

**Graciela Falbo** [gracielifalbo@yahoo.com.ar](mailto:gracielifalbo@yahoo.com.ar)

<http://orcid.org/0000-0002-1935-7494>

Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder «Aníbal Ford»

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

### Resumen

La literatura infantil, como lugar de ingreso a las formas perceptivas y simbólicas de la sociedad, es el objeto de análisis abordado en este artículo. A cuarenta años del Golpe militar en la Argentina, etapa en la que la escuela desplegó su modelo autoritario y la literatura para niños fue blanco de numerosos ataques y de actos de violencia, la autora reflexiona sobre los modos en los que las prácticas sociales de lectura y de escritura pueden permanecer sujetas a formas naturalizadas de control y de regulación. En ese recorrido, también analiza el papel del periodismo dirigido a los niños en América Latina y la comunicación de la literatura infantil como un diálogo intermediario entre los adultos y los niños.

#### Palabras clave

literatura infantil, Dictadura, lectura, escritura

### Abstract

Children's literature, as income rather than perceptual and symbolic forms of society, is the object of analysis in this article. Forty years after the military coup in Argentina, moment in which the school has deployed its authoritarian model and literature for children was the target of numerous attacks and acts of violence, the authoress reflects on the ways in which social practices of reading and writing may remain subject to forms naturalized control and regulation. In that course, also it discusses the role of journalism aimed at children in Latin America and the communication of children's literature as an intermediary dialogue between adults and children.

#### Keywords

children's literature, Dictatorship, reading, writing

# Los escondites del lobo

## Literatura para niños y lectura

The Wolf Hideouts

Literature for Children and Reading

Por Graciela Falbo

*—Cuando yo uso la palabra —dijo Humpty Dumpty—  
esa palabra significa exactamente  
lo que yo decido que signifique, ni más ni menos.  
—La cuestión es —dijo Alicia— si puede usted hacer  
que las palabras signifiquen cosas tan distintas.  
—La cuestión es —dijo Humpty Dumpty—  
quien ha de ser el amo, eso es todo.*

Lewis Carrol ([1871] 2010)

D

Desde la educación inicial a la universidad, la literatura es un itinerario vital para la inserción de los individuos en las formas perceptivas y simbólicas de la sociedad. La literatura dirigida a los niños es, por lo general, el lugar de ingreso de una subjetividad al trayecto literario y uno de los lugares donde, junto con la lectura, se transmite una concepción de niñez y de literatura.

Cuando enfocamos la mirada en dirección a un campo en apariencia inocente y subalterno, como es el de la literatura para niños, pensamos el modo en el que distintas interpretaciones del hecho literario dan lugar a sentidos diferentes de lectura, que instaladas en un imaginario común producen distintas derivaciones. En la Argentina, por ejemplo, durante la última Dictadura cívico militar la literatura dirigida a los niños se convirtió en uno de los blancos de ataque. Se la sospechó de exceso de fantasía y por eso fue violentamente reprimida.

**Hoy, cuarenta años después, frente a los espejismos de un tiempo que nos hace creer en la posibilidad de una libertad de expresión de pensamiento y de imaginación gracias a la libertad de acceso a las prácticas sociales de la lectura y de la escritura, es bueno volver a pensar los modos en los que estas actividades pueden permanecer sujetas a formas naturalizadas de control y de regulación.**

Decir que toda literatura está vinculada a la imaginación parece una verdad de Perogrullo. Sin embargo, si por imaginación entendemos formas distintas de pensar, otras maneras de preguntar o de narrar el mundo, debemos saber que la imaginación –como práctica cotidiana– siempre despertó sospechas, y que ahí donde surge sigue infundiendo temor. *La loca de la casa*, la llamó Sor Juana Inés de la Cruz, precisamente por aquello que la caracteriza: la insubordinación a un modo establecido de pensamiento, su resistencia a la normalización.

En la medida en la que no se la reprima, la imaginación siempre está trabajando y buscando expresarse. Como el aire se mueve. Busca hasta encontrar la salida desde las cárceles del pensamiento acomodado; pulula y se exhibe en la creatividad del grupo. Su peligrosidad consiste en que, suelta, contagia. Y lleva todo al descontrol o no se sabe a dónde lleva.

Los mecanismos de vigilancia producen formas de limitarla por temor a perder la estabilidad ganada para un orden propio. A través de las épocas, estos dispositivos varían en sus formas. En un extremo –los más visibles– medran con la violencia y con el terror, como sucedió en la Argentina en el período de la Dictadura militar, o en cualquier lugar donde se instala la violencia. Pero hay otros, los que sustituyen el trabajo de la imaginación por la reproducción de imaginarios.

No es posible decir que esto se localiza en una zona exclusiva del territorio cultural, como podría ser, por caso, el *marketing* que idea y que populariza formas vacías que esparce a través de los medios de comunicación. Hay otras zonas determinantes. Por caso, las que sostienen el encuentro grupal; es decir, todos los niveles de la educación. Ahí toman forma discursos que median entre el lector y la literatura, vehiculizando junto con los textos concepciones de lector, de lectura, de literatura, de escritura. Proponiendo modelos que algunas veces favorecen y otras obturan las potencialidades imaginativas.

Como investigadora y como escritora me ha tocado presenciar, en ámbitos institucionales de distintos niveles educativos, la transmisión de literatura como una variedad de imaginación *especial* asentada en la voz del autor. Una imaginación diferenciada como capacidad individual (don, talento innato, inspiración) pero ignorada como acto grupal, lo que sucede en el proceso creativo del grupo. Es decir el valor de una escritura (de un pensamiento) en tránsito: el proceso que supone pensar lo que va siendo imaginado a medida que la idea se traspone a su construcción lingüística.

La imaginación es el agua de una fuente de donde surge la escritura y, como tal, es siempre movimiento y desplazamiento. Cuando alguien no puede reconocerla es porque la busca emplazada, porque la busca donde no está. No conviene pensar a la imaginación como el movimiento solitario de una pala ahondando en un pozo inacabado sino como el proceder del viento con las hojas de otoño. Las ideas se cruzan de un lado hacia otro armando, cada vez, nuevas figuras, otros mapas. Si hablamos de literatura, la imaginación no está en un texto ni en un autor (sin negar imaginación ni al texto ni al autor) sino que se produce *en* la lectura.

Privilegiar una idea de literatura como producto acabado, como obra cerrada, es perderla de vista en su sentido más fecundo: la provocación artística e intelectual, el desafío que nos imponen otras percepciones, ideas, pensamientos, interrogantes inesperados o contrapuestos, la mirada del otro y de lo otro, la lucha entre la razón y las emociones, la pregunta sin respuesta, la celebración de que esto suceda. En todos esos lugares se aloja la imaginación, porque ella siempre está allí donde se agita la vida.

## Literatura para niños en la Dictadura

Con la Declaración de los Derechos del Niño, en 1959, la Organización de las Naciones Unidas (onu) dará lugar a una nueva industria especializada para los más pequeños. Entre los diferentes sectores que se desarrollarán, estará la literatura dirigida a los niños.

La Argentina tuvo, tradicionalmente, destacados autores de literatura para niños, como Horacio Quiroga, Enrique Banch, Conrado Nalé Roxlo, Juan Sebastián Tallon, y tantos otros. En los años cincuenta circulaban colecciones innovadoras dirigidas a los niños publicadas por Editorial Abril: Bolsillitos, Gatito y El diario de mi amiga. En estos libros publicó Héctor Oesterheld, el creador de *El eternauta* (1976), intercalando sus trabajos con los de Alberto Ongaro, Conrado Nalé Roxlo y Boris Spivacov. Este último dirigió la colección Bolsillitos, que también contó entre sus autores con Oesterheld y con otros escritores de la talla de María Granata, Inés Marinov y Pedro Orgambide.

Sin embargo, no fue hasta los años sesenta que la literatura de autor se popularizó en forma masiva a través de los textos y de las canciones de María Elena Walsh. La obra

de Walsh cautivó tanto a los niños que irrumpió en la escuela aportando canciones y cuentos en los que el humor y el absurdo se integran en el juego musical y trasgresor del lenguaje.

La renovación de la literatura para niños en la Argentina tuvo para esa época la emergencia de nuevos autores. En 1967, el Centro Editor inicia una colección de salida semanal bajo el título «Cuentos de Polidoro», dirigida por Beatriz Ferro. Eran libros bien escritos y cuidados en su ilustración.

A mediados de los setenta la literatura para niños sumaba nuevas voces. Estas rompían con las miradas convencionalizadas sobre el niño y, al hacerlo, problematizaban las nociones vigentes sobre infancia y reconocían al niño como sujeto social.<sup>1</sup>

Con la llegada la Dictadura, la escuela desplegó su modelo autoritario. La literatura para niños –zona indócil de alusión y de desvío– fue blanco particular de numerosos ataques y de actos de violencia. En 1978, mediante un decreto, el gobierno prohibió la circulación del libro *La torre de cubos* (1966), de Laura Devetach. Y otros libros fueron censurados; entre ellos, *Un elefante ocupa mucho espacio* (1975), de Elsa Bornemann; *El pueblo que no quería ser gris* (1975), de Beatriz Doumerc y de Ajax Barnes; y *Cinco dedos* (1975), escrito por el Colectivo Libros para Niños de Berlín y editado en la Argentina por Editorial de La Flor. Este último, acusado de alentar «al accionar subversivo», llevó a la cárcel a sus editores. Libros como *El principito* (1943), de Antoine de Saint-Exupéry, y autoras como María Elena Wash, fueron también sospechados.

Durante ese período, el control social de la lectura en su totalidad era fuertemente ejercido a través de las instituciones educativas, como lo demuestran las instrucciones de la llamada «Operación Claridad», un dispositivo impuesto por el gobierno militar para detectar y para secuestrar bibliografía marxista y para identificar a los docentes que aconsejaban libros considerados subversivos.

En uno de sus trabajos, en el que analiza la literatura para niños en la Argentina en clave histórica, la escritora Graciela Cabal traza la siguiente crónica de esos tiempos:

Muchísimos libros fueron prohibidos, secuestrados y/o destruidos. Uno de los ejemplos fue la prohibición, en 1978, de *La torre de cubos*, de Laura Devetach, por su «ilimitada fantasía» y porque se suponía criticaba cosas sagradas como la propiedad privada y el principio de autoridad (en uno de los cuentos, por ejemplo, había un árbol, el árbol de Bartolo, que en vez de hojas daba cuadernos. Y Bartolo los regalaba a los chicos pobres del pueblo, atentando, claro, contra los intereses del Vendedor de Cuadernos, y el principio de autoridad y los valores tradicionales de nuestra cultura, y la sagrada familia, etcétera, etcétera). Otro ejemplo, es el de *Un elefante*

*ocupa mucho espacio*, de Elsa Isabel Borneman, acusado de incitación a la huelga. [...] Fue también en 1978 que [...] se produce la quema de toneladas de libros. Los libros comenzaron a arder exactamente a las tres de la tarde, en unos baldíos de Avellaneda. Y ardieron durante varios días, ante los ojos azorados de la gente, en especial de los chicos. Y entre esos libros se encontraban, por ejemplo, todos los tomos de *La Nueva Enciclopedia del Mundo Joven*, dedicada a los niños y a los jóvenes, que estuvo a cargo de escritores, científicos y especialistas del más alto nivel y que, según mi opinión, aún hoy no ha podido ser superada (Cabal, s/f: en línea).

Ciertamente, en ese accionar violento contra el pensamiento y las ideas es posible ver reflejado el único argumento que encontraron para defender su posición quienes, en su imposibilidad de reconocerla, temían a la imaginación.<sup>2</sup> De otro modo, ¿cómo explicar ese furor con el que los dictadores atacaron a los libros y a la cultura?

Del salvajismo con el que lo hicieron habla la investigación «Un golpe a los libros», donde se describen los diversos mecanismos de la represión entronizados en la censura. Estos fueron desde el despojo a las bibliotecas públicas de aquellos libros sospechados, los dispositivos burocráticos, la intervención en los contenidos de los libros escolares, la destrucción de editoriales, hasta la quema directa de libros. Estos atentados, cuyo objetivo fue reprimir las prácticas y obturar los canales de lectura y de producción de pensamiento crítico, simultáneamente, crearon las condiciones para la destrucción del capital lingüístico de la sociedad. En datos obtenidos de informes de organismos internacionales como la UNESCO es posible ver las secuelas que tiene para la población la ruptura de los canales de expresión, de lectura, de socialización, de crítica. Un estudio del estado social del lenguaje, realizado en 1974, indica que el promedio de palabras empleadas por un hablante oscilaba de entre 4.000 a 5.000 vocablos. Unos años después, en 1980, el resultado es una media de entre 1.500 a 2.000 palabras (Romero, 2004).

En 1996, la escritora Graciela Montes edita su libro *El Golpe y los chicos*. Esta obra se divide en dos partes, la primera es el relato histórico que hace la escritora en el que recupera la escena inmediatamente anterior al momento en el que se inscribe el inicio de la Dictadura hasta el retorno de la democracia. Son 33 páginas de un relato fuerte y elocuente, que no oculta ni deja nada afuera. La forma tan precisa y límpida del discurso, sin medias tintas ni dramatismos, muestra el modo en el que la verdad de la escritura, aun tratando temas de extraordinaria crudeza, fulgura cuando encuentra el tono y la palabra justas para llegar a los niños de cualquier edad. La segunda parte del libro está compuesta por 14 relatos en las voces de Hijos de desaparecidos. Los jóvenes cuentan las experiencias del horror vividas en la infancia cuando les robaron a sus padres.

En la contratapa, un texto informa el alcance del trabajo y a qué lectores se dirige:

Este libro trata de asuntos que algunos prefieren callar: de lo que nos sucedió a los argentinos durante la última dictadura. Trata, pues, del terror y de la muerte. Pero también del coraje de los que salieron a reclamar por la vida. Contiene, además, varias historias personales: los recuerdos de los que eran niños cuando el terror llegó a sus casas, derribó la puerta y les robó a los padres. De lo que sintieron entonces y sienten ahora. Historias de chicos argentinos para que otros chicos argentinos lean (Montes, 1994: contratapa).

## Infancia y ciudadanía

En relación con el papel del periodismo dirigido a los niños en América Latina, la tradición de la literatura para niños tuvo un fuerte referente en el periódico *La Edad de Oro*, fundado por José Martí y dedicado a todos los niños de América. Si lo mencionamos aquí es porque formula un antecedente en cuanto a la consideración que el autor cubano hace del niño como sujeto social, en cruce con la literatura, y del periodismo, como espacio democratizador de la cultura. Para Martí, el niño no debía ser excluido del reconocimiento de las transformaciones que los procesos de modernización estaban produciendo.<sup>3</sup>

Con esta intencionalidad, todavía sujeto a su estancia en su exilio newyorkino, funda su periódico que imaginó llegando a los distintos países de América Latina del mismo modo en el que lo hacían sus crónicas. *La Edad de Oro* tuvo una vida efímera de cuatro números, sin embargo aún hoy puede ser leída y mantiene su vigencia literaria y de ideas. Martí es el único autor de la totalidad del periódico y escribe cada uno de los textos de los cuatro números con calidad de pieza literaria. En una carta dirigida a su amigo Manuel Mercado, el 3 de agosto de 1889, el escritor da cuenta de los propósitos que lo guían al pensar su publicación: «A nuestros niños los hemos de criar para hombres de su tiempo, y hombres de América. Si no hubiese tenido a mis ojos esta dignidad, yo no habría entrado en esta empresa». Martí ya ve la importancia de incorporar la subjetividad joven al proceso político de su tiempo.

En los ochenta, los escritores argentinos profundizaban la discusión sobre la restricción que imponía a la Literatura para niños una condición de producto ancilar. Lo hacían desde la misma práctica literaria, incursionando en nuevos temas, cambios en los discursos, formas y miradas estéticas. La frase «incluso los niños», acuñada durante ese período, fue emblemática en estos debates. La frase condensaba el espíritu de una reflexión hecha por el reconocido novelista francés Michel Tournier, al referirse a las obras de autores que «escribían tan bien, tan límpidamente, tan brevemente –calidad

rara y difícil de alcanzar— que todo el mundo podía leerlos, incluso los niños» (1982: 34). El hecho de que la frase se instalara señala cuál era el nivel de los textos al que aspiraban los escritores cuando hablaban de literatura y de niños.<sup>4</sup>

También en la Argentina, una revista literaria de la época, la revista *Puro Cuento*, toma partido por la literatura para niños en un gesto pionero. Durante el período que analizamos, era infrecuente que una revista literaria incorporara en sus páginas literatura para niños, juvenil. Esta literatura no tenía cabida en los parámetros canónicos de las instituciones literarias. Da cuenta de esto el modo en el que la revista presenta su espacio, desarticulando el adjetivo que infantiliza a esta literatura «Desde que apareció *Puro Cuento*, teníamos una idea de abrir este espacio dedicado al cuento para niños, ese mal llamado “cuento infantil”» (*Puro Cuento*, N.º 4).

El lugar que la revista da a la literatura para niños no se limita a la inclusión de algunos cuentos dirigidos a este sector del público, sino que busca un marco propio que referencie a estos textos bajo la asesoría de la investigadora y crítica literaria Susana Itzcovich. En la presentación del espacio, la investigadora toma la mirada del educador italiano Gianni Rodari quien señaló la necesidad de dar un lugar prioritario a la imaginación en la educación.<sup>5</sup> En el pensamiento de Rodari afirma el principio constructivo con el que «*Puro Cuento*» identifica el espacio dedicado a la literatura en general, en vínculo con sus lectores. En palabras de Rodari, «el uso total de la palabra para todos, me parece un buen lema. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo» (en Itzcovich, 1984).

Desde esta perspectiva, que se corresponde con una concepción de infancia como una parte de la subjetividad social, definirá Itzcovich el espacio dedicado en la revista al público joven, cuando señala a los lectores:

[...] un buen cuento para chicos es también un buen cuento para adultos.

La literatura infantil es una literatura de movimiento, formadora de conciencias, que estimula la interpretación y crítica de los lectores frente a la rea-

lidad y frente a sí mismos. [...] La literatura infantil no es una «pedagogía».

La literatura infantil no sirve para enseñar nada en particular. La literatura

es. [...] Al incorporar literatura infantil en *Puro Cuento* estamos valorizando,

o mejor dicho igualando, la creación literaria. Lo que se publica es solo una

muestra de la literatura argentina contemporánea (Itzcovich, 1984).

Inauguran la sección tres cuentos de autores argentinos representativos: Laura Devetach, Gustavo Roldán y Javier Villafañe. Sin embargo, *Puro Cuento* decide ampliar su oferta con la creación de un suplemento desglosable que tendrá espacio propio.



«Se trata de un suplemento especial para chicos, de 16 páginas, que se llamará Puro Chico y que de hecho constituirá una revista dentro de la revista y al mismo precio de la mayor» (*Puro Cuento*, N.º 30).

Aunque la literatura dirigida a los niños estuvo presente en la revista desde los primeros números con autores clásicos de la literatura universal y, también, contemporáneos argentinos y extranjeros –entre ellos, Aldo Tulían, Ema Wolf, María Elena Walsh, Elsa Borneman, Graciela Montes, Perla Suez, María Teresa Andrueto, Ricardo Mariño, Rosita Escalada Salvo, Fausto Zuliani, Gloria Pampillo y la autora de este artículo– la materialización del suplemento «Puro Chico» recién se produce en el número 30, cuando la revista consigue superar algunas dificultades financieras provocadas por las sucesivas crisis económicas del país.

El primer número de «Puro Chico» abre con una nota editorial firmada por Mempo Giardinelli. En un tono coloquial, el editor les explica a los jóvenes lectores su intención de apuntalar el proyecto hasta volverlo totalmente independiente, al tiempo que consigna su importancia para la revista. Por otra parte, afirma su apoyo a la lectura pero la desplaza de toda idea escolar, sobre todo de una verticalidad en torno al rol del adulto como único actor participante. El editorial termina diciendo:

Ojalá les guste esta revista. Es para ustedes, así que si tienen ganas de darnos ideas para mejorarla, escriban. Las cartas las vamos a publicar, y los cuentos que nos manden los vamos a leer y comentar en una sección que se llamará «El Tallercito». Y capaz que los publicamos.

Este modelo de mediación de *Puro Cuento* abre la escritura en dirección a su público.

## Lectura y lector: conflictos y paradojas

A fines de la década del setenta el decrecimiento de los niveles de lectura esperados en la población en general es reconocido como problema por los organismos internacionales que monitorean la educación mundial. Esto es, a su vez, índice de un cambio en el signo social: sobre la evaluación de la relación lectores y lectura pesa la medida de las transformaciones del mundo laboral.<sup>6</sup> En 1978 surge el concepto de alfabetización funcional y muchos alfabetizados, al no poder adecuar sus conocimientos de lectura/escritura a la exigencia de las nuevas tareas, adquieren una nueva condición, la de *analfabetos funcionales*.

En la década del ochenta, la formación del lector requerido se corresponde con un modelo de lector normalizado en un nivel de competencia alcanzado por la comprensión de los contenidos del texto leído. De una manera tácita, la experiencia de este lector quedará regulada por su rendimiento individual, en forma independiente del contexto social. Sin embargo, este modelo regularizado de lector, como destinatario de unos contenidos determinados por el texto que sostiene la institución escolar, se presenta como paradoja en relación con el texto literario. La literatura como arte trabaja sobre la línea de la ambigüedad y de la multiplicidad, el texto literario no solo admite sino que exige ser leído en más de un sentido, incluyendo el de la contradicción.

Algunas investigaciones señalan el modo en el que la institución escolar resuelve este conflicto produciendo una mirada propia sobre la literatura, sujetándola a sus propósitos de enseñanza, a través de una red de leyes y de mediaciones donde la legítima.<sup>7</sup>

Esto es reforzado por un canon como sistema centralizado que ordena las distinciones y las jerarquías a respetar. En el señalamiento de Pierre Bourdieu (1995), la escuela aspira al monopolio de la consagración de las obras del pasado y de la producción de los consumidores conformes. Al reflexionar sobre este tema, Bourdieu se pregunta: ¿puede leerse un texto sin interrogarse sobre qué es leer; sin preguntarse sobre las condiciones sociales de posibilidad de la lectura? Interrogarse sobre las condiciones de posibilidad de la lectura, es interrogarse sobre las condiciones sociales de posibilidad de situaciones en las cuales se lee y, también, sobre las condiciones sociales de producción de lectores (Bourdieu, 1996).

En los años setenta se hacen conocidos los postulados de Paulo Freire quien, desde una revisión de las propuestas pedagógicas de su tiempo, propone una crítica radical a los métodos de alfabetización escolarizada, aportando nuevos fundamentos. Freire da inicio con su pedagogía a su práctica alfabetizadora que es, también, un movimiento de resistencia cultural: para el educador la lectura no debe limitarse al *texto*, sino que debe incluir la *lectura del contexto*, la *lectura del mundo*.

La tensión en la relación sociedad y lectura revela –desde la mirada de la historia cultural– nuevas significaciones. El historiador Roger Chartier (1999) estudiará las representaciones y los imaginarios de lectura y escritura en territorios sociales y en tiempos históricos diferentes. Chartier apunta a desarticular una

mirada simplista, la que cree ver una servidumbre de los lectores respecto a los mensajes inculcados, al resaltar la forma en la que la lectura propone operaciones complejas donde «lo importante es comprender cómo los significados impuestos son trasgredidos, pero también cómo la invención –la del autor o la del lector– se ve siempre refrenada por aquello que imponen las capacidades, las normas y los géneros» (Chartier, 1999).

La perspectiva que presenta Chartier supone abandonar las descripciones reduccionistas que oscilan entre dos concepciones de lector y de lectura: la que formula una «competencia» lectora ligada a la capacidad que alguien tiene de agenciar los contenidos que un texto cualquiera le ofrece, y la que supone suficiente poner al lector en contacto con diversidad de libros y de lecturas para soltar «la libertad creativa de una imaginación individual ilimitada». Frente a esto, nos recuerda que si bien «la recepción es creación y el consumo producción, toda creación, toda apropiación, está encerrada en las condiciones de posibilidad históricamente variables y socialmente desiguales» (Chartier, 1999).

Lo que condiciona la lectura no vendrá tanto de los contenidos de los discursos como de los cánones, intra y extratextuales, que limitan las formas de operar con un texto cuando imponen unos modelos hegemónicos de lectura que velan el reconocimiento de otras formas posibles de operar, esas que los propios lectores realizan en cada caso (como adhesión o como resistencia) de acuerdo con unas condiciones que, entre otras cosas, se establecen en «el paradójico entrecruzamiento de restricciones trasgredidas y de libertades restringidas» (Chartier, 1999).

## Lectura y empoderamiento

Durante los años noventa se producen en la Argentina serias transformaciones tanto en el nivel del discurso como en los cambios que se experimentan al pasar del predominio de la cultura letrada a la cultura audiovisual. Esta última se diversifica con la llegada de la televisión por cable, los videos y las cadenas de cines norteamericanas que se instalan en los nuevos shoppings. La acumulación de medios gráficos, televisivos (aire y cable) y radiales conformará, más tarde, los llamados multimedios.

Mientras tanto, la realidad social y cultural de los argentinos se segmenta y se socava, atada al achicamiento del Estado que produce el gobierno de Carlos Menem, a través de la venta, a grupos económicos multinacionales y locales, de sus principales empresas, entre ellas la de las comunicaciones. Los marcos regulatorios laborales propuestos por los nuevos dueños de las empresas y reglamentados por el gobierno precarizan las condiciones de empleo de los trabajadores y dejan a muchos de ellos en la calle. Se abre una brecha social donde, por un lado, se ve acumulación y concentración de riqueza y, por el otro, una clase media empobrecida, una nueva categoría de indigencia y niveles de exclusión social inéditos. Esto profundiza el estado de vulnerabilidad de gran parte de la población.

Las empresas de medios audiovisuales, convertidas en monopolios multimediáticos, se extienden por todo el país, a través de la compra de diarios, de emisoras radiales de AM y FM y de canales de televisión abierta y por cable. Esto contribuirá a la organización de un discurso mediático que hegemoniza la lectura de la realidad social a través de distintos dispositivos, como, por ejemplo, el armado de la programación y el despliegue de los espacios informativos.

En los canales de aire, los espacios centrales dedicados a las noticias extienden sus horarios e introducen una nueva forma informativa: la narrativización de la noticia. El hecho a informar se organiza mediante operaciones de selección y de montaje y se extiende en una trama redundante cuando llega a los sucesos mórbidos o *humanos*. La exhibición, y la reiteración de las mismas escenas, esencializa la información. La musicalización que acompaña el desarrollo narrativo adhiere a la noticia un tono emocional y modula los sentimientos del espectador. La trama narrativa permanece oculta y el presente narrado, al *hablar por sí mismo*, se legitima como objetividad.

Sin embargo, toda narrativa es una forma de hablar de los acontecimientos y no su representación. En este caso crea protagonistas, espectaculariza las zonas sociales conflictivas, impone enfoques y delimita los temas o los problemas a tratar.

Enmascarada la ficcionalización, el discurso noticioso adquiere fuerza performativa; es decir, prefigura un código acordado con el receptor y asegura con esto la credulidad. De este modo, la información queda sujeta a unos parámetros discursivos que no dejan espacio a otras formas posibles de interpretación y/o de focalización.

Esta realidad mediática se reproduce, luego, en los discursos cotidianos y se refuerza a través de la repetición y del comentario, lo que cierra el circuito de control. Desde un alcance comunicacional, las formas narrativas que se sostienen en estereotipos, es decir, en los supuestos de la existencia de un código único, transversal, disminuyen la posibilidad de la conjetura. Operan en dirección contraria, e incluso opuesta, a la comunicación estética, donde la ficción, como significación, apunta a la diversificación de ideas, de percepciones, de experiencias sensibles. Por eso, «el mensaje es intencionalmente ambiguo con el fin preciso de estimular la utilización de códigos diferentes por parte de los receptores, en lugares y en momentos diferentes» (Eco, 1999: 141).

Si me detuve en el análisis de esta narrativa noticiosa que toma fuerza en los noventa es porque me interesa señalar cómo en los discursos surgen y se sostienen formas enmascaradas de violencia que, si no se confrontan, quedan naturalizadas.

La violencia se instala en cualquier zona del discurso social cuando este no deja espacio a otras perspectivas que permitan confrontarlo, a nuevas preguntas, a la reflexión. Es decir, el signo de violencia se puede reconocer en cualquier tipo de enunciado cuando este no registra u omite la existencia de un otro. A veces, por querer imponer el discurso propio; otras, porque niega la existencia de otras posibilidades del pensamiento, o por ambas causas. Estas formas que configuran el discurso de la violencia están por todas partes y exceden, ampliamente, los límites del noticiero televisivo.<sup>8</sup>

Desde esta perspectiva surge, a mi modo de ver, la necesidad de problematizar aquellos discursos de la violencia que se relacionan con el mundo de la infancia y que la atraviesan, tanto en la vida escolar, como en la vida mediática y en la vida cotidiana. Es decir, pensar el territorio cultural donde la infancia se inserta examinando cuál es la subjetividad *otra* supuesta en el discurso que le habla o habla del niño.

La literatura es y le habla a la imaginación humana de cualquier edad, pero esto solo se realiza *en* la lectura; es decir, cuando el texto establece un marco de confianza para que la imaginación pueda expandirse, y esto sucede cuando la lectura proporciona un espacio de deseo, cuando permite y organiza una zona de vaivén donde una imaginación puede escuchar porque se siente escuchada.

El *Diccionario de las hadas* (Briggs, 1998) dice que las hadas de Highlands, como seres salvajes que eran, se creían con derecho a cualquier posesión humana, en particular la comida. Pero no robaban, realmente, la comida sino que dejaban la apariencia de la cosa y tomaban su sustancia. Así, podían sacar lo bueno del queso o del pan sin que el humano lo notara. Pero, cuando la víctima comía ese pan se encontraba con que no tenía sabor y, antes de dar la primer mordida, se le deshacía en la boca como espuma seca. Por años, la gente pensó que su pan ya no era el mismo, y le echó la culpa al trigo, a la sequía, al molinero. Pero nunca sospechó que lo que comía no era pan sino su apariencia.

Cuando el alimento que comemos no sabe a nada, o sabe siempre a lo mismo, mejor sospechar. La sospecha nos lleva a la pregunta, la pregunta –si no la cancelamos con una respuesta convencional– nos obliga a imaginar. Imaginar es armar figuras y mapas diversos, diversas alternativas y, de ese modo, nos acerca a la posibilidad de, si nos disponemos a enfrentarlo, crear realidades sustanciosas, alimento para todos.

## ¿Quién dice cómo sigue la historia?

Quisiera considerar por último –pensando en la comunicación de la literatura– ese discurso que la restringe a su condición de obra terminada, de producto acabado. Es cuando el lector

*reconoce* a una obra o a un autor –antes del encuentro en la lectura– como algo o como alguien a admirar de acuerdo al prestigio imbuido por los administradores de la imaginación y del asombro, que substituyen el encuentro proteico del lector con la lectura por el embeleso por un autor o por el anhelo de posesión de una obra. Estas mediaciones pueden robar al acto de lectura su sentido más fecundo: la provocación perceptiva, artística e intelectual que cada texto propone a cada lector.

Si algo no tiene, o no debería hacernos pensar que tiene un *dueño*, es la literatura. La literatura solo tiene lectores. Porque, si lo recapitamos bien, el acto de leer no es otra cosa que el despliegue de la imaginación humana. El ejercicio de la imaginación que en esa experiencia sucede llama a la construcción de la cultura y nada se puede construir si se sostiene la creencia de que todo lo que valía la pena construir ya ha sido construido.

En su estudio sobre la historia de la vida cotidiana, Michel de Certeau describe a la cultura como una fuerza creativa, múltiple, colectiva, la «innumerable variedad que pulula, como el moho, en los intersticios de los órdenes micro y macro psíquicos» (1994: 198). Una heterogeneidad que, circulando en la comunicación, se alimenta y se preña de nuevas invenciones. Por eso, señala el historiador, la acción creativa «muy lejos de identificarse con lo raro, con lo sólido, con lo definitivo [...] está destinada a desvanecerse dentro del acto que la hace posible» (1994: 198). El carácter sólido de las «obras cerradas» es lo que hace homologar la idea de cultura con sus productos; y el «pulular» creador –«que no tiene por definición tener que sobrevivir»– se vuelve asimismo objeto de culto en la imagen de «los creadores», «como si el trabajo de una colectividad para sí misma tuviese que llenar los museos» (1994: 198). La cultura es el movimiento heterogéneo de una fuerza plural trabajando en dirección a la formación o a la renovación de un grupo. Cuando eso sucede, la obra, en diálogo con el receptor, es «la metáfora de un acto de comunicación destinado a retumbar en mil rumores y a permitir así otras expresiones del mismo tipo» (1994: 198).

De Certeau ve el modo en el que la lógica de la cultura como producto, que domina en las sociedades modernas, crea la división entre productores y receptores, transfiriéndole un sentido de fuerzas activas y pasivas. Activas: los creadores; pasivas: los receptores, el público. En el caso de la lectura, esto se presenta como una «cesura cualitativa entre el acto de leer y el de escribir» (De Certeau, 1994: 202). Mientras que, como señala el autor,

el primero es creatividad silenciosa, investida en el uso que se hace de un texto; la segunda es la misma creatividad, pero explícita en la producción de un nuevo texto. Ya presente en la lectura, la actividad cultural encuentra solamente una variante y una prolongación en la escritura. [...] La diferencia es sociológica. Antes que ceder al psitacismo de una división entre pasivos y activos, conviene analizar cómo la operación cultural se modula entre registros diferentes del repertorio social, y cuáles son los métodos gracias a los cuales esta operación puede ser favorecida (De Certeau, 1994: 202).

Los niños –cuanto más pequeños son esto es más visible– entienden la lectura de un solo modo: la provocación de su mundo sensible. En la mente infantil no hay lugar para la pasividad. Pero, a medida que van creciendo, marcos pedagógicos o culturales fijos lo distancian de su experiencia porque obturan de esta práctica su significación principal: la posibilidad de desplegar, en el diálogo con la lectura, un potencial que se expresa desde su vitalidad.

Si los adultos vemos en la lectura solo un nivel de competencia a alcanzar, o la aceptación de un orden determinado en unas formas asignadas de leer, corremos el riesgo de que la práctica se vuelva impersonal; es cuando la lectura pierde un sentido de goce y la fuerza creativa latente se desactiva o se desvía.

Cuando la lectura no toca la vida del lector, cuando no lo reconoce, no es raro encontrar, como fenómeno de época, un lector en rebeldía. *Un lector que no quiere o al que no le gusta leer*. Los niños rechazan aquello que perdió su sabor, no se dejan someter a engaños. Si, por el contrario, el camino hacia la literatura ha sido habilitado por el genuino deseo por la lectura del lector adulto, el niño la toma para sí y no la quiere dejar.

En la actualidad, no hay duda de que es necesario fortalecer nuestra voz individual y colectiva creando para eso el espacio de la escucha, que es también el espacio de la confianza en el otro, de la reflexión y del asombro. Si un lector *deviene* lector en el proceso co-constructivo de una práctica donde lo individual y lo colectivo se interceptan podemos suponer como lector a una subjetividad que –dadas unas condiciones favorables– podrá desarrollarse en un proceso múltiple de elección y de invención, no solo de sus lecturas, sino de nuevas pericias o modos de leer, y también de decidir, los sentidos que otorga a su práctica.

De cara a la realidad social actual de nuestros países latinoamericanos, las condiciones que rodean al lector de literatura y a su desarrollo casi nunca son favorables, cuando no directamente hostiles. Especialmente, si pensamos en aquellos grupos, miles de niños y de jóvenes cada vez más marginados y arrojados al desamparo, a la sobrevivencia y a la violencia a la que los condenan las mismas fuerzas que los rotulan y los ahogan.

Como sociedad podemos seguir creyéndolos culpables de su propio desamparo. O reconocerlos como una imaginación violentada, que aun así se manifiesta cuando busca, en un medio refractario, las formas de sobrevivir. Si la reconocemos y la admiramos cuando crece contenida en los espacios proveedores, por qué no pensar en negarnos a entregarla o a resistir dejársela a los lobos.

La imaginación de nuestros niños y de nuestros jóvenes como bien cultural nos pertenece a todos, el modo en el que hoy hablemos de ella y le hablemos a ella predice nuestro futuro. Es decir, de *todos* nuestros niños y de *todos* nuestros jóvenes, que no son *algunos* niños y *algunos* jóvenes, como nos ponen a creer los discursos simplificadores de la violencia cuando nos señalan como salida el camino de la destrucción. Y cuando nos indican, en los mapas donde instituyen sus territorios culturales, qué cabe, qué queda afuera, y a qué y a quiénes es mejor dar por perdidos.



## Referencias bibliográficas

AMMAN, Ana Beatriz (2000). «La tarea mediadora del crítico en el campo de la Literatura Infantil/juvenil». *La Mancha* (N.º 13). Buenos Aires.

BARBALET, Jack (2001). *Emotion, Social Theory and Social Structure. A Macrosociological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

BOMBINI, Gustavo (1989). *La trama de los textos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

BOURDIEU, Pierre (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, Pierre (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

BRASLASKI, Berta (2003). «¿Qué se entiende por alfabetización?». *Lectura y vida*, 24 (2). Buenos Aires.

BRIGGS, Katharine (1998). *Diccionario de las Hadas*. Alejandría: José Olañeta Editor.

CARROL, Lewis (2010). *Alicia a través del espejo*. Buenos Aires: Agebe.


DE CERTEAU, Michel (1994). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ECO, Umberto (1999). *La estrategia de la ilusión*. Barcelona: Lumen.

CHARTIER, Roger (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

MONTES, Graciela (1996). *El Golpe y los chicos*. Buenos Aires: Gramón Colihue.

ITZCOVICH, Susana (1984). «La literatura infantil no es "pedagogía". Es literatura». *Puro Cuento* (N.º 4). Buenos Aires.



ROMERO, Francisco (2004). *Culturicidio. Historia de la educación argentina (1966-2004)*. Chaco: Librería de La Paz.

ROTKER, Susana (1992). *La invención de la crónica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

TOURNIER, Michel (1982). «¿Existe una literatura infantil?». *El Correo de la UNESCO* (N.º 6). París.



## Referencia electrónica

CABAL, Graciela (s/d). «La Literatura Infantil argentina». *Revista Hispanista* [en línea]. Recuperado de <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo49esp.htm>>.



## Notas

1 Como señalan algunos críticos, «la literatura infantil, en la medida en la que se constituye en un intermedio del diálogo entre los adultos y los niños, remite necesariamente al contexto del mundo adulto, expresa sus contradicciones, exigencias y conflictos, acuerda con una imagen de niño que se corresponde con una teoría y con una praxis social» (Amman, 2000: 10).

2 En su libro dedicado al estudio de las emociones y de los procesos sociales el sociólogo Jack Barbalet (2001) explica la influencia que tiene en estos el temor causado por una incapacidad de tratar con el peligro y la amenaza. Según el autor, no solo la clase social desposeída experimenta este tipo de emoción; las élites también, pues temen que sus privilegios estén amenazados cuando advierten cambios relativos a las relaciones de poder.

3 Para Susana Rotker, «Martí parecía consciente de que el periodismo permitía a los escritores lo que no le deparaba el mercado de los libros: la democratización de la escritura. Es decir: acceso a más público a través de un instrumento en el que podían trabajar no sólo las elites, sino las capas medias. En el prólogo al poema de Pérez

Bonalde, manifestaba estar asistiendo a una “descentralización de la inteligencia” y que lo bello era el “dominio de todos”» (1992: 99).

4 Esto se expresa en la crónica antes citada de Cabal: «A partir de los años ochenta, y sobre todo con la llegada de la democracia, en la literatura infantil argentina se produce un notable crecimiento en cuanto a cantidad, calidad, variedad de géneros, con autores y autoras. Es por esta época que aparecen editoriales dedicadas especialmente a la literatura infantil y juvenil. También en estos años se fundan instituciones dedicadas a difundir la buena lectura entre niños y jóvenes; organizaciones sin fines de lucro que realizan actividades de capacitación docente, fundan bibliotecas, llegan con el libro a lugares donde el libro nunca había llegado, organizan encuentros nacionales e internacionales, instituyen premios, investigan, muchas veces en colaboración o desde las universidades, en forma independiente o en relación con organismos internacionales. Esta es la tarea de Cedilij, de Córdoba, que publica la excelente revista *Piedra Libre*; de Alija, Sección Nacional del IBBY, de Buenos Aires; y de Ce.Pro.Pa.Lij, del Comahue, por nombrar algunas. Los congresos de “literatura seria” empiezan a asignarle un lugar importante a la literatura infantil. Y en esto, como en tantas otras cosas, un pionero entusiasta fue Mempo Giardinelli quien, además, hace que de su inolvidable *Puro Cuento* nazca el “Puro Chico”» (s/f: en línea).

5 Gianni Rodari, escritor, maestro y pedagogo italiano, recibió el premio Andersen en 1970. Su principal obra, *Gramática de la fantasía* (*Grammatica della Fantasia*, 1983), es una recopilación de charlas en la que expone un concepto fundamental en la literatura infantil y juvenil del siglo xx: el binomio fantástico. En su obra literaria puede leerse el interés por dar impulso a una reforma social atenta a los más pobres y, a través de la sátira y del humor, una crítica inflexible contra la alta burguesía italiana. El binomio consiste en una combinación fantástica o inesperada de dos imágenes, a partir de las cuales se desata la imaginación que construye una historia, o bien se inicia una trama que propone completar al lector.

6 Desde esta perspectiva, no podemos dejar de considerar que la figura del lector moderno nace unida al concepto de alfabetización, como proyecto de una idea de sociedad. Esta noción –entendida como el acceso de las grandes mayorías a la práctica elemental de la lectura y la escritura– entra en escena en el siglo XIX encarnando uno de los proyectos emancipadores de la Modernidad y de sus sueños igualitarios, pero acaba adaptándose a las necesidades de la sociedad que la generó. Los niveles de alfabetización en los sistemas formales de la educación básica se correspondían en los últimos años de la educación básica con las exigencias laborales del momento. Con la llegada de las sociedades posindustriales, asociadas a la generación, al almacenamiento y al procesamiento de todo tipo de información, el mundo del trabajo requerirá de un lector capaz de responder a demandas más complejas (Braslaski, 2003).

7 En una investigación que rastrea en documentos escolares (como manuales, planes de estudio, modelos de análisis, guías de lecturas), Gustavo Bombini analiza los mecanismos a través de los cuales la escuela organiza una concepción de literatura subordinada a propósitos didácticos. «Distanciamiento, pretensión de objetividad, neutralización; *la ley de canonización* rige estas elecciones: es legible todo texto legitimado por el paso del tiempo y que se ha incluido en la historia de la literatura, el lugar de la conservación y la consagración. Aunque en forma implícita, la ley de canonización está proponiendo una concepción de la literatura, una idea acerca de lo que la literatura es a partir de un sistema de inclusión y de exclusión de textos. [...] También está proponiendo una categoría de uso [...] lo que podríamos llamar ley del usufructo. ¿Para qué sirve la literatura? ¿Qué usos de la literatura se proponen?» (Bombini, 1989: 9).

8 Hablamos aquí de violencia desde la perspectiva de Jürgen Habermas, quien la describe como la capacidad que tiene un grupo de impedir que otros individuos u otros grupos perciban sus intereses. Y de esta forma logra la adquisición del poder político.