lado, se reconstruyeron ciertas pugnas concretas sobre las prácticas de edición, divulgación e institucionalización del Objeto LIJ para evidenciar las tendencias dominantes y aquellas que, emergentes, produjeron cambios posteriores. Por ello, ha sido enriquecedor para pensar las continuidades y rupturas en los protocolos de escritura de este campo mostrar y analizar las metáforas para conceptualizar la LI propuestas por Amelia Hannois. El estudio de estas expresiones ha permitido trazar conexiones sobre los modos que históricamente se ha pensado este objeto. “Vías”, fárrago”, “bella durmiente del bosque de las bellas letras” son imágenes que interrogan las tensiones al interior del campo y plantean una disputa que visibiliza la subordinación de lo literario a lo extraliterario como un problema de la LI. Estas expresiones son hermanas –o madres– de las que años más tarde propusieran Graciela Montes y María Adelia Díaz Rönner, no solo en su contenido sino en la forma de escribir la teoría y la crítica en este campo, de ahí el interés en

indagar estas cuestiones y atender también a los modos de decir que se construyen en estos casos, tal como se ha intentado hacer en las páginas precedentes.

A partir de las posibilidades que se articulan en la idea de colección en tanto yuxtaposición, organización y disposición abordamos en la tercera parte –titulada “Arrebatarse tesoros, expandir fronteras, diseñar el mapa. Catálogos y antologías para ampliar lectores y lecturas” – las operaciones críticas de una antología y un catálogo a cargo de especialistas. El análisis textual y paratextual de estos volúmenes reconstruyó las estrategias de política de la crítica (Rosa, 1999) mediante las que estas autoras seleccionaron, jerarquizaron, incluyeron o excluyeron textos y autores y, de este modo, conformaron una “teoría silenciosa” sobre literatura infantil y sobre poesía infantil que, en muchos sentidos, se adelanta a las ideas sobre LIJ de “la banda de cronopios” (Díaz Rönner, 2000).

Metodológicamente el trabajo con *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes* requirió de nuestra parte combinar datos cuantitativos en un conjunto de análisis de base cualitativa que contribuyó a reconstruir ciertas particularidades del campo literario infantil durante la época recortada. Al analizar los parámetros de selección de textos y los parámetros de organización de la lectura hemos observado ciertas tensiones internas y contradicciones sobre las representaciones de literatura y de lector en *Repertorio* que dan cuenta, una vez más, de la pugna entre una episteme estética y una episteme pedagógica. El trabajo con este libro, por otra parte, nos ha permitido estudiar la cuestión de la traducción como un problema emergente durante la época recortada, revelando una posible deriva para continuar esta investigación.

Como señalamos, el capítulo dedicado al estudio sobre poesía de Elsa Bornemann cuestiona los modos de dar para leer poesía en la escuela a través de la

construcción de una teoría sobre este objeto. En un gesto de ruptura para su contexto de producción, la autora construye una representación de la lectura como práctica mutable a partir del análisis de los significados culturales que adquiere la poesía en el jardín de infantes y las aulas de primaria a lo largo del tiempo. Bornemann produce un discurso pedagógico polémico, puesto que privilegia ciertas ideas sobre la poesía y su enseñanza que aluden a un cambio de paradigma en el que el niño y sus modos de leer son puestos en primer plano y las maestras mediadoras son valoradas como subjetividades creativas y lectoras. Se opone, de este modo, a otras representaciones docentes que hemos explorado, en las que el discurso adquiere un carácter deóntico respecto de los modos de dar para leer y del texto literario.

El debate sobre el texto literario infantil como dispositivo pedagógico se evidencia en gran parte de las operaciones críticas estudiadas. Una lectura transversal de la tesis en su conjunto revela una dependencia o, al menos, una fuerte relación entre los alcances de la literatura infantil y el aparato educativo estatal. Se muestra entonces, a partir del entramado que estas voces críticas producen en torno a lo pedagógico, un conjunto de problemas de contacto, en términos de la producción teórica y crítica, vinculado con los agentes y las agencias que lo producen y la escuela, que adopta diversas formas y se sirve de distintas fuentes en las operaciones críticas analizadas en cada capítulo.

El trabajo de análisis del discurso que hemos realizado en algunos de los capítulos de la tesis permitió caracterizar ciertos protocolos de escritura habituales en la crítica de la época: el tono ensayístico, la utilización de metáforas espaciales, las referencias veladas a otros críticos contemporáneos o anteriores, son algunas de las características que aparecen con frecuencia. Pero, especialmente, destacamos

las diversas autofiguras, máscaras textuales, funciones que estos críticos se atribuyen a sí mismos en tanto especialistas, promoviendo una mirada del campo LIJ como un sector autónomo dentro del campo crítico, con sus propias leyes y sus propios “legisladores”.

A lo largo de nuestra investigación, el cuento se revela como una zona privilegiada de estudio para la crítica. En consecuencia, las indagaciones propuestas en esta tesis se inician con el análisis de las operaciones críticas desplegadas en un libro que toma por objeto el cuento, y finaliza con el estudio de aquellas desarrolladas en un libro sobre poesía. Esta organización no es azarosa, su objetivo es evidenciar los cambios en las representaciones de literatura e infancia que operan en el campo de la literatura para niños, los nuevos paradigmas que surgen en torno al niño como sujeto y lector, la idea de la lengua infantil como una lengua poética –que se reconoce en la mayoría de los textos trabajados, pero se coerciona en muchos de ellos–. Como hemos afirmado, la aceptación de la obra de Walsh se relaciona con este desplazamiento y esta emergencia de la poesía como nicho editorial, como lectura infantil y como tema de la crítica. Proyectualmente, entonces, se descubre la posibilidad de nuevos hallazgos sobre este problema a través del estudio del mercado editorial en la época recortada, de aquellas colecciones que incluyen este género literario dentro de su catálogo.

Esta tesis comienza con un conjunto de epígrafes que reparan en la dificultad de estudiar una literatura atravesada por la contradicción propia de cualquier discurso mediado por la asimetría entre sus interlocutores. Tabúes, propósitos laudables para extraños y equívocos que han tejido y tejen las polémicas, las miradas críticas, y los modos de leer, escribir y editar de un campo que se constituye en una zona disciplinar de borde, porque uno de sus lectores se caracteriza –casi siempre–

como un sujeto incompleto. La disputa por la literatura es, entonces, también una disputa por la infancia y una disputa por la educación de esa infancia. La crítica opera allí, entrama sus operaciones y protocolos para asediar, fundar, colonizar, intervenir, disputar, liberar, arrebatar, diseñar y expandir los sentidos en esta histórica pugna por la infancia y por esa frontera indómita (Montes, 1999) a la que llamamos literatura.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

Bornemann, E. I. (1976). *Poesía Infantil: estudio y antología*. Buenos Aires: Editorial Latina.

Ferreyra, N. y Sommer, R. (1969). Problemas sociales para los niños. . En *Revista Los libros* [Dossier: La literatura infantil o la coerción sobre los niños], 6, p. 15.

Ferro, B.; P. de Bosch, L.; Schultz de Mantovani, F. (1968) *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*. Buenos Aires: Troquel.

García, G. L. (1969). María Elena Walsh: preguntas sin respuestas. En *Revista Los libros* [Dossier: La literatura infantil o la coerción sobre los niños], 6, p. 10.

Hannois, A. (1969). Hacia dónde va la literatura infantil. En *Revista Los libros* [Dossier: La literatura infantil o la coerción sobre los niños], 6, pp. 6-7.

Hannois, A. (1971a). La literatura infantil. *Capítulo universal*. Fascículo N° 144, Buenos Aires: CEAL.

Los libros (1969). Cultura para niños [Editorial]. En *Revista Los libros* [Dossier: La literatura infantil o la coerción sobre los niños], 6, p. 6.

Pastoriza de Etchebarne, D. (1954). *El cuento infantil. Sus posibilidades dentro de la literatura nacional: Creación del cuento infantil argentino* (Tesis de doctorado) Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1461>

Pastoriza de Etchebarne, D. (1962). *El cuento literario infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

Roitman, C. (1969). Crueldad e idealización. En *Revista Los libros* [Dossier: La literatura infantil o la coerción sobre los niños], 6, p. 9.

Schultz de Mantovani, F. ([1959] 1974). *Sobre las hadas: ensayos sobre literatura infantil*. Buenos Aires: Editorial Nova.

Steimberg, O. (1969). Langostino: un recuerdo a la deriva En *Revista Los libros* [Dossier: La literatura infantil o la coerción sobre los niños], 6, p. 14.

Torresi, E. (1969). Estadísticas. . En *Revista Los libros* [Dossier: La literatura infantil o la coerción sobre los niños], 6, p. 15.

Universidad de Córdoba (1970). *II Seminario Taller Literatura infanto juvenil*.

Córdoba: Universidad Nacional. Disponible en:

<https://ffyh.unc.edu.ar/biblioteca/wp-content/uploads/sites/4/2019/10/Malicha-FOLLETO-VERDE-19-AL-22-DE-SETIEMBRE-DE-1970.pdf>

Universidad de Córdoba (1971a). *Conclusiones III Seminario Taller 1971*. Córdoba:

Universidad Nacional. Disponible en: [https://ffyh.unc.edu.ar/biblioteca/wp-content/uploads/sites/4/2019/10/Malicha-FOLLETO-ROJO-](https://ffyh.unc.edu.ar/biblioteca/wp-content/uploads/sites/4/2019/10/Malicha-FOLLETO-ROJO-CONCLUSIONES.pdf)

[CONCLUSIONES.pdf](https://ffyh.unc.edu.ar/biblioteca/wp-content/uploads/sites/4/2019/10/Malicha-FOLLETO-ROJO-CONCLUSIONES.pdf)

Universidad de Córdoba (1971b). *III Seminario Taller Literatura infanto juvenil*.

Córdoba: Universidad Nacional. Disponible en:

<https://ffyh.unc.edu.ar/biblioteca/wp-content/uploads/sites/4/2019/10/Malicha-FOLLETO-CELESTE-17-AL-21-DE-SETIEMBRE-DE-1971.pdf>

Universidad de Córdoba (1972). *Literatura Infanto Juvenil. Literatura y medios de*

comunicación social. Córdoba: Universidad Nacional. Disponible en:

<https://ffyh.unc.edu.ar/biblioteca/wp-content/uploads/sites/4/2019/10/Seminario-1972.pdf>

Universidad de Córdoba [UNC] (1969). *Literatura infantil Juvenil Seminario Taller 1969*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/biblioteca/wp-content/uploads/sites/4/2019/10/Malicha-FOLLETO-NARANJA-.pdf-AL-DE-SEPTIEMBRE-DE-1969.pdf> Consultado: 10 de octubre de 2020

Wajsman, P. y Sastre, C. S. (1969). Las revistas infantiles. En *Revista Los libros* [Dossier: La literatura infantil o la coerción sobre los niños], 6, p.12. Roitman, C. (1969). Crueldad e idealización. En *Revista Los libros* [Dossier: La literatura infantil o la coerción sobre los niños], 6, p. 9.

FUENTES SECUNDARIAS

Bernardo, M. (1972). *Títeres*. Buenos Aires: Editorial Latina.

Bernardo, M. (1977). *Teatro. Creación y técnica del espectáculo infantil*. Buenos Aires: Editorial Latina.

Bornemann, E. I. (1977). *Cuentos*. Buenos Aires: Editorial Latina.

C. de Burián, D. (1969) en "Causas y efectos en la literatura infantil" (Mensaje del Comité Cultural Argentino) en Guevara, D. (1969). *Psicopedagogía del cuento infantil*. Buenos Aires: Omeba.

Castagnino, R. H. (1937). *La poesía épica y el alma infantil*. Buenos Aires: T. Lajouane y Cia.

Centro de Asesoramiento y Promoción para la literatura infantil [CAPLI] (1976). *Escala de abstracción de contenidos de lenguaje escrito de niños y adolescentes*. Buenos Aires: Ediciones Ares.

- Cresta de Leguizamón, M. L. (1954, enero). De la literatura infantil. En *Cuadernos Americanos*, LXXIII (XIII), pp. 120-131.
- Darraín de Álvarez, T. E. (1964). Literatura infantil. En *Revista de Educación*, Suplemento Especial, La Plata, pp. 3-33.
- De la Vega, B. (1973). *Antología de la poesía infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- De Lóizaga, E. (1961). *Poesía Argentina para los niños* Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas, Ministerio de Educación y Justicia, Biblioteca del Sesquicentenario.
- Devetach, L. (1991[1969]). Fantasía y comunicación: Monigote en la arena. En *Oficio de Palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires: Colihue.
- Ferro, B.; Penschansky de Bosch, L.; Schultz de Mantovani, F. (1978) *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*. Buenos Aires: Troquel.
- Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil –Juvenil del Instituto Summa [GILII] (octubre 1971). *Ludo. Boletín informativo crítico de literatura infantil-juvenil*, 1.
- Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil –Juvenil del Instituto Summa [GILII] (marzo 1972). *Ludo. Boletín informativo crítico de literatura infantil-juvenil*, 2.
- Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil –Juvenil del Instituto Summa [GILII] (agosto 1979). *Ludo. Boletín informativo crítico de literatura infantil-juvenil*, 3.
- Guevara, D. (1969). *Psicopedagogía del cuento infantil*. Buenos Aires: Omeba.
- Hannois, A. (1971b). *Antología de literatura infantil*. Buenos Aires. CEAL.
- Iturrálde Rúa, V. A. (1964). *Qué ven, qué leen nuestros hijos*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Jesualdo (1982). *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Buenos Aires: Losada.
- Morbelli, L. (1964). *La literatura infantil en la enseñanza preescolar y primaria*. Buenos Aires: Víctor Lerú.
- Nieto, (1974). Situación de la edición y producción del libro infantil en España. En *Seminario Internacional sobre Literatura Infantil*. Buenos Aires: Centro Regional para el fomento del libro en América Latina.
- Pardo Belgrano, M. R. (1984). *La literatura infantil en la escuela primaria*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Pardo Belgrano, M. R.; Nervi J. (1979). *Lexicón de literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Pastoriza de Etchebarne, D. (1975). *El arte de narrar. Un oficio olvidado*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Penchansky de Bosch, L. (1963, enero). Una encuesta sobre literatura infantil. En *Universidad*, 55, Santa Fe, pp. 259-298.
- Penchansky de Bosch, Lydia (1965). *El problema de la literatura infantil (Testimonios a través de una encuesta)*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Quino (1977). *Declaración de los derechos del niño. Comentada por Mafalda y sus amiguitos para el UNICEF*. Colombia: Editorial Retina.
- Salotti, M. (1975) *El patito coletón. 50 cuentos para el jardín de infantes*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Schultz de Mantovani, F. ([1944]1964). *El mundo poético infantil*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Schultz de Mantovani, F. (1960, septiembre-octubre). "Tutú Marambá: juego y poesía" en *Revista Sur*, núm. 266, Buenos Aires, pp. 55-57.
- Schultz de Mantovani, F. (1970). *Nuevas corrientes de la literatura infantil*. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Schultz de Mantovani, F. (1978a). "Prólogo". En Schultz de Mantovani, Penchansky de Bosch, L. y Ferro, B. *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*. Buenos Aires: Troquel.
- Schultz de Mantovani, F. (1978b). *La torre en guardia. Lógica del mito en la infancia y en los pueblos*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Vergara de Bietti, N. (1963, enero-marzo). *Las torres de Nuremberg. Versos para niños*, por José Sebastián Tallon. En *Universidad*, 55, pp. 327-331.
- Veronelli, A. A. (1956, septiembre) "La literatura infantil". En *Revista de Educación*, año 1, nro. 9, La Plata, pp. 565-581.
- Walsh, M. E. ([1964] 1995). "La poesía en la primera infancia" en *Desventuras en el país-jardín-de-infantes. Crónicas 1947-1995*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Walsh, M. E. (1967). "Distinguidísimos señores chicos:" en *Versos para cebollitas elegidos por María Elena Walsh*. Buenos Aires: Luis Fariña, pp. 8-10.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, A. (2014). La consolidación del mercado interno. En De Diego, J. L. (dir.). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Aira, C. (2001) "El ensayo y su tema" En *Boletín 9 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica literaria*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 2001. Pp. 9-15.

- Almea, R. L. (1979). "Carta póstuma a Fryda Schultz de Mantovani" En VV. AA. (1979) *A Fryda. Homenaje de sus amigos*. Buenos Aires: Ediciones Revista Sur.
- Alonso, A. (1969). *Materia y forma de la poesía*. Madrid: Gredós.
- Alvarado, M. (2006). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Alvarado, M. y Massat, E. (2013). El tesoro de la juventud. En Alvarado, M. *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Alzate Piedrahita, M. (2001) "Concepciones e imágenes de la infancia", en *Revista de Ciencias Humanas*, Colombia, Vol. 28.
- Alzate Piedrahita, M. (2002) "El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna", en *Revista de Ciencias Humanas*, Colombia, Vol. 31.
- Andruetto, M. T. (2007, agosto) Algunas cuestiones en torno al canon. En *Revista imaginaria*, 217. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/21/7/andruetto.htm>
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Archivos de ciencias de la educación (1961, enero-junio), 1, (tercera época). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional De La Plata.
- Ariès, P. (1987 [1973]). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Arpes, M. y Ricaud, N. (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires: La Crujía.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: siglo xxi editores.

- Bajour, C. (2008, febrero). La artesanía del silencio. En *Imaginaria*, 226. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/22/6/la-artesania-del-silencio.htm>
- Bajour, C. y Carranza, M. (2003, julio). El libro álbum en Argentina. En *Imaginaria*, 107. Disponible en <https://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>
- Bajtín, M. (1998). "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Ballaude, J. (1979) "Su calidez humana". En VV. AA. *A Fryda. Homenaje de sus amigos*. Buenos Aires: Ediciones Revista Sur.
- Beijel, F. (2003, marzo). "Las revistas culturales como documentos de la historia latinoamericana" en *Utopía y Praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, año 8, n° 20, pp. 105-115.
- Benjamin, W. (1971). Tesis sobre filosofía de la historia. En *Angelus Novus*. Buenos Aires: Edhasa.
- Bentivegna, D. (2003). Retórica, poética e historia en manuales en uso en la escuela media argentina (1863-1910): El caso de los trozos selectos. *Vº Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4/ev.4.pdf
- Berone, L. R. (2009, enero). "El discurso sobre la historieta en Argentina (1968-1983). En *Diálogos de la comunicación*, 78, pp. 1-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3718833>
- Bettleheim, B. (2007). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bocchino, A. A. (2000). Década del '70: replanteo de una metodología de trabajo. De la serie a la colección en *Revista CeLeHis*, Año IX, 12, pp. 215-231.

- Bocchino, A. A. (2003). Sobre lo menor: ¿la distribución como estrategia decisiva?
En Bocchino, A. A. (coord.) *Puntos de partida, puntos de llegada*. Mar del Plata:
Estanislao Balder, pp. 252-259.
- Bocchino, A. A. (2013) Colección, corpus, archivo... maneras de hacer memoria en *VI Jornadas de Filología y Lingüística*. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3842/ev.3842.pdf
- Boland, E. (2000, noviembre). Libros, viejos y literatura. En *Revista Imaginaria*, 38.
Disponible en <https://www.imaginaria.com.ar/03/8/viejos.htm>
- Bombini, G. (1991). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bombini, G. (2015). *Textos retocados: Sobre lengua, literatura y enseñanza*. Buenos Aires: El hacedor.
- Bombini, G. y López C. (1992) Literatura 'Juvenil' o el malentendido adolescente, *Revista Versiones*, Buenos Aires, 1, pp. 28-31.
- Bordagaray M. E; Gorza, A. (2009). Mundo infantil y la socialización de género en la infancia del primer peronismo (190-1952). I *Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos*. Recuperado de:
<http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/i2009/eje7/Bordagaray.pdf>
- Borges, J. L. (1994) "El escritor argentino y la tradición". En *Discusión*. Buenos Aires: Emecé.
- Bourdieu, P. (1971). Campo intelectual y proyecto creador. En Pouillon, J. Et. Al. *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (1990a) Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1990b). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, pp. 163-173.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2008) *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bravo Villasante, C. (1991) Historia de las historias de la literatura infantil y juvenil. *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 492 (junio 1991), pp. 151-155.
- Bravo-Villasante, C. (1979) Recuerdo de Fryda. En VV. AA. *A Fryda. Homenaje de sus amigos*. Buenos Aires: Ediciones Revista Sur.
- Bueno M.; Taroncher, M. A. (Coords.). (2006) *Centro Editor de América Latina. Capítulos para una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustamante, P. (2018) Por una literatura juvenil que (se nos) permita seguir creciendo, *Kapichúa*, 1, pp. 49-62. Disponible en <https://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/kapichua/article/view/211>.
- Cabal, G. B. (1992). *Mujercitas ¿eran las de antes? El sexismo en los libros para chicos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Cabal, G. (2001). Literatura infantil argentina. *Hispanistas* 2, 6, s.p. Recuperado de <http://www.hispanista.com.br/revista/rosto06esp.htm>

- Camillioni, A. (comp.) (1997). Prólogo. En *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Cañón, M. (2016). Mirar con caleidoscopio: La figuración del autor en la literatura para niños. En Blake, C. y Frugoni, S. (coord.) *Literatura, infancias y mediación*. La Plata: UNLP, pp. 53-56.
- Cañón, M. (2019). *Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para niños (1983-2001)* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata. Documento cedido por la autora.
- Cañón, M. y Hermida, C. (2001). Lectura y literatura en el Nivel Inicial. La definición del canon literario escolar. *Revista Novedades Educativas*, 132, 34-36.
- Cañón, M. y Hermida, C. (2002, junio). Conformar el canon literario escolar. *Revista Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 150.
- Cañón, M. y Hermida, C. (2012). *La enseñanza de la literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cañón, M. y Stapich, E. (2011). Infancia, lectura y mercado. Año 13, N° 14, *Pilquén*. UNCo.
- Cañón, M. y Stapich, E. (2012). Discursos asimétricos: la literatura para niños. En *Estudios de Teoría Literaria*, 1, 2, pp. 41-51.
- Carli, S. (2003). Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación 1955-1983. En Puiggrós, A. (2003). *Historia de la educación en la Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina 1955-1983*, pp. 221-287. Buenos Aires: Galerna.

- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carranza, M. (2007, mayo). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. En *Revista Imaginaria*. N° 202. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Carranza, M. (2008, marzo) El predominio de "lo nacional" en la edición y lectura de libros para niños y jóvenes. En *Revista Imaginaria*, 227. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/22/7/lo-nacional.htm>
- Carranza, M. (2012, mayo) Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil. En *Revista Imaginaria*, 313. Disponible en: <https://imaginaria.com.ar/2012/05/los-clasicos-infantiles-esos-inadaptados-de-siempre-algunas-cuestiones-sobre-la-adaptacion-en-la-literatura-infantil/>
- Caruso, M. y Fairstein, G. (1997). Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino, pp. 157 - 209. En Puiggrós, A. (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina 1955-1983*. Buenos Aires: Galerna.
- Castagnino, R. H. (1970). *El análisis literario. Introducción metodológica a una estilística general*. Buenos Aires: Nova

- Cella, S. (1999a). Introducción. La irrupción de la crítica. En Cella, S. (dir.) *La irrupción de la crítica. Historia crítica de la literatura argentina: vol. 10*. Buenos Aires: Emecé.
- Cella, S. (1999b). Panorama de la crítica. En Cella, S. (dir.) *La irrupción de la crítica*. En Jitrik, N. *Historia crítica de la literatura argentina: vol. 10*. Buenos Aires: Emecé.
- Ceseranni, R. (1992). Cómo enseñar literatura. En Bombini, G. (Comp.) *Literatura y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CEAL.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de lectura*. México: FCE.
- Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1996). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVII*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2006, julio). "Esbozo de una genealogía de la 'función-autor'" en *Artefilosofía*, Ouro Preto, 1, pp. 187-198.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Codaro, L. (2018, diciembre). "Subversión y canon literario escolar" en *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 4; No. 7, diciembre de 2018. ISSN (en línea): 2525-0493. (pp. 24- 37). Recuperado de:
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2871/30>
[46](#)
- Colomer, T. (2000, abril). El álbum y el texto en *Revista La Mancha*, 11, pp. 11-14.

- Comino, S. (2000, noviembre). ¿Leer qué en el Siglo XXI? En busca del libro que muerda. En *Revista imaginaria*, 39. Disponible en <https://www.imaginaria.com.ar/03/9/leer.htm>
- Comino, S. (2002, octubre). Esto no es para vos. En *Revista imaginaria*, 87. Disponible en <https://www.imaginaria.com.ar/08/7/comino.htm>
- Cornide, A. (2006). Los cuentos del Chiribitil: a la altura de la memoria. En Bueno, M. y Taroncher, M. A. (coords.) *Centro Editor de América Latina. Capítulos para una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 207-214.
- Corral, A. (2008). La conformación del campo de la literatura infantil en la Argentina. Las colecciones infantiles del Centro Editor de América Latina en *Lectura y vida*, 29, 2, pp. 64-70.
- Costa, M. E. y Purvis, G. L. (2017). Editoriales y lecturas infantiles: "Érase una vez..." en la Gaceta del Libro (1946-1948). Trabajo presentado en *V Jornadas de Intercambio y Reflexión Acerca de la Investigación en Bibliotecología*. La Plata: Departamento de Bibliotecología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, s.p.
- Couso, L. B., Bayerque, M. A. y Hermida, C. (2021). "Como entrar en un bosque por primera vez..." Jóvenes y literatura. En *Revista Umbrales*, nro. 2. Recuperado de <https://umbral.ungs.edu.ar/2021/12/21/como-entrar-en-un-bosque-por-primera-vez-jovenes-y-literatura/>
- Couso, L. B. (2015). "¡Lee niño! Representaciones del niño como lector en La escuela de las hadas de Conrado Nalé Roxlo y en Las torres de Nuremberg de José Sebastián Tallón". En *IX Congreso Internacional Orbis Tertius. "Lectores y lectura". Homenaje a Susana Zanetti*, La Plata, 3, 4 y 5 de junio.

- Couso, L. B. (2016). El reino del revés. María Elena Walsh a través de los libros para chicos en Romano, M. y Tineo, G. (comp.) *Lecturas y lectores: encuentros de difusión del CELEHIS 2014 - 2015*. Mar del Plata: UNMDP, 2016.
- Couso, L. B. (2017) Con este sí, con este no. Los libros para niños entre la literatura, la escuela y ¡los críticos! En Cañón, M. y Hermida, C. (comps.) *Prácticas y operaciones de lectura literaria en el corpus escolar*. Mar del Plata: UNMDP.
- Couso, L. B. (2018). Pugnas, invasiones y repliegues: Notas sobre la crítica de la literatura para niños. *Actas del VI Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur*. CIFYH y PROPALE, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/14037>
- Couso, L. B. (2020a). La mirada crítica de Fryda Schultz de Mantovani (1959 – 1978). En Bayerque, A. y Malacarne, R. (comps.) *Actas de las XIX Jornadas La literatura y la escuela*. Mar del Plata: Jitanjáfora.
- Couso, L. B. (2020b, diciembre) Protocolos de lectura y operaciones críticas en los Seminarios – Taller De Literatura Infanto-Juvenil de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (1969-1972), *Caderno de Letras, Pelotas*, n. 38, pp.315-335.
- Couso, L. B. (2021). Escribir cuentos para comprobar una teoría: la literatura infantil en la tesis doctoral de Dora Pastoriza de Etchebarne. Hermida, C. y Cañón, M. (comps.) *Lecturas mediadas. Prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores*. Mar del Plata: UNMDP.
- Couso, L. B. y Bayerque, M. A. (2020). *Múltiples ventanas para entrar a la literatura para niños y jóvenes: los mediadores de lectura entre la escuela y el mercado editorial*. Material de cátedra de Didáctica especial y práctica. Documento cedido por las autoras.

- Couso, L. B. y García, L. R. (2018, diciembre). "Hacia una dirección inasible. Subversión en la literatura para niños y jóvenes" en *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 4; No. 7, diciembre de 2018. ISSN (en línea): 2525-0493. (pp. 5- 13). Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3129/3048>
- Couso, L. B., Bayerque, M. A. y Hermida, C. (2020) Jóvenes y literatura: cruces entre el campo editorial y escolar. En *2do. Congreso Latinoamericano de Comunicación de la UNVM, nuevos escenarios entre emergencias y conflictos*. Villa María: Universidad Nacional Villa María. Recuperado de http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/38892/2856/BaYeRQue-couSo-HeRMiDa.pdf
- Couso, L. B.; Cañón, M. (2018) "Los protocolos críticos que fundan el campo de la literatura para niños en la Argentina". En: Montenegro, R. (comp.) *Teoría literaria y práctica crítica: tradiciones, tensiones y nuevos itinerarios*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 683-732. Disponible en <https://librosfh.mdp.edu.ar/ebooks/index.php/fh/catalog/book/16>
- Couso, L. B.; Cañón, M. (2021) "Literatura para niños y niñas: esos raros objetos nuevos" en *Reseñas/CeLeHis*, Año 8, número 22, pp. 62-65. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rescelehis/article/view/5255/5619>
- Cresta de Leguizamón, M. L. (1980). *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Cuczza, H. R. y Spregelburd, R. P. (coord.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Calderón.

- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis (Licenciatura en Letras) Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dalmaroni, M. (2005) Historia literaria y corpus crítico (aproximaciones williamsianas y un caso argentino). *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, (12) pp. 1-22.
- Daniels de Sheppard, M. (1964). "El programa de fomento de bibliotecas de la OEA y la Alianza para el progreso", *Fenix: Revista de la Biblioteca Nacional del Perú*, 14, pp.- 96-109. Recuperado de: <http://revistafenix.bnp.gob.pe/index.php/fenix/article/view/471/1379>
- Darío, R. (1985). *Poesía*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- De Diego, J. L. (2000). *Campo intelectual y campo literario en la argentina (1970-1986)*. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

- De Diego, J. L. (2014) (dir.). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Degiovanni, F. (2007). *Los textos de la patria: nacionalismo, políticas culturales y canon en Argentina*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Devetach, L. (1991). *Oficio de Palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires: Colihue.
- Devetach, L. (2006) "Carta a los chicos" en *La torre de cubos*. Buenos Aires: Colihue, pp. 5-6.
- Díaz Rönner, M. A. (2000). Literatura infantil: de "menor" a "mayor". En Drucaroff, E. *Historia crítica de la literatura argentina: Vol. 11. La narración gana la partida*. Buenos Aires: Emecé.
- Díaz Rönner, M. A. (2005[1988]) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Díaz Rönner, M. A. (2010). "Walsh, María Elena" en Soriano, M. (2010). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue, pp. 719-724.
- Díaz Rönner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba, Comunicarte.
- Diviani, R. (2016, mayo). "La crítica a la historieta argentina en los años sesenta y setenta. Entre la semiología y los estudios sobre la cultura popular. En *Nueva época*, 26, pp. 145-170. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2016000200145
- Dolan, M. E. (1979). "Erizada de paz" En VV. AA. A *Fryda. Homenaje de sus amigos*. Buenos Aires: Ediciones Revista Sur.
- Domínguez Colavita, F. (1990). *Teoría del cuento infantil*. Buenos Aires: Plus Ultra.

- Duarte, M. D. (2005) Entrevista a María Luisa Cresta de Leguizamón. En CEPROPALIJ (Org.). *Encuentros, 15 años del Ce.Pro.Pa.LIJ*. Neuquén: Manuscrito Libros.
- Duarte, M. D. y Leiza, M. E. (2005) *Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil*. En FLACSO Virtual (ed) Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Bloque 3. Buenos Aires.
- Dubois, M. E. (1995). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, U. (1966). *I tre cosmonauti*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (1971). "Los tres cosmonautas" en Hannois, A. (1971) *Antología de la literatura infantil*. Buenos Aires: CEAL
- Eco, U. (2013). *Lector in fabula*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Even-Zohar, I. (1999). La posición de la literatura traducida en el polisistema literario. En Iglesias Santos, M (comp.) *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arco, pp. 223-231.
- Fernández, M. G. (2014). *Los devoradores de la infancia*. Córdoba: Comunicarte.
- Fernández, M. G. (2019). ¿Cuándo fue que dejamos de ser malos?: las figuras de la infancia en un corpus crítico de LIJ de fines de los 60. En Gómez, S. (comp.) (2019). *Actas del VI Simposio de LIJ del Mercosur*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 342-354.
- Finkelstein, B. (1986, septiembre). "La incorporación de la infancia en la historia de la educación". En *Revista de Educación*, 281, pp. 19-46. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6a80cb9f-25b5-4d32-8783-07a5c6fa1397/re28100507-pdf.pdf>
- Foucault, M. (1999) "¿Qué es un autor?" en *Literatura y conocimiento*.
- Foucault, M. (2005). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2018). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1995). “¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung” en *Δαίμων*, 11, p. 7
- Fowler, A. (1988). Género y canon literario. En: Garrido Gallardo, Miguel (Comp.) *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco.
- Friedman, R. (1969). *Canciones para la mamá, la maestra y los chicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- Gallardo, S. (1974). *Teo y la tv*. Buenos Aires: Estrada.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41 (66), p. 5-31.
- García, L. R. (2012). Acerca de la literatura infantil y su posicionamiento en el campo literario argentino. *RILL. Nueva Época. Prácticas discursivas a través de las disciplinas*, n° 17 (1/2), INSIL, UNT.
- García, L. R. (2021). *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970 y 1990*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Garralón, A. (2016). *Historia portátil de la literatura infantil*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Gauchi, V.; Dovaio, M.; Parola, M.; Roca, M. A. (1996). “Bibliobuseando” en *VVAA*. (1996) *La biblioteca. Actividades de promoción del libro y extensión bibliotecaria y cultural*. Buenos Aires: Colihue. PP. 91-115.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

- Gerbaudo, A. (2009). Literatura y enseñanza. En Dalmaroni, M. (direc.). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp. 165-194). Argentina: Ediciones UNL.
- Gerbaudo, A. (2013a). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. En *Álabe*, 7. Recuperado de: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121>
- Gerbaudo, A. (2013b). Archivos, literatura y políticas de la exhumación. En Goldchluk, G. y Pené M. *Palabras de Archivo*. Santa Fe/ Poitiers: Universidad Nacional del Litoral/ Centre de Recherchers Latino-Américaines, pp. 57-86.
- Gerbaudo, A. (2015). Algo más sobre un mítico Seminario. En *456°F*, 12, pp. 135-152.
- Gerbaudo, A. (2016). *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura (1984- 1986)*. Santa Fe/Los Polvorines: UNL/UNGS.
- Gerbaudo, Analía (2006) *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Gilman, C. (2012) *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gociol, J. (2017). *Centro Editor América Latina. Una fábrica de cultura*. Catálogo de la muestra. Recuperado de: <https://www.bn.gov.ar/micrositios/exposiciones/categoria1/centro-editor-de-america-latina>
- Gociol, J., Bitesnik, E., Ríos, J., Etchemaite, F. (2007). *Más libros para más: colecciones del Centro Editor de América Latina*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Gociol, J.; Invernizzi, H. (2015). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.

- Goldín, D. (2001). "La invención del niño: Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia" en *Lectura y Vida*, año 22, nº 2, Buenos Aires, s/d. Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2>
- Gómez, S. (2016, julio). "El derrotero de Los libros (1969-1976) y su crítica pedagógica. La interpretación educativa de Antonio Gramsci a través de Christine Buci-Glucksmann" en *Izquierdas*, 28, pp. 292-314.
- Gramuglio, M. T. (2004) Posiciones de Sur en el espacio literario. Una política de la cultura, pp. 93-122. En Saítta, S. (coord.) *El oficio se afirma, tomo 9, Historia crítica de la literatura argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- Grimal, P. (2008). Apolo. En *Diccionario de mitología griega y romana* (pp.35-38). Barcelona: Paidós.
- Guerrero Guadarrama, L. (2008). La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil, ecos de la posmodernidad. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (4), 35-56. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2008.04.03>
- Gutiérrez Girardot, R. (1985) El problema de una periodización de la historia literaria latinoamericana. En Pizarro, A. (comp.) *La literatura latinoamericana como proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Hannoi, A. (1970, mayo). Los tambores de Reiner Zimnik en *Los libros*, 8, p. 14.
- Hazard, P. (1964 [1950]). *Los libros los niños y los hombres*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Held, J. (1984) *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós.

- Heram, Y. y Gándara, S. (2021). Paula Wajsman. En *Pioneras en los estudios latinoamericanos de comunicación*, pp. 139-152. Buenos Aires: Teseo. Recuperado de: <https://www.teseopress.com/pionerasenlosestudioslatinoamericanosdecomunicacion>
- Hermida, C. (2002, julio – diciembre). Enseñar a ser nación la historia de la literatura argentina de Ricardo Rojas. En *Gestão em Ação*, Salvador, v.5, n.2, p. 39-51.
- Hermida, C. (2003). De Antología. Políticas de compilación literaria en Buenos Aires. *CELEHIS-Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, Año 12, Nº 15, 215-237.
- Hermida, C. (2012) *Cuando la literatura es pedagogía. Historias, antologías y colecciones literarias en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata. Documento cedido por la autora.
- Hermida, C. (2014). Anestesiar la violencia que encubre la literatura" Sobre vanguardia(s) y pedagogía(s) de la literatura. En *CELEHIS-Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, 23, Nro. 28. Mar del Plata, Argentina, pp. 119-139.
- Hermida, C. (2016). Papeles de investigación: Coleccionar, narrar y enseñar. Operaciones discursivas en el Centenario argentino para construir una tradición nacional. *El Taco En La Brea*, 2(4), pp. 18-46. Recuperado de <https://doi.org/10.14409/tb.v0i4.6003>
- Hermida, C. (2019). Literatura con guardapolvo. La mediación en los libros escolares. *Revista Telar*, 23, pp. 71-90. Recuperado a partir de <http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/447>

- Hidalgo Nácher, M. (2015). Los discursos de la crítica literaria argentina y la teoría literaria francesa (1953-1978), pp. 102-131, *452°F*, n° 12. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/452f/article/view/11401/32083>
- Holzwarth, M. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Indri, C. M. (2021, agosto) “Cuando el día nos transmite su música” en *Reseñas/CeLeHis*, Año 8, número 22, pp. 86-90. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rescelehis/article/view/5216/5611>
- Instituto Summa. (s.f.) *Dora Pastoriza de Etchebarne*. Recuperado de: <https://www.institutosumma.com.ar/dora-pastoriza-de-etchebarne>
- Instituto Summa. (s.f.) *Quienes somos*. Recuperado de: <https://www.institutosumma.com.ar/quienes-somos>
- Istvansch [Schritter, Istvan] (2003, noviembre). Todo lo que estás viendo, lector, son papelitos... En *Imaginaria*, 116. Disponible en <https://www.imaginaria.com.ar/11/6/papelitos.htm>
- Istvansch [Schritter, Istvan] (2005) *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar.
- Iztcovich, S. (1995). *Veinte años no es nada. La literatura y la cultura para niños vista desde el periodismo*. Buenos Aires: Colihue.
- Jitrik, N. (1996). “Canónica, regulatoria y transitiva”. *Orbis Tertius*, 1 (1), pp. 153-166. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2474/pr.2474.pdf
- Jitrik, N. (1998). Canónica, regulatoria y transgresiva. En: Cella, Susana (Comp.) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Posada.

- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Josiowicz, A. J. (2018). *La cruzada de los niños. Intelectuales, infancia y modernidad literaria en América Latina*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Klibanski, M. (2013, 16 de julio). "Murió Beatriz Ferro, una precursora en la edición de libros para niños". Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/108843/murio-beatriz-ferro-una-precursora-en-la-edicion-de-libros-para-ninos>
- Labeur, P. (2019) "Pero a lxs chicos les gusta" y otros cortocircuitos en la literatura juvenil. En _____. *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: UNIPE, pp. 55-74. Recuperado de <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/herramientas/dar-para-leer-el-problema-de-la-selecci%C3%B3n-de-textos-en-la-ense%C3%B1anza-de-la-lengua-y-la-literatura-detail>
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Le Goff, J. (2016). *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Linares, M. C. (2012). "La homogeneización de los libros: Reglamentos del Concurso, Estudio y Aprobación de textos, 1941", pp. 401-434. En Cucuzza, H. R. y Spregelburd, R. P. (coord.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Calderón.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.

- López, M. E. (2016). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. Buenos Aires: Lugar.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Massarella, M. (2017): *Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: El caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica, 122 pp. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1438/te.1438.pdf>
- Mattos Albieri, T. (2009). *São Paulo-Buenos Aires: a trajetória de Monteiro Lobato na Argentina* (Tesis Doctoral). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM.
- Medina, M. (2019) *Dossier sobre los Seminarios De Literatura Infanto-Juvenil de la universidad de córdoba (1969-1972): escalón imprescindible*. <https://ffyh.unc.edu.ar/biblioteca/wpcontent/uploads/sites/4/2019/10/Medina-2019-Seminarios-LIJ-Escalon-imprescindible-2-4.pdf>
- Melh, R. (1992). *Con este sí, con este no. más de 500 fichas de literatura infantil argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Merlo, J. C. (1976) *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ministerio de Educación de la Nación, Instituto de Neurociencias y Educación (INE), Fundación INECO (2018). *Emociones y motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/132282/emociones-y-motivacion-en-los-procesos-de-ensenanza-y-aprendizaje?coleccion=132287>

- Molloy, S. (2001). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*.
México: FCE
- Montaldo, G. (1989). El origen de la historia. En G. Montaldo (Dir.), *Historia social de la literatura argentina. Yrigoyen, entre Borges y Arlt (1916-1930)*, pp. 3-30.
Buenos Aires: Contrapunto.
- Montes, G. (1998). El campo editorial, o de cómo el público se ensancha y el negocio engorda. En *Revista La Mancha*, 6, pp. 4-8.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2001[1990]). *El corral de la infancia*. Buenos Aires Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Munita, F. (2013). El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en lengua española. *AILIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) 11, p. 105-118.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB. Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1>
- Navone, S. (2019a). *Inolvidables Bolsillitos. Homenaje a la Biblioteca Bolsillitos de Editorial Abril*. Disponible en: <https://enigmas-misterios-bolsillitos.blogspot.com/> Consultado: 10 de octubre de 2020

- Navone, S. (2019b). *Inolvidables Bolsillitos. Homenaje a la Biblioteca Bolsillitos de Editorial Abril*. Disponible en: <https://todo-en-abril.blogspot.com/2019/06/inolvidable-bolsillitos-introduccion.html>
Consultado: 10 de octubre de 2020
- Negrin, M. (2018, junio) (coord.). Prácticas de lectura en voz alta y narración oral en contextos educativos. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 6 (3), pp. 4-82. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/issue/view/152/showToc>
- Nieto, F. (2017). En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, Mar del Plata, 2, 4, pp. 129-151. Disponible en <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2085/2299>
- Nieto, F. (2019). Ficciones de escuela. Leer y escribir en el aula de secundaria según la novela juvenil, *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, Mendoza, 6, 12, pp. 153-171. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2682>
- Ocampo, V. (1979). "Fryda Schultz de Mantovani 1912 - 1978" En VV. AA. *A Fryda. Homenaje de sus amigos*. Buenos Aires: Ediciones Revista Sur.
- Ocampo, V. y González Lanuza, E. (1962, julio-agosto) "Dos opiniones sobre 'Canciones para mirar', de María Elena Walsh". En *Revista Sur*, 277, pp.78-81.
- Origgi de Monge, A. (2004). *Textura del disparate. Estudio crítico de la obra de María Elena Walsh*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Orlandi, E. (1987). Tipología del discurso, en *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Pontes: Campinas, pp. 25-38.
- Ortiz, M. F. (2019) *Los Seminarios de Literatura Infanto Juvenil de la Secretaría de Extensión de la UNC (1969-1970-1971-1972)*. *Pinceladas de un contexto expansivo y regresivo*. En Dossier sobre los Seminarios-taller de LIJ. <https://ffyh.unc.edu.ar/biblioteca/wp-content/uploads/sites/4/2019/10/Ortiz-Florencia-Art%C3%ADculo-para-Dossier-7-p%C3%A1ginas.pdf>
- Ortiz, M. F. (2020). *La cultura para la infancia en los inicios de Canal 10 de Córdoba: humorismo, innovación y experimentación en Pipirulines (1972-1973)*. Tesis (Doctorado en Semiótica). Universidad Nacional De Córdoba, Facultad De Ciencias Sociales, Córdoba. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1DJvh1KxbQlsrzxPkAz488je26YmtXacw/view>
- Panesi, J (1998). Las operaciones de la crítica: el largo aliento. En Giordano, A. y Vázquez, M. *Las operaciones de la crítica*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo-UNS.
- Panesi, J. (2001). Los protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain. En: *Boletín/9* del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Rosario: UNR, p. 104- 115.
- Panesi, J. (2004). “La crítica argentina y el discurso de la dependencia” en *Críticas*. Buenos Aires: Norma
- Pelegrín, A. (1990). “Poesía infantil” en *CLIJ*, 14, pp. 8-13.
- Pellizzari, G. (2016, diciembre) “El arte de narrar. Un oficio olvidado” en *Revista Miradas y voces de la LIJ* Buenos Aires, N° 14, pp- 66-67.

- Perriconi, G. (2011) *Tres miradas sobre la literatura infantil y juvenil*. Córdoba: Comunicarte.
- Perriconi, G. y Wischñevsky, A. (1988). *La poesía infantil. Estudio y antología*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Pesclevi, G. (2014). *Libros que muerden. Literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.
- Piacenza, P. (2001). Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966 – 1976). *Revista Lulu Coquette*. Buenos Aires: Editorial El Hacedor.
- Piacenza, P. (2012) *Lecturas obligatorias. En Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, 107-124.
- Piacenza, P. (2015, diciembre). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 1, 1, pp. 109-131.
- Piacenza, P. (2017). *Años de aprendizaje. Subjetividad adolescente, literatura y formación en la Argentina de los sesenta*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Piaget, J. (1981 [1969]). *Psicología del niño*. Trad. Luis Hernández Alfonso. Madrid: Editorial Morata
- Picallo, X. (coord.) (2020) *Tram(p)as textuales: una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia, EDUPA.
- Plotkin, M. (2003). *Freud en las pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Porrúa, A. (2013). La lengua franca de las antologías: entre la identidad y los pormenores de una práctica material, *Revista Caracol*, n° 5, pp. 89-106
- Pradelli, A. (25 de agosto 2000). "Un elefante censurado", Diario Página/12 en *Imaginaria* (28 de noviembre 2001). "Autores: Elsa Bornemann", *Imaginaria*, n° 65. Recuperado de: <https://www.imaginaria.com.ar/06/5/bornemann2.htm>
- Pujol, S. (2012). *Como la cigarra*. Buenos Aires: Emecé.
- Quiroga, H.; Glusberg, L. (1937). "Poetas del alma infantil. En *Suelo Natal. Libro de lectura. Aprobado por el H. Consejo Nacional de Educación para 4° grado*. Buenos Aires: F. Crespillo Editor, pp. 62-63.
- Ramos, M. C. (2012). *Aproximación a la narrativa y la poesía para niños. Los pasos descalzos*. Buenos Aires: Lugar.
- Rest, J. (1960, marzo-abril). "Notas. Fryda Schultz de Mantovani: Sobre las hadas; ensayos de literatura infantil (Nova, Buenos Aires, 1959)" en *Sur*, 263, pp. 62-64.
- Reyes, Y. (2008) Yolanda Reyes: Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y político. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/113213/yolanda-reyes-leer-desde-bebes-un-proyecto-afectivo-poetico->
- Riva, G.; Lacalle, J. M. (junio, 2014). Aproximaciones a la historia de la Teoría Literaria en la carrera de Letras de la UBA. Parte II (1947-1966). En *Revista LUTHOR*, 20, pp. 12-24. Recuperado de: <http://www.revistaluthor.com.ar/spip.php?article101>
- Rivera, J. (1971). Las literaturas marginales. En Rest, J. (1971). *Las literaturas marginales*. Buenos Aires: CEAL. (pp. 1-2)
- Robledo, L. (1991). Introducción. En Devetach, L. (1991) *Oficio de Palabrería. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires: Colihue, pp. 7-14.

- Robledo, L. (2012) Laura Devetach. Ética, estética y afirmación de la palabra en Devetach, L. *Oficio de palabrera*. Córdoba: Comunicarte, pp. 11-30.
- Robledo, L. y Gómez, S (2019a). *Programas de los Seminarios Taller de Literatura Infanto-Juvenil. Universidad Nacional de Cordoba – Secretaría de Extensión Universitaria*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Robledo, L. y Gómez, S (2019b). *Listado de los trabajos presentados a los Seminarios Taller de Literatura Infanto-Juvenil*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Rocha Alonso, A. (2006). Los cuentos de Polidoro y el proyecto editorial de Centro Editor de América Latina. En Bueno M.; Taroncher, M. A. (Coords.). (2006) *Centro Editor de América Latina. Capítulos para una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rodari, G. (1993). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue.
- Rodriguez Gesualdi, C. (1999). Los relatos de terror y el terror de los relatos. En *Revista La Mancha*, 10, pp. 39-40.
- Rodríguez, N. (2018). *Los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños (2000-2013) y sus proyecciones pedagógico-didácticas. Hacia la configuración de claves y enclaves en la relación entre la crítica y la enseñanza de lo literario infantil*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Documento cedido por la autora.
- Rosa, N. (1998). Liturgias y profanaciones. En Cella, Susana (Comp.) (1998) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Posada.
- Rosa, N. (1999). *Políticas de la crítica. Historia de la crítica literaria en la Argentina*, Buenos Aires: Biblos

- Roudinesco, E. y Derrida, J. (2009). *Y mañana, qué...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Said, E. (1994). *Representaciones del intelectual*. Buenos Aires: Paidós.
- Salas, H. (2016). "Obra cerrada: la literatura infantil de Umberto Eco". Recuperado de [https://www.academia.edu/31789390/Obra segada la infantil literatura de Umberto Eco](https://www.academia.edu/31789390/Obra_segada_la_infantil_literatura_de_Umberto_Eco)
- Sapiro, G. (2016). *La sociología de la literatura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sapiro, G. (2018). ¿Cómo las obras literarias atraviesan fronteras (o no)? Una aproximación sociológica a la literatura mundial. *El taco en la brea*, Santa Fé, 7, pp. 182-194. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/tb.v0i7.7363>
Consultado: 10 de octubre de 2020
- Sardi, V. (2006). Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía. En *III Jornadas de Didáctica de la Literatura. Raros y malditos*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://3rasjornadas-rarosymalditos.blogspot.com.ar/2011/09/imaginaciones-didacticas-la-ensenanza.html>
- Sardi, V. (2012) De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura. *Texturas*, 12, pp. 217-228. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9505/pr.9505.pdf
- Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: FCE.
- Sarlo, B. y Altamirano, C. (2001). *Literatura/ Sociedad*. Buenos Aires: Edicial.

- Scarzanella, E. (2016). *Abril. Un editor italiano en Buenos Aires, de Perón a Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schalvezon - Graham. (s/d). Elsa Bornemann. Recuperado de <http://www.schavelzongraham.com/autor/elsa-bornemann/>
- Serrano, M. A. (2007). *Voces de infancia. Poesía argentina para los chicos*. Buenos Aires: Colihue.
- Serrano, M. de los A. (1984). *La literatura infantil argentina: sus orígenes y su evolución inicial (1810-1930)*. Tesis (Doctorado en Letras). Universidad Católica Argentina. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Shavit, Z. (1999) La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños. En Iglesia Santos, M. (comp.). *Teoría de los polisistemas*. Madrid: ARCO.
- Shavit, Z. (junio, 1991) La noción de niñez y los textos para niños. *Criterios*, La Habana, n°29.
- Skliar, C. (agosto 2016) Niñez, infancia y Literatura. En *Crítica*. Revista de psicología, I (I), pp. 19-28. Recuperado de: <https://criticapsicologia.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2018/07/Ninez-infancia-y-literatura-Carlos-Skilar.pdf>
- SM (2018). *Literatura para la gestión de las emociones en el aula*. Recuperado de <https://es.literaturasm.com/somos-lectores/literatura-gestion-de-emociones-aula>
- Somoza, P. y Vinelli, E. (2006). Los protagonistas: conversación retrospectiva en Bueno, M.; Taroncher, M. A. (coord.) (2006). *Centro Editor de América Latina. Capítulos para una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, pp.279-323.
- Somoza, P. y Vinelli, E. (2011). "Para una historia de los libros" en Schmucler, H., Sarlo, B. y Piglia, R. (2011) *Los libros: Edición facsimilar. Tomo 1 (1969-1970)*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional. Colección reediciones y antologías.

- Sorá, G. y Novello, A. (2018). Potencial y limitaciones de la edición de ciencias sociales en la Argentina. José Sazbón y el estructuralismo en Nueva Visión en Prismas. *Revista de Historia Intelectual* n° 22.
- Soriano, M. (2010). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Colihue.
- Sotelo, R. (2004, agosto). "Laura Devetach en Imaginaria" en *Revista Imaginaria*, 134. Recuperado de <https://www.imaginaria.com.ar/13/4/destacados.htm>
- Sotelo, R. (2007, diciembre). Maurice, Max y los Monstruos homenajeados. En *Revista Imaginaria*, 222. Recuperado de <https://imaginaria.com.ar/22/2/galeria.htm>
- Sotelo, R.; Guarido, P.; Devetach, L.; Lacau, M. H. (marzo 2006). "Una torre de cubos para armar en libertad" " en *Revista Imaginaria*, 176. Recuperado de <https://www.imaginaria.com.ar/17/6/la-torre-de-cubos.htm>
- Spakowsky, E. (2009). *Homenaje a Lydia Bosch*. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/museoinicial/bajar/homenaje-lydia-bosch.pdf>
- Spregelburd, R. P. (2012). Escenas de lectura en el contexto de expansión de la cultura escrita en la segunda mitad del siglo XX. En Cucuzza, H. R. y Spregelburd, R. P. (coord.). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbook estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Stapich, E. (1993). *Con ton y con son*. Buenos Aires: Aique.
- Stapich, E. (2007) "Como la vana música del grillo. Acerca de la poesía para niños". En: *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. López, Ma. E. (comp.). Buenos Aires, Lugar Editorial.

- Stapich, E. (2013). María Elena Walsh y el idioma secreto de la infancia. En Stapich, Elena y Cañón, Mila (2013). *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba, Comunicarte.
- Stapich, E. (2016, junio). Representaciones de infancia y literatura para niños en *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1, 2, pp. 81-93. Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1646/1673>
- Stapich, E. (2019). La alegría de un niño cabe en un bolsillo: Beatriz Ferro. En Cañón, M. (comp.) (2019) *El campo de la literatura para niños y niñas: miradas críticas*, pp.3 3-45. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/886/Miradas%20criticas-cerrado.pdf?sequence=1>
- Stapich, E. y Troglia, M. J. (2013). “María Teresa Andruetto: una poética de la desobediencia” en Stapich, E. y Cañón, M. (2013). *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Stewart, S. (2013). *El ansia. Narrativas de la miniatura, lo gigante, el souvenir y la colección*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Tinianov, J. (1978) Sobre la evolución literaria. En Todorov, T. (1978) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México: Siglo XXI editores.
- Torres de Olmos, M. (2019) *Apuntes sobre la literatura infantil en Córdoba* <https://ffyh.unc.edu.ar/biblioteca/wp-content/uploads/sites/4/2019/10/Torres-1986-Apuntes-sobre-Historia-LIJ-Cba.pdf>

- Tosi, C. (2010) "Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de textos argentinos", *Alabé*, 2, pp. 1-22.
- Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media. En: Cucuza, H. Spregelburd, R. *Historia de la lectura en la Argentina*. Buenos Aires: Editoras del calderón.
- Tosi, C. (2015). La emergencia de las colecciones de literatura infantil y juvenil, y su impacto en la industria editorial. Los casos "Robin Hood" y "Biblioteca Billiken". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, Vol. 1, N° 1, p. 132 - 158.
- Ulanovsky, C. (1997) *Paren las rotativas: una historia de grandes diarios, revistas y periodistas argentinos*. Buenos Aires: Espasa Calpe
- Vazquez, M. E. (1979). Los niños y la literatura. En *Diálogos*. Buenos Aires: Emecé.
- Vidal de Battini, B. E. (2005). *Cuentos y leyendas populares de la Argentina. Tomo 1*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [Edición digital basada en la de Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, 1980]. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmct72r9>
- Vulponi, A. (2012). *Antropología e historia de la literatura infantil en Córdoba* (Tesis de Maestría en Antropología). Córdoba: Universidad Nacional.
- Vulponi, A. (2017, agosto). Sobre la conformación de un género y de un clásico: avatares en la edición de literatura infantil y juvenil argentina. *Revista Pelicano*, vol. 3. Pp. 101-113.
- Walsh, M. E. (2005). "Queridos chicos:" en *Versos tradicionales para cebollitas*. Buenos Aires: Alfaguara, pp. 9-11
- Wapner, D. (2007, septiembre). El tema no es el tema. En *Revista Imaginaria*, 216. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/21/6/wapner.htm>

Williams, R. (1977). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.

Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*.

México: Fondo de Cultura Económica.

Zona educativa (junio, 1998). Reportaje. Lidia Penchansky de Bosch en *Zona educativa*, 3, 24, Ministerio de Cultura y Educación de La Nación, pp. 39-41.

Anexo 1. Ficha de análisis, Revista *Ludo*, 1979.

Fuente: Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil –Juvenil del Instituto Summa [GILIJ] (agosto 1979). *Ludo*. Boletín informativo crítico de literatura infantil-juvenil, 3.

FICHA CRÍTICA / LUDO 3 / 1979

JUAN DE GALAN

Informaciones auxiliares

Datos sobre la obra: "Juan de Galán" en "Juan Soldao". Cuentos folklóricos de la Argentina. Selección, prólogo y notas de Susana Chertudi. Bs. As., Eudeba 1962, N° 38.

Datos sobre el autor: anónimo.

Análisis de contenidos

Síntesis argumental: Trata de un príncipe que da sepultura cristiana a un muerto cuyas deudas paga; y de cómo cuando ha sido traicionado por un amigo que busca casarse con su esposa, recibe la ayuda de un fantasma que resulta ser el alma de aquel muerto (entronque bíblico: el Sacrificio de Abraham).

Crítica del contenido

Trama: interesante, con suspenso.
Desenlace: feliz.

Crítica de la parte formal

Título: sugestivo.
Vocabulario: sencillo. Corregir sintaxis y tiempos de verbo.

Finalidad de la obra

Para recreo y para enseñanza de moral.
Para qué edad se recomienda: Para leer al niño desde 9 años.
Para leer el niño desde 12 años.
Para narrar al niño desde 8 años.

EL FIN

Informaciones auxiliares

Datos sobre la obra: EL FIN, Ficciones. Bs. As., Emecé, 1970.

Datos del autor: Borges, Jorge Luis. Escritor argentino, contemporáneo, nacido en Buenos Aires en 1899.

Análisis de contenidos

Síntesis argumental: Siete años después del duelo entre Martín Fierro y el Moreno, se encuentran en una pulpería el protagonista del poema y el hermano del Moreno; éste mata a Martín Fierro vengando así la muerte de su hermano. La circunstancia de que este fin no aparezca en la obra de José Hernández, sino que sea pura invención de Borges, crea en el cuento un clima de misterioso sobrecogimiento.

Crítica del contenido

Trama: ágil, directa, de contenida emoción agudizada por la presencia de Recabarren, un tercer personaje que sólo actúa como testigo, silencioso e inmóvil, del duelo.
Desenlace: trágico, pero esperado.

Crítica de la parte formal

Título: sugestivo.
Vocabulario: acertado, sencillo, poético.

Finalidad de la obra

Para recreo y para enseñanza de moral.
Para qué edad se recomienda: Para leer al niño desde 13 años.
Para leer el niño desde 15 años.
Para narrar al niño desde 12 años.

25

Anexo 2. Tabla de textos seleccionados en *Sobre las hadas: ensayos sobre literatura infantil*. Versión actualizada, 1974.

Fuente: Schultz de Mantovani, F. (1974). *Sobre las hadas: ensayos sobre literatura infantil*. Buenos Aires: Nova, pp. 146-149.

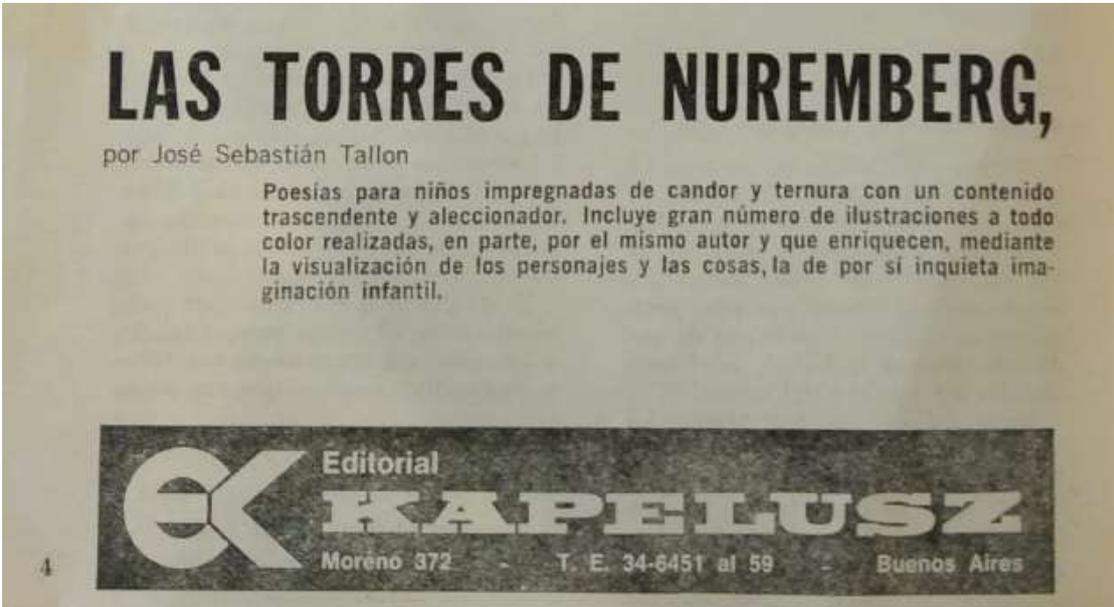
J. M. Barrie	Peter Pan en los jardines de Kensington	Niños de 7 a 10	Novela
J. M. Barrie	Peter Pan y Wendy	Niños de 7 a 10	Novela
Ida Baccini	Una familia de saltimbanquis	Niños de 7 a 10	Novela
Mrs. Beecher-Stowe	La cabaña del Tío Tom	Adolescentes de 10 a 15	Novela
Bertelli (Vamba)	Ciondolino	Niños de 10 a 12	Novela
Lewis Carroll	Alicia en el País de las Maravillas	Niños de 8 a 10	Novela
C. Collodi	Las aventuras de Pinocho	Niños de 8 a 10	Novela
E. D'amicis	Corazón	Niños de 8 a 12	Novela
A. Daudet	La historia de un niño	Adolescentes de 12 a 14	Novela
A. Daudet	Tartarin de Tarascón	Adolescentes de 12 a 14	Novela
C. Dickens	Oliverio Twist	Niños de 8 a 12	Novela
C. Dickens	Almacén de antigüedades	Niños de 8 a 12	Novela
C. Dickens	David Coperfield	Niños de 8 a 12	Novela
C. Dickens	Tiempos difíciles	Niños de 8 a 12	Novela
C. Dickens	Grandes esperanzas	Niños de 8 a 12	Novela
A. Dumas	El Capitán Pánfilo	Niños de 8 a 12	Novela
A. Dumas	Los tres mosqueteros	Adolescentes de 12 a 14	Novela
A. Dumas	Veinte años después	Adolescentes de 12 a 14	Novela
A. Dumas	El Vizconde de Bragelonne	Adolescentes de 12 a 14	Novela
A. Dumas	El paje del Duque de Saboya	Adolescentes de 12 a 14	Novela
A. Dumas	El Conde de Montecristo	Adolescentes de 12 a 14	Novela
A. Dumas	De París a Cádiz	Adolescentes de 12 a 14	Novela
A. Dumas	Historia de un cascanueces	Niños de 8 a 10	Novela
D. De Foe	Robinson Crusoe	Niños de 10 a 14	Novela
F. Hodgson Burnett	El pequeño Lord	Niños de 10 a 14	Novela
E. R. Burroughs	Tarzán de los monos	Niños de 10 a 14	Novela
Chamisso	Maravillosa historia de Pierre Schlemilh	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Fenimore Cooper	El Bravo	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Fenimore Cooper	El último de los Mohicanos	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Anatole France	Abeja	Niños de 8 a 12	Novela
N. Gogol	Tarass Bulba	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Lafcadio Hearn	Hojas sueltas	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Lafcadio Hearn	Youma	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Víctor Hugo	Pecopin y la bella Bauldour	Niños de 8 a 12	Novela
Washington Irving	Rip van Winkle	Niños de 10 a 14	Novela
Jerome K. Jerome	Tres hombres en un barco	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Jerome K. Jerome	Tres ingleses en Alemania	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Rudyard Kipling	Historias así.	Niños de 8 a 10	Novela
Rudyard Kipling	Capitanes valientes	Niños de 8 a 10	Novela
Rudyard Kipling	El libro de la jungla	Adolescentes de 10 a 14	Novela
Selma Lagerloff	Nils Holgersson	Adolescentes de 10 a 14	Novela
W. Longfellow	Evangelina	Adolescentes de 12 a 15	Novela
M. Maeterlinck	El pájaro azul	Niños de 10 a 14	Novela
H. Malot	Sin familia	Niños de 10 a 14	Novela
Paul De Musset	El Señor Viento y la señora Lluvia	Niños de 7 a 10	Novela
Paul y J. H. Stahl	Viaje adónde gustéis	Niños de 7 a 10	Novela
P. y V. Margueritte	Poum	Niños de 7 a 10	Novela
Gerard De Nerval	Sylvia	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Eric Raspe	Aventuras del Barón de Munchausen	Niños de 8 a 12	Novela
Ch. L. Philippe	La madre y el niño	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Edgard Poe	Las aventuras de Gordon	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Edgard Poe	Pym	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Edgard Poe	El escarabajo de oro	Adolescentes de 12 a 15	Novela
E. Quinet	Historia de un niño	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Mayne Reid	El desierto de agua	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Mayne Reid	El rastro de la guerra	Adolescentes de 12 a 15	Novela

Mayne Reid	La cautiva blanca	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Ruskin	El rey del río de oro	Niños de 8 a 12	Novela
George Sand	La encina parlante	Niños de 8 a 12	Novela
George Sand	El castillo de Pictordu	Niños de 8 a 12	Novela
George Sand	La verdadera historia de Gribouille	Niños de 8 a 12	Novela
Carl Sandburg	En el país de Rubataga	Niños de 8 a 12	Novela
E. Salgari	El misterio de la jungla negra	Adolescentes de 12 a 15	Novela
E. Salgari	Sandokan	Adolescentes de 12 a 15	Novela
E. Salgari	La rosa del Dong Kiang	Adolescentes de 12 a 15	Novela
E. Salgari	Los mineros de Alaska	Adolescentes de 12 a 15	Novela
E. Salgari	Las águilas de la estepa	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Walter Scott	Quintin Durward	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Walter Scott	Ivanhoe	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Walter Scott	Lucia de Lammermoor	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Walter Scott	El anticuario	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Walter Scott	Rob Roy	Adolescentes de 12 a 15	Novela
P. J. Stahl	Los patines de plata	Niños de 10 a 12	Novela
P. J. Stahl	La bella princesita Ilsa	Niños de 10 a 12	Novela
P. J. Stahl	Maroussia	Niños de 10 a 12	Novela
P. J. Stahl	Las nuevas y verdaderas aventuras de Pulgarcito	Niños de 8 a 10	Novela
R. L. Stevenson	La isla del tesoro	Adolescentes de 12 a 15	Novela
R. L. Stevenson	La flecha negra	Adolescentes de 12 a 15	Novela
R. L. Stevenson	Catriona	Adolescentes de 12 a 15	Novela
R. L. Stevenson	El señor de Ballantree	Adolescentes de 12 a 15	Novela
R. L. Stevenson	Las aventuras de David Balfour	Adolescentes de 12 a 15	Novela
I. Tourgueneff	Las aguas primaverales	Adolescentes de 12 a 15	Novela
I. Tourgueneff	Recuerdos de infancia	Adolescentes de 12 a 15	Novela
I. Tourgueneff	Cuentos de un cazador	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Mark Twain	Aventuras de Tom Sawyer	Niños de 8 a 12	Novela
Mark Twain	Cuentos escogidos	Niños de 8 a 12	Novela
Mark Twain	Aventuras de Huck Finn	Niños de 8 a 12	Novela
Julio Verne	20.000 leguas de viaje submarino	Niños de 10 a 14	Novela
Julio Verne	La vuelta al mundo en 80 días	Niños de 10 a 14	Novela
Julio Verne	Miguel Strogoff	Niños de 10 a 14	Novela
Julio Verne	Un capitán de quince años	Niños de 10 a 14	Novela
Julio Verne	De la Tierra a la Luna	Niños de 10 a 14	Novela
Julio Verne	La esfinge de los hielos	Niños de 10 a 14	Novela
Julio Verne	Los hijos del capitán Grant	Niños de 10 a 14	Novela
Lewis Wallace	Ben-Hur	Adolescentes de 12 a 15	Novela
H. G. Wells	La guerra en el aire	Adolescentes de 12 a 15	Novela
H. G. Wells	La máquina de explorar el tiempo	Adolescentes de 12 a 15	Novela
H. G. Wells	Los primeros hombres en la Luna	Adolescentes de 12 a 15	Novela
H. G. Wells	El hombre invisible	Adolescentes de 12 a 15	Novela
H. G. Wells	Una historia de tiempos venideros	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Percival C. Wren	Beau Geste	Adolescentes de 12 a 15	Novela
Andersen	Cuentos de hadas	Niños de 7 a 10	Cuento
Perrault	Cuentos de la Madre Oca	Niños de 7 a 10	Cuento
Anónimo	Cuentos populares de todos los países	Niños de 7 a 10	Cuento
A. Daudet	Cuentos del lunes	Niños de 7 a 10	Cuento
N. Hawthorne	Cuentos clásicos del norte	Niños de 7 a 10	Cuento
J. R. Jiménez	Platero y yo	Niños de 7 a 10	Cuento
Ch. Nodier	Tesoro de Habas y Flor de Guisante	Niños de 7 a 10	Cuento
H. Quiroga	Cuentos de la selva	Niños de 7 a 10	Cuento
C. Schmid	Cuentos escogidos	Niños de 7 a 10	Cuento
O. Wilde	El príncipe feliz y otros cuentos	Niños de 7 a 10	Cuento
Hermanos GRIMM	Cuentos populares	Niños de 7 a 10	Cuento
J. C. Harris	Cuentos del tío Remo	Niños de 7 a 10	Cuento
J. C. Harris	Las mil y una noches (selección y adaptación)	Niños de 8 a 12	Cuento
George Sand	Cuentos de una abuela	Niños de 8 a 12	Cuento
León Tolstoi	Cuentos populares y leyendas	Niños de 8 a 12	Cuento
José Martí	La edad de Oro	Niños de 8 a 12	Cuento
José Sebastián Tallon	Las torres de Nuremberg	Niños de 7 a 12	Poesía

F. Llorca	Lo que cantan los niños (Antología)	No se especifica	Poesía
Díaz Casanueva	Poemas para niños (Antología)	No se especifica	Poesía
G. Berdiales	Risa y sonrisa de la poesía niña (Antología)	No se especifica	Poesía
D. Travadelo	Júbilo y ritmo de la poesía infantil (Antología)	No se especifica	Poesía
Universidad de Puerto Rico	Niños y alas (dos tomos) (Antología)	No se especifica	Poesía
J. R. Jiménez	Antología para niños y adolescentes	No se especifica	Poesía

Anexo 3. Publicidad de la edición de Kapelusz de *Las torres de Nuremberg* de José Sebastián Tallon, 1971.

Fuente: Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil –Juvenil del Instituto Summa [GILI] (octubre 1971). *Ludo. Boletín informativo crítico de literatura infantil-juvenil*, 1, p. 4.



LAS TORRES DE NUREMBERG,
por José Sebastián Tallon

Poesías para niños impregnadas de candor y ternura con un contenido trascendente y aleccionador. Incluye gran número de ilustraciones a todo color realizadas, en parte, por el mismo autor y que enriquecen, mediante la visualización de los personajes y las cosas, la de por sí inquieta imaginación infantil.

EK Editorial
KAPELUSZ
Moreno 372 - T. E. 34-6451 al 59 - Buenos Aires

Anexo 4. Publicidad de la Colección Andersen de Santiago Rueda Editor, 1969. Fuente: Los libros (1969). *Revista Los libros* [Dossier: La literatura infantil o la coerción sobre los niños], 6, p. 14.

libros de todos los años para lectura de todo el año

1939 - 1969

COLECCION ANDERSEN

La editorial Santiago Rueda inicia, en este diciembre de 1969, la publicación de una colección de clásicos infantiles y juveniles, adecuados en su formato y diseño a las exigencias del público de hoy. Necesario hubiera sido exponer las incontables razones que decidieron a la editorial a lanzarse por este camino. Valga simplemente, de todas ellas, la insistencia en algunos autores capaces de enseñar que en el mundo es posible la aventura literaria; o bien que, a través de la aventura literaria, es posible acceder a un mayor conocimiento del mundo.

CUENTOS, de HANS CHRISTIAN ANDERSEN

Este primer volumen de los cuentos de Andersen inicia la edición de su obra completa, ordenada cronológicamente. El haber denominado "Andersen" a una colección basta para señalar un homenaje a uno de los escritores que más ha hecho por la imaginación del hombre, sin distinción de edades.

JUVENILIA, de MIGUEL CANE

El clásico juvenil argentino por excelencia. Infaltable en esta colección, al encabezarla con la obra de Andersen no ocupa sino el lugar que le corresponde, sin detrimento ninguno para sus pares, muchos de los cuales se hallan incluidos, justamente, en esta misma página.

AZABACHE, de ANA SEWELL

Esta única obra de Ana Sewell se constituye en un verdadero documento de la Inglaterra rural y del Londres del siglo XIX al seguir, paso a paso, las peripecias de un caballo que cambia sucesivamente de dueño. Obliga al lector, a la vez, a una temprana reflexión acerca de las pasiones humanas.

LAS AVENTURAS DE PINOCHO, de CARLO COLLODI

A partir del momento de su aparición, las insólitas aventuras del famoso muñeco de madera surgido de la imaginación de Collodi se ubicaron en primera línea en la preferencia del público infantil. El cine, el teatro, la tradición oral han hecho de ellas, también, sus preferidas.

CUENTOS DE NAVIDAD, de CARLOS DICKENS

El indiscutible prosista inglés muestra algunos aspectos de una Navidad. Pero, al dotarlos de símbolos que se apoyan en una visión directa de la realidad, excede el marco de una mera descripción londinense para convertirse en un excelente estudio de caracteres con validez universal.

DE LA TIERRA A LA LUNA, de JULIO VERNE

Clásico entre clásicos, esta obra de Julio Verne —uno de esos "mutantes" capaces de anunciarnos un mundo otro— provoca y continuará provocando asombro y apasionamiento, con la exactitud de sus cálculos, su rigor formal, su capacidad de anticipación, en cada uno de sus incontables lectores.

MUJERCITAS, de LUISA MAY ALCOTT

Las aventuras de las mujercitas creadas por Luisa May Alcott continúan recreando gozosamente a quienes atraviesan esa zona imprecisa que abarca el paso de la infancia a la pubertad. La levedad formal de la autora condice plenamente con esos tiempos en que todo podía ser alegre, pero también melancólico.

PAPAITO PIERNAS LARGAS, de JANE WEBSTER

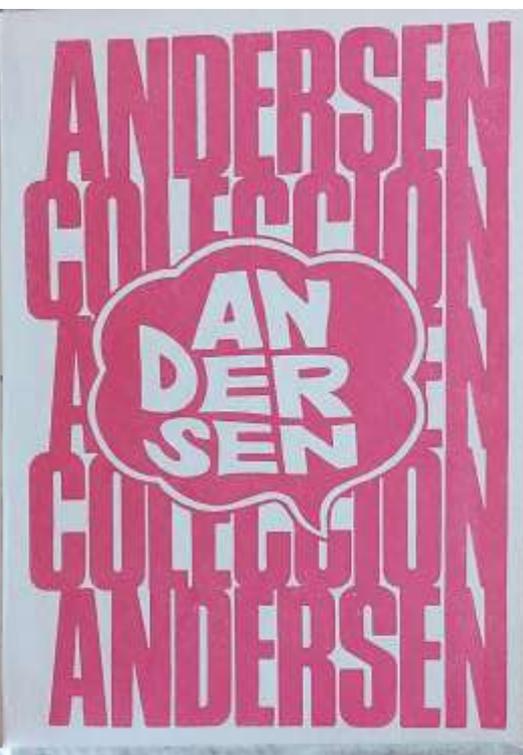
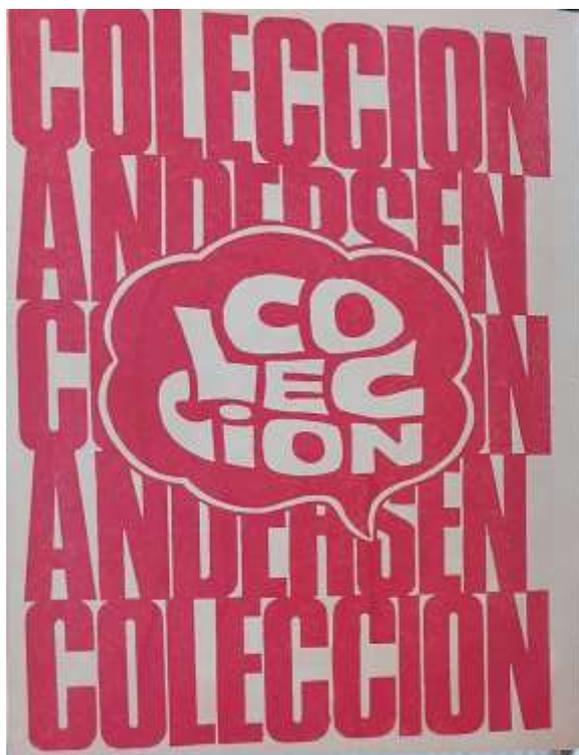
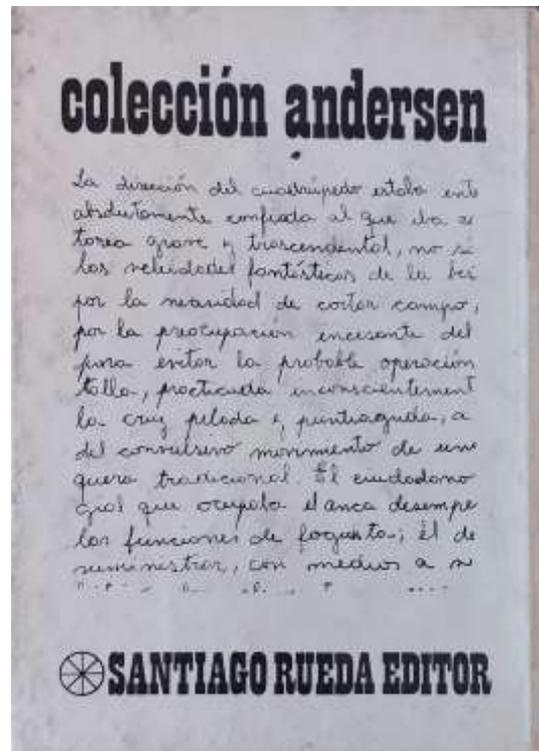
Todas las ilusiones, la ansiedad en que se debate la vida de una huérfana capaz de franquearse en la correspondencia y los dibujos enviados a su lejano protector, exigen una participación conmovida y una gran comprensión humana, más allá del tiempo en que se mueve la protagonista.

La colección Andersen incluirá, a partir de 1970, entre otros, los siguientes títulos:

Luisa May Alcott. Nombrecitos / Harriet Beecher Stowe. La cabana del tío Tom / Lewis Carroll. Alicia en el país de las maravillas / William Frederick Cody. Bufallo Bill / Whitfield Cook. Violeta / James Fenimore Cooper. El último de los mohicanos / Edmundo de Amicis. Corazón / Daniel Defoe. Robinson Crusoe / Carlos Dickens. David Copperfield / Jack London. Colmillo blanco / Herman Melville. La ballena blanca / Walter Scott. Aventuras de Quintín Durward / Juana Spyri. Heidi / Robert Louis Stevenson. La isla del tesoro / Jonathan Swift. Viajes de Gulliver / Mark Twain. Aventuras de Tom Sawyer / Julio Verne. La isla misteriosa.

Anexo 5. Ilustración interior, portadilla, tapa y contratapa de un ejemplar de la Colección Andersen de Santiago Rueda Editor, 1969.

Fuente: Cané, M. (1969). *Juvenilia*. Buenos Aires: Santiago Rueda Editor. Tapa e ilustraciones de Jorge Enrique Werffelli.



berlik me había acariciado, y la incomparable Madame Lagrange, aquella artista con un corazón a la Malibú, se había entretenido en hacerme charlar durante los entreactos en su camarín, adonde solía llevarme mi hermano Jacinto. (Y hoy, que era hombre, que podía apreciar todas aquellas bellezas que habían encantado a mi padre y que bastaban en mi memoria, como una nube, tenía que volverme triste y solo al colegio, dando al espalda al mundo de la luz!

Una noche no pude resistir al pasar frente al Colón; vi entrar a un pariente amigo de su familia; comprendí que tenía un palco donde mecerme medio escondido, y tomando mi entrada penetre bravamente, un poco pálido por la convicción profunda de que todo el mundo me observaba.

El pariente tenía felizmente un palco bajo y oscuro de la óchava; llamé, me resistí con energía a las sillas de adelante y acurrucándome en el fondo, lancé una mirada investigadora a la platea. Yo sabía que el vicerrector era un melómano decidido; en efecto, a poco lo descubrí en las tertulias. De un lado cierta irritación por su presencia, mientras nos confinaba en el claustro tan cruelmente, y de otro el temor que me descubriese, me agitaron un momento. Pero bien pronto todo

272



...lancé una
mirada investiga-
dora a la platea.

Anexo 6. Decreto de prohibición (Boletín N° 142 - julio 1979) del libro de cuentos *La torre de cubos* de Laura Devetach.

Fuente: Devetach, L. (1991). *Oficio de Palabrería. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires: Colihue.

Boletín N° 142 – julio 1979 – Ministerio de Cultura y Educación

NIVEL PRIMARIO

Prohibición de una obra

La Provincia de Santa Fe ha dado a conocer la Resolución N° 480 con fecha 23-5-79.

Buenos Aires, 23 de mayo de 1979.

VISTO:

Que se halla en circulación la obra "La Torre de Cubos" de la autora Laura Devetach destinada a los niños, cuya lectura resulta objetable; y

CONSIDERANDO:

Que toda obra literaria para niños debe reunir las condiciones básicas del estilo;

Que en ello está comprometida no sólo la sintaxis sino fundamentalmente la respuesta a los verdaderos requerimientos de la infancia;

Que estos requerimientos reclaman respeto por un mundo de imágenes, sensaciones, fantasía, recreación, vivencias;

Que inserto en el texto debe estar comprendido el mensaje que satisfaga dicho mundo;

Que del análisis de la obra "La Torre de Cubos", se desprenden graves falencias tales como simbología confusa, cuestionamientos ideológicos-sociales, objetivos no adecuados al hecho estético, ilimitada fantasía, carencia de estímulos espirituales y trascendentes;

Que algunos de los cuentos-narraciones incluidos en el mencionado libro, atentan directamente al hecho formativo que debe presidir todo intento de comunicación, centrando su temática en los aspectos sociales como crítica a la organización del trabajo, la propiedad privada y al principio de autoridad enfrentando grupos sociales, raciales o económicos con base completamente materialista, como también cuestionando la vida familiar, distorsas y giros de mal gusto, la cual en vez de ayudar a construir, lleva a la destrucción de los valores tradicionales de nuestra cultura;

Que es deber del Ministerio de Educación y Cultura, en sus actos y decisiones, velar por la protección y formación de una clara conciencia del niño;

Que ello implica prevenir sobre el uso, como medio de formación de cualquier instrumento que atente contra el fin y objetivos de la Educación Argentina, como asimismo velar por los bienes de transmisión de la Cultura Nacional;

Por todo ello

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CULTURA RESUELVE:

1°) Prohibir el uso de la obra "La Torre de Cubos" de Laura Devetach en todos los establecimientos educacionales dependientes de este Ministerio.

2°) De forma.

Anexo 7. Decreto 3155/1977 del Poder Ejecutivo Nacional para la prohibición de los libros *Un Elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Isabel Bornemann y *El Nacimiento, los Niños y el Amor* de Agnés Rosenstiehl publicados por Ediciones Librerías Fausto.

Fuente: Argentina, Argentina. Presidente (1976-1981: Videla), & Argentina. Ministerio del Interior. Ministro (1976-1981: Harguindeguy). (1977). *Decreto 3155/1977*. [s.n.] Disponible en la Biblioteca Nacional de Maestros. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4853.pdf>

DECRETO 3155/1977

Emisor: PODER EJECUTIVO NACIONAL (P.E.N.)

Sumario: Libros "Un elefante ocupa mucho espacio" de Elsa I. Bornemann y "El Nacimiento, los niños y el amor" de Agnés Rosenstiehl; prohibición de su distribución, venta y circulación; clausura transitoria de Ediciones Librerías Fausto.

Fecha de Emisión: 13/10/1977

Publicado en: Boletín Oficial 19/10/1977 - ADLA 1977 - D, 3865

Visto las facultades conferidas al Poder Ejecutivo por el art. 23 de la Constitución Nacional, durante la vigencia del estado de sitio, y

Considerando: Que uno de los objetivos básicos fijado por la Junta Militar en el acta del 24 de marzo de 1976, es el de reestablecer la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino.

Que dichos objetivos se complementan con la plena vigencia de la institución familiar y de un orden social que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación.

Que del análisis de las publicaciones tituladas "Un elefante ocupa mucho espacio" de Elsa Isabel Bornemann, y "El Nacimiento, los Niños y el Amor" de Agnés Rosenstiehl, ambos de "Ediciones Librerías Fausto", surge una posición que agravia a la moral, a la familia, al ser humano y a la sociedad que éste compone.

Que en ambos casos, se trata de cuentos destinados al público infantil, con una finalidad de adoctrinamiento que resulta preparatoria a la tarea de captación ideológica del accionar subversivo.

Que "Ediciones Librerías Fausto" comparte dichos agravios y es contumaz en esa difusión.

Que actitudes como ésta constituyen una agresión directa a la sociedad argentina concretada sobre los fundamentos culturales que la nutren y los principales destinatarios de la acción de gobierno trascendente, lo que corrobora la existencia de formas cooperantes de disgregación social, tanto o más disolvente que los violentos.

Que una de las causas que sustentaron la declaración del estado de sitio fue la necesidad de garantizar a la familia argentina su derecho natural y sagrado a vivir con nuestras tradiciones y arraigadas costumbres.

Que conforme lo ha admitido la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, el secuestro de una publicación y la clausura de una editorial se encuentran dentro de las facultades privativas del Poder Ejecutivo Nacional, acordadas por el mencionado art. 23 de la Constitución Nacional.

Por ello,

el Presidente de la Nación Argentina, decreta:

Art. 1º -- Prohíbese la distribución, venta y circulación, en todo el territorio nacional, de los libros "Un elefante ocupa mucho espacio" de Elsa Isabel Bornemann y "El nacimiento, los niños y el amor" de Agnés Resenstiehl, ambos de "Ediciones Librerías Fausto" y secuéstrense los ejemplares correspondientes.

Art. 2º -- Dispónese la clausura por el término de diez días de "Ediciones Librerías Fausto" con domicilio en Santa Fe 1715, Capital Federal.

Art. 3º -- Lo dispuesto en el artículo anterior no impedirá la realización de las tareas administrativas, inherentes a "Ediciones Librerías Fausto".

Art. 4º -- La Policía Federal dará inmediato cumplimiento a lo dispuesto en el presente decreto.

Art. 5º -- Comuníquese, etc. -- Videla. -- Harguindeguy.

Anexo 8. Temario del Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil de la Universidad de Córdoba, 1969.

Fuente: Universidad de Córdoba [UNC] (1969). *Literatura infantil Juvenil Seminario Taller 1969*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. [Folleto]

TEMARIO

- I. Tema central: *LITERATURA Y EDUCACIÓN*
Subtemas:
 1. Relación de la literatura con la psicología del niño y del adolescente.
 2. Literatura infanto-juvenil y literatura escolar.
 3. Literatura infanto-juvenil con relación a la familia y la sociedad.
 4. La difusión de la Literatura infanto-juvenil a través de instituciones (bibliotecas, clubes, etc.)

- II. Tema central: *GÉNEROS Y TEMAS DE LA LITERATURA INFANTO-JUVENIL*
Subtemas:
 1. La poesía infanto-juvenil
 2. La narración infantil
 3. El folklore y la tradición
 4. El culto al héroe

- III. Tema central: *LITERATURA INFANTO-JUVENIL Y MEDIOS AUDIOVISUALES*
Subtemas:
 1. Cine y televisión.
 2. Revistas e historietas.
 3. Teatro.
 4. Música y canciones.

Anexo 9. Temario del Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil de la Universidad de Córdoba, 1970.

Fuente: Universidad de Córdoba [UNC] (1970). *Literatura infantil Juvenil Seminario Taller 1970*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. [Folleto]

TEMARIO

I. NIVEL CONCEPTUAL

TEMA: Análisis sociocultural del proceso de comunicación social (con referencias a las manifestaciones motivo de este Seminario).

- 1- Enfoque semiológico (teoría del proceso comunicacional).
- 2- Enfoque psicológico-social.
- 3- Enfoque antropológico-cultural.

MECÁNICA: Conferencias a cargo de sendos especialistas, designados por el Grupo Organizador.

II. NIVEL MOTIVACIONAL

Sector: **NIÑEZ**

Manifestaciones:

TEATRO Y TÍTERES

Sector: **JUVENTUD**

Manifestaciones:

HISTORIETAS Y REVISTAS

El proceso:

A - Emisores (autores creadores, entes culturales, entes comerciales, etc.)

B - Contenidos (infraestructura, formas técnico-expresivas, etc.)

C - Receptores

El proceso:

A - Emisores (autores, creadores, entes culturales, entes comerciales, etc.)

B - Contenidos (infraestructura, formas técnico-expresivas, etc.)

C - Receptores

MECÁNICA: Deliberaciones del Grupo de Seminaristas, coordinados por una persona designada al efecto por el Grupo Organizador.

III. NIVEL OPERACIONAL (Formas técnico-expresivas)

Las técnicas

A - Emisores (autores, creadores, entes culturales, entes comerciales, etc.)

B - Contenidos (formas técnico-expresivas, infraestructuras, etc.)

C - Receptores

Las técnicas

A - Emisores (autores, creadores, entes culturales, entes comerciales, etc.)

B - Contenidos (formas técnico-expresivas, infraestructuras, etc.)

C - Receptores

MECÁNICA: Deliberaciones del Grupo de Seminaristas, coordinados por una persona designada al efecto por el Grupo Organizador.

IV. SÍNTESIS

Informe sobre Conclusiones, Recomendaciones y Ponencias de cada sector. Ponencias del II SEMINARIO-TALLER DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL.

Anexo 10. Listado de los trabajos presentados en el Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil, 1969.

Fuente: Robledo, L. y Gómez, S (2019). *Listado de los trabajos presentados a los Seminarios Taller de Literatura Infanto-Juvenil*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

I SEMINARIO 10 al 14 de setiembre de 1969

- María Luisa Cresta de Leguizamón: "El niño y la radio"
- Blanca Sarrat de Ruiz: "Relato de una experiencia"
- Luján Carranza: "Aproximación al mundo de la historieta"
- Beatriz Masia y Ernesto Heredia: "Teatro - Didáctica Teatral Infantil"
- María Rosa Finchelman "La poesía escolar"
- Alberta Sarrat Saumell: "Reflexiones para el uso de la poesía en la escuela"
- María Cecilia Graña: "Crónica de una experiencia"
- Jorge Horacio Pueyrredón: "La literatura y el menor"
- Ana Colatarci: "Proyecto de biblioteca infantil"
- Blanca L. de Etchemendy: "La literatura de venta callejera. Sus influencias"
- Informe de la Escuela Normal de Maestras Rurales de Entre Ríos
- Relatos de la Escuela Industrial Superior Anexa, Universidad Nacional del Litoral.
- Yolanda Dethou: "El lenguaje, factor determinante de una literatura infantil y juvenil"
- Yolanda M. de Elgorreaga: "Valor y necesidad psicopedagógica de la literatura en los primeros años. La canción de cuna"
- Varios autores: "Difusión de la literatura infanto juvenil a través de las instituciones"
- Susana Itzcovich: "Clasificación conceptual y temática de la poesía para niños"
- Pierre Vigier: "Cine y televisión"
- Antoniorrobes: "De literatura infantil" - Adhesión desde México.
- Zunilda Manavella de Fernández: "Un intento de cine para niños" 20. Clara Passafari: "Folklore para los más chiquitos"
- José Muzzio: "El libro infantil y su ilustración"
- Laura Devetach: "Fantasía y comunicación. Monigote en la arena"

Anexo 11. Listado de los trabajos presentados en el Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil, 1971.

Fuente: Robledo, L. y Gómez, S (2019b). *Listado de los trabajos presentados a los Seminarios Taller de Literatura Infanto-Juvenil*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

III SEMINARIO 17 al 21 de setiembre de 1971

- Blanca y Alberta Sarrat: "Literatura infantil y textos de lectura en la escuela primaria"
- María Luisa Cresta de Leguizamón: "El cuento tradicional y el cuento contemporáneo infantil"
- Yolanda Martínez de Elgorreaga: "Memorias y narraciones basadas en elementos autobiográficos"
- Ana Barsky: "El cuento infantil y su narración"
- Ana Barsky: "Ficha para analizar un cuento infantil"
- Olga Santochi de Paredes: "Forma de preparación de un repertorio para los futuros profesores de Jardín de Infantes. Proyecto Club de cazadores de cuentos para niños"
- Varios Bibliotecas Públicas, Buenos Aires: "El niño, el joven, el libro y la comunidad"
- Teresa Pagnota de Vicente: "El grupo intermediario entre el preadolescente y el libro"
- Carlota Leuchter: "El niño lector, problemas que plantea su formación"
- Jorgelina Corbatta de Sánchez: "Intento de aproximación a un texto literario"
- Leonor Deraco: "Aspectos psicológicos a tener en cuenta en la Literatura Infantil"
- Olga Santochi de Paredes: "Datos estadísticos de la calificación de películas"
- Carlota Boero de Izeta: "Contenidos de publicaciones femeninas y su influencia en el periodo de la preadolescencia en las niñas"
- María Cristina Mata: "Dos revistas para niños: *Antejito* y *Billiken*"
- Luján Carranza: "La Literatura Infantil y la Literatura Juvenil y los medios de comunicación sociales. Prensa, radio, TV, cine"
- Ruth Fridman: "El desarrollo evolutivo de la expresión sonora del bebé y su relación con la música"
- Laura Devetach: "Sobre un concepto de Literatura para niños. Historia de Ratita"

Anexo 12. Cuadro de intereses de acuerdo a la edad de los lectores elaborado por Tomasa Darrain de Álvarez en su trabajo “Literatura infantil”, 1962.

Fuente: Darrain de Álvarez, T. E. (1964). Literatura infantil. En *Revista de Educación*, Suplemento Especial, La Plata, pp. 3-33.

	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nursery Tales	x											
Cuentos de repetición		x	x	x	x							
Historias breves de hechos sucedidos				x	x	x	x	x				
Fábulas				x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mitos y leyendas				x	x	x	x	x	x	x	x	x
Narraciones históricas bíblicas		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Poesías		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Aventuras, viajes, expediciones							x	x	x	x	x	x
Relatos científicos humorísticos									x	x	x	x
Novelas											x	x

Anexo 13. Sobrecubiertas de la colección Biblioteca Pedagógica Pre-escolar de Editorial Latina.

Fuente: Bernardo, M. (1972). *Títeres*. Buenos Aires: Editorial Latina; Bernardo, M. (1977). *Teatro. Creación y técnica del espectáculo infantil*. Buenos Aires: Editorial Latina; Bornemann, E. I. (1976). *Poesía Infantil: estudio y antología*. Buenos Aires: Editorial Latina; Bornemann, E. I. (1977). *Cuentos*. Buenos Aires: Editorial Latina.



Anexo 14. Referencias bibliográficas del estudio sobre poesía de Elsa Bornemann publicado en *Poesía. Estudio y antología de la poesía infantil*, 1976.

Fuente: Bornemann, E. I. (1976). *Poesía Infantil: estudio y antología*. Buenos Aires: Editorial Latina

BIBLIOGRAFÍA DE LA PRIMERA PARTE

- ALONSO, Amado: "Materia y forma en poesía", 3 ed., Madrid, Gredos, 1969.
- ARBUTHNOT, May Hill: "Children and books", 3ª ed., Illinois, Scott Foresman and Co., 1964.
- ARBUTHNOT, May Hill y otros: "The Arbuthnot anthology of children's literature", 3 ed., Illinois, Scott Foresman and Co., 1971.
- ARISMENDI, Elcira L. de: "El preescolar, el desarrollo del habla y el lenguaje poético", Montevideo, Pueblos Unidos, 1973.
- BAEHR, Rudolf: "Manual de versificación española", Madrid, Gredos, 1970.
- BARTHES, Roland y otros: "Estructuralismo y literatura", Buenos Aires, Nueva Visión, 1972.
- BOTAS, Olga Fernández Latour de: "Folklore y literatura argentina", Buenos Aires, Guadalupe, 1969.
- BOUSOÑO, Carlos: "Teoría de la expresión poética", 5 ed., Madrid, Gredos, 1970, 2 v.
- BUTOR, Michel: "Sobre literatura", Barcelona, Seix Barral, 1967, t. 2.
- CAPALBO, Beatriz C. de: "Iniciación Literaria". Enciclopedia Práctica Preescolar, Buenos Aires, Latina, 1971.
- CASTAGNINO, Raúl: "El análisis literario", 9 ed., Buenos Aires, Nova, 1974.
- CORTAZAR, Augusto Raúl: "Folklore y literatura", Buenos Aires, Eudeba, 1967.
- COSETTINI, Leticia: "Del juego al arte infantil", Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- DEPOUILLY, Jacques: "Niños y primitivos", Buenos Aires, Kapelusz, 1965.
- DIEZ, Enrique y otro: "Lectura del niño y literatura infantil", Madrid, Publicaciones ICCE, 1973.
- DOYLE, Brian: "The who is who of children's literature", London, Evelyn, 1970.
- DUCROT, Oswald y otro: "Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje". Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1974.
- EDELIN, Francis y otros: "Análisis estructural del texto poético", Buenos Aires, Rodolfo Alonso, 1973.
- ESSLIN, Martin: "Absurd drama", England, Penguin, 1965.
- ESSLIN, Martin: "The theatre of the absurd". Garden City. Doubleday & Co., 1961.
- GESELL, Arnold: "El niño de 1 a 4 años", Buenos Aires, Paidós, 1967.
- GESELL, Arnold y otros: "La personalidad del niño de 5 a 16 años", Buenos Aires, Paidós, 1967.
- GILI GAYA, Samuel: "Estudios de lenguaje infantil". Barcelona, Bibliograf, 1972.
- HOSS, Dieter: "Die besten Limericks", München, Bechtle, 1973.
- HURLIMANN, Bettina: "Tres siglos de literatura infantil europea", Barcelona, Juventud, 1968.
- IRESON, Barbara: "The Faber book of nursery verse", 2ª ed., London, Faber, 1968,
- ITZCOVICH, Susana: "Clasificación conceptual y temática de la poesía para niños" Córdoba, Seminario Taller de Literatura Infanto-Juvenil, 1969.
- JAMESON, Kenneth: "Pre-school and infant art", London, Studio Vista, 1968.
- JESUALDO: "La literatura infantil", Buenos Aires, Losada, 1967.
- KAYSER, Wolfgang: "Interpretación y análisis de la obra literaria", 4ª ed., Madrid, Gredos, 1961.
- KRUSS, James: "So viele Tage wie das Jahr hat", Gütersloh, Bertelsmann, 1959.

- LANGER, Susanne: "Los problemas del arte", Buenos Aires, Infinito, 1966.
- LINKLETTER, Art.: "A child's garden of misinformation", New York, Fawcett, 1966.
- MANTOVANI, Fryda Schultz de: "El mundo poético infantil". Buenos Aires, El Ate neo, 1964.
- MANTOVANI, Fryda Schultz de: "Nuevas corrientes de la literatura infantil", Buenos Aires, Estrada, 1970.
- MANTOVANI, Fryda Schultz de, y otros: "Repertorio de lecturas para niños y adolescentes", Buenos Aires, Troquel, 1968.
- MARTINEZ BONATI, Félix: "La estructura de la obra literaria, Barcelona, Seix Barral, 1972.
- MEIGS y otros: "A critical history of children's literature". New York, Macmillan, 1969.
- MENENDEZ PIDAL, Ramón: "Romancero hispánico", Madrid, Espasa Calpe, 1953, 2 v.
- MORBELLI, Lidia: "La literatura infantil en la enseñanza preescolar y primaria", Buenos Aires, Víctor Lerú, 1964.
- NOHBAUER, Hans: "Von A-Z im Kinderland", Zürich, Droemer, 1970.
- PAVESE, Cesare: "El oficio de poeta", Buenos Aires, Nueva Visión, 1970.
- PETRINI, Enzo: "Estudio crítico de la literatura juvenil", Madrid, Rialp, 1963.
- PIAGET, Jean: "El estructuralismo", Buenos Aires, Proteo, 1962.
- PIAGET, Jean: "El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño", Buenos Aires, Paidós, 1965.
- READ, Herbert: "Educación por el arte", Buenos Aires, Paidós, 1964.
- READ, Herbert: "Imagen e idea", Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1965.
- RHYS, Ernest: "A book of nonsense", London, Dent Dutton, 1970.
- SAEZ, Antonia: "Las artes del lenguaje en la escuela elemental", 4ª ed., Buenos Aires, Kapelusz, 1974
- SARTRE, Jean Paul: "Qué es la literatura", Buenos Aires, Losada, 1962.
- SPITZ, René: "El primer año de vida del niño", 3 ed., Madrid, Aguilar, 1968.
- STILMAN, Eduardo: "El humor absurdo", Buenos Aires, Brújula, 1967.
- STONE, Joseph y otro: "Niñez y adolescencia", 4 ed., Buenos Aires, Hormé, 1967.
- UNTERMEYER, Louis: "The Golden book of fun and nonsense", New York, GoldenPress.
- URDANETA, Josefina: "El niño y la palabra", Venezuela, Monte Avila, 1969.
- VOLPICELLI, Luigi: "La vida del juego", Buenos Aires, Estrada, 1969.
- WELLEK, René y otro: "Teoría literaria", 4 ed., Madrid, Gredos, 1969.
- WOLFF, Werner: "La personalidad del niño en edad preescolar", Buenos Aires. Eudeba, 1962.

Anexo 15. Relevamiento parcial textos que abordan la literatura infantil desde una perspectiva crítica entre 1937 y 1983

Fuente: elaboración propia.

Bernardo, M. (1972). *Títeres*. Buenos Aires: Editorial Latina.

Bernardo, M. (1977). *Teatro*. Creación y técnica del espectáculo infantil. Buenos Aires: Editorial Latina.

Bornemann, E. I. (1976). *Poesía Infantil: estudio y antología*. Buenos Aires: Editorial Latina.

Bornemann, E. I. (1977). *Cuentos*. Buenos Aires: Editorial Latina.

C. de Burián, D. (1969) en "Causas y efectos en la literatura infantil" (Mensaje del Comité Cultural Argentino) en Guevara, D. (1969). *Psicopedagogía del cuento infantil*. Buenos Aires: Omeba.

Castagnino, R. H. (1937). *La poesía épica y el alma infantil*. Buenos Aires: T. Lajouane y Cia.

Cresta de Leguizamón, M. L. (1954, enero). *De la literatura infantil*. En *Cuadernos Americanos*, LXXIII (XIII), pp. 120-131.

Cresta de Leguizamón, M. L. (1969). *Guía de libros y canciones infantiles*. Córdoba: Talleres gráficos de la Municipalidad de Córdoba.

Cresta de Leguizamón, M. L. (1980). *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Darrain de Álvarez, T. E. (1964). Literatura infantil. En *Revista de Educación*, Suplemento Especial, La Plata, pp. 3-33.

Domínguez Colavita, F. (1990). *Teoría del cuento infantil*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil –Juvenil del Instituto Summa [GILIJ] (octubre 1971). *Ludo. Boletín informativo crítico de literatura infantil-juvenil*, 1.

Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil –Juvenil del Instituto Summa [GILIJ] (marzo 1972). *Ludo. Boletín informativo crítico de literatura infantil-juvenil*, 2.

- Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil –Juvenil del Instituto Summa [GILIJ] (agosto 1979). *Ludo. Boletín informativo crítico de literatura infantil-juvenil*, 3.
- Iturrálde Rúa, V. A. (1964). *Qué ven, qué leen nuestros hijos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Janin, M. L. N. y Saltarelli de Barreiro, A. (1976). La literatura infantil en un contexto educativo. En *El monitor de la educación común*, 945, pp. 41-44.
- Jesualdo (1982). *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Buenos Aires: Losada.
- Jijena Sánchez, E. (1976). *Los cuentos de mamá vieja. De la tradición popular latinoamericana*. Buenos Aires: Librería Huemul.
- Libarona Saavedra, R. (1965). *Bibliografía de literatura infantil*. Buenos Aires: Organización Mundial para la Educación Pre-escolar.
- Merlo, J. C. (1976) *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Morbelli, L. (1964). *La literatura infantil en la enseñanza preescolar y primaria*. Buenos Aires: Víctor Lerú.
- Pardo Belgrano, M. (1978). *La literatura infantil en la escuela primaria*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Pardo Belgrano, M. R.; Nervi J. (1979). *Lexicón de literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Pastoriza de Etchebarne, D. (1962). *El cuento literario infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Penchansky de Bosch, L. (1963, enero). *Una encuesta sobre literatura infantil*. En *Universidad*, 55, Santa Fe, pp. 259-298.
- Penchansky de Bosch, Lydia (1965). *El problema de la literatura infantil (Testimonios a través de una encuesta)*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rojas de Alvarez, A. (1938) *El niño y sus libros*. Buenos Aires: Editorial A.
- Salotti, M. (1975) *El patito coletón. 50 cuentos para el jardín de infantes*. Buenos Aires: Guadalupe.

- Scala de Interguglielmo, M. N. (1951). *Libros para niños en la República Argentina. Contribución a las Segundas Jornadas Bibliotecarias Argentinas*. Buenos Aires: Comité de Bibliotecas Infantiles.
- Schultz de Mantovani, F. (1970). *Nuevas corrientes de literatura infantil*. Buenos Aires: Estrada.
- Schultz de Mantovani, F. (1938). *Sobre teatro y poesía para niños*. Universidad Nacional del Litoral.
- Schultz de Mantovani, F. (1944). *El mundo poético infantil*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Schultz de Mantovani, F. (1951). *Fábula del niño en el hombre*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Schultz de Mantovani, F. (1955) *Cuentos infantiles de América*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas, Ministerio de Educación y Justicia.
- Schultz de Mantovani, F. (1959). *Sobre las hadas: ensayos sobre literatura infantil*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- Schultz de Mantovani, F. (1960, septiembre-octubre). "Tutú Marambá: juego y poesía" en *Revista Sur*, núm. 266, Buenos Aires, pp. 55-57.
- Schultz de Mantovani, F. (1978). *La torre en guardia, lógica del mito en la infancia y en los pueblos*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Schultz de Mantovani, F.; Penschansky de Bosch, L.; Ferro, B. (1968). *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*. Buenos Aires: Troquel.
- Schultz de Mantovani, F.; Penschansky de Bosch, L.; Ferro, B. (1978). *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*. Buenos Aires: Troquel.
- Veronelli, A. A. (1956, septiembre) "La literatura infantil". En *Revista de Educación*, año 1, nro. 9, La Plata, pp. 565-581.
- Villaverde, C. P. y Villaverde de Nessier, M. del C. (1974). *Literatura infantil y juvenil de base folklórica: cuentos de don Juan el Zorro*. Buenos Aires: Editorial Biblioteca.