

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
MAESTRIA EN LITARATURA PARA NIÑOS

TÍTULO: De la enseñanza de la literatura a la educación literaria: Sentidos de una educación literaria.

MAESTRANDA: Carina Venanzetti

DIRECTOR: Fernando Avendaño

Rosario, agosto 2018.

Historia de mi interés

Y de pronto el recuerdo surge.

Ese sabor es el que tenía el pedazo de magdalena que mi tía Leoncina me ofrecía, después de mojado en su infusión de té o de tila, los domingos por la mañana en Combray (porque los domingos yo no salía hasta la hora de misa) cuando iba a darle los buenos días a su cuarto. Ver la magdalena no me había recordado nada, antes de que la probara; quizá porque, como había visto muchas, sin comerlas, en las pastelerías, su imagen se había separado de aquellos días de Combray para enlazarse a otros más recientes; ¡quizá porque de esos recuerdos por tanto tiempo abandonados fuera de la memoria no sobrevive nada y todo se va disgregando! (...) Pero cuando nada subsiste ya de un pasado antiguo, cuando han muerto los seres y se han derrumbado las cosas, solos, más frágiles, más vivos, más inateriales, más persistentes y más fieles que nunca, el olor y el sabor perduran mucho más, y recuerdan, y aguardan, y esperan, sobre las ruinas de todo, y soportan sin doblegarse en su impalpable gotita el edificio enorme del recuerdo. (Proust, 2011).

Todos podemos distinguir en cada uno de nosotros cierta opción selectiva que de alguna manera favorece determinados abordajes respecto de otros.

Admitir esta inclinación compromete a interrogarnos sobre el porqué de este interés.

Sin duda, estas inclinaciones tienen su motivación en las profundidades subjetivas, nos dice G. Prol citando a P. Aulagnier (1984), y es por ello que aparecen como fundamentales, como una cuestión de énfasis.

Historizar los intereses propios, evaluar las raíces de nuestras inquietudes, entender lo que nos pasa, posibilita fundamentar la inclinación de este interés - escribir un ensayo sobre los sentidos subjetivantes de la educación literaria, usando el modo narrativo¹- y el lugar que ocupa en mí en relación con los otros para volver en mí de otra manera.

¹ La producción de Teresa Colomer "De la enseñanza de la literatura a la educación", de Teresa Colomer, orientó la elección del título y la producción del escrito.

Escribía. Siempre fue así. Desde la escuela, desde pequeña escribía. Usaba las palabras, una y mil veces como un modesto machacar hasta dejarlas suaves, hasta hacerlas precisas y poniendo en ellas latidos de corazón, corporeidad, el acontecer personal y la propia vida.

Amalgama de palabras y cosas, palabras y cuerpos... eso era para mí la tarea de escribir, siendo las palabras, vitales, intensas y teñidas de situaciones vividas como formando parte de las cosas.

Escribir era lo más parecido a una tarea fascinante, donde todos los sentimientos podían ser sentidos y donde todos los pensamientos brillaban como recién pensados.

Escribir, en este sentido, nacía de lo más profundo, de lo íntimo, movido por el deseo de hacer presente el cuerpo en las palabras, las cosas en las palabras, es decir, de significar y construir sentido con palabras a través de la escritura. Y construir sentidos es señal de lo humano.

Escribía, buscando construir universos de sentidos y de significaciones con palabras corpóreas amasadas con pedazos propios, -el de olores, de sabores, el de temperaturas- más allá de reproducir el habla -las palabras dichas- o de poner el esfuerzo por el dominio de la técnica silábica o bien en el dibujo de una *buena letra* y, si bien las palabras iban adquiriendo el valor de signos, seguían ligadas a los cuerpos, a las cosas, a los pronunciamientos.

Si bien la primera escritura, esa de la infancia, la puedo caracterizar como intensamente histórica, pegada a las cosas y arrastrando con ella, arbitrariamente, un modo referencial de nombrar el mundo “de manera que un olor, una textura, un color o un ruidito tenían una jerarquía equivalente a la de un signo formal en los enunciados -y los saberes- que construíamos de niños”. (Montes, 1999); poco a poco, palabras y cuerpos, palabras y cosas avanzaban sistemáticamente hacia su separación.

Frente a este uso vital de la escritura, el lenguaje educador oficial de la escuela primaria con su insistencia y preocupación por el dominio de la técnica silábica más allá de la

búsqueda y construcción de sentido, sistemáticamente fomentó una escritura desprendida del pasado, del aquí y del ahora y así, avanzó prolijamente hacia una escritura oficial con historias de vida sustraídas del peso del cuerpo encarnado en las palabras y de la evocación de la memoria que reúne el pasado y el presente en una misma y encontrada sensación.

Un trozo de escritura acerca de la lluvia a los seis años puede retener aún lluvias vividas; a los once es, probablemente una lluvia oficial. En el camino se han ido perdiendo la gota que se le estrelló en el ojo derecho un día y el charco en el que se cayó sentado; ahora las lluvias ya no son sus lluvias, son lluvias del debe ser. (Montes, 1999).

El lenguaje específico que elige el adulto/educador de la escuela primaria, acompañado de otras conductas insistió en machacar generalidades a través del conocimiento de las reglas y normas que rigen el uso verbal para la transcripción de fonemas en grafemas. Ello explica el éxito que durante tiempo tuvieron las descripciones de la gramática estructural y el ejercicio de manipulación de algún aspecto del sistema de la lengua (morfológico, fónico, sintáctico como actividad central de la enseñanza y el aprendizaje). Esta gramática,

(...) con sus sustantivos nombres de las sustancias, los adjetivos nombres de las cualidades, los pronombres que están en lugar del nombre, el género igualado con el sexo, etc., están a la altura de la astronomía que imaginaba la Tierra como un disco quieto en medio del universo, el Sol y La Luna - ya ven ustedes que puede acertar en algún detalle- dando vueltas en su derredor.

Esa astronomía y esa gramática son de la misma fecha y de la misma mentalidad. La astronomía hace siglos que perdió sus últimos defensores; la gramática todavía los cuenta por millares"(Avendaño, 1997).

Concepción de esta tarea de escribir que desconoce los contextos comunicativos en los que esa lengua se actualiza, los componentes no verbales de la comunicación y la multiplicidad de factores socio-culturales que están implicados en la construcción del

significado. Es decir, la escritura como realización y como producto de una actividad de uso concreto no construye sentidos y significaciones en el modo en que lo expresa Proust “como un puño siempre activo”, entendiéndolo que hay siempre algo valioso que atrapar en eso que se está escribiendo.

Traza, cuerpo y tiempo en la escritura..., porque crea presencia, apela a los sentidos, devuelve la memoria de lo vivido, recuperando, una y otra vez, las relaciones primarias familiares y culturales como posibilitadoras de efectos estructurantes y su vinculación con un modo escribir que construye sentido al enunciar la propia subjetividad.

Traza, cuerpo, tiempo en la escritura “(...) por la mimesis de la vida que siempre entraña: las historias, los personajes, las sociedades, los objetos, los recuerdos, los paisajes, los interiores, las situaciones, los momentos históricos, los dialectos y los mitos” (Montes, 1999) y, a la vez, signo ella misma también, para nombrar el mundo vivido y hacerme comprender por todos.

Hoy, en este espacio, intento escribir, dejando traza, cuerpo y tiempo en un papel que va dibujando palabras y buscando crear un texto propio y autónomo llamado *ensayo*, y si bien se sostiene en un interés subjetivo, en un deseo propio que hace lazo con mi historia y con mi infancia de escritora, intento a través de un esfuerzo de mi parte, movilizar la práctica en la cual los docentes de la educación primaria estamos implicados demandando formación y orientación; no sólo para que la escritura escolar de *buena letra* pueda ser resignificada subjetivamente, sino como posicionamiento de revisión de prácticas docentes respecto al abordaje de literatura y la formación docente.

En este sentido, reparo en el interés que guía la presente producción: escribir un ensayo sobre los sentidos subjetivantes de la educación literaria en la educación primaria, encontrando en relatos de literatura elementos que permitan (re) inaugurar la transmisión de una herencia generacional y cultural que instituya a niños y niñas como sujetos socio históricos y acompañe la constitución subjetiva de los mismos.

A través de *cuentos contados* y *cuentos por contar*, intento producir información y explicación respecto al *horizonte de experiencias de constitución subjetiva* que la

educación literaria puede habilitar: la experiencia estética, el relato, el asombro, el disparate, la fantasía, el encuentro, la capacidad discursiva y simbólica, la ternura, el juego, el suspenso, la ruptura con el mandato moralizante, otros.

Además, ofrezco este escrito a la lectura de otros, dejando al descubierto la potencia del mismo que viene a cuestionar ese *mí*, tan cercano a un *yo unificado*. La potencia del escrito al ofrecerlo a múltiples miradas, estaría más en lo que abre y no en la posibilidad de dar respuestas a una situación.

Potencia como punto de partida y no de cierre de un espacio de problematización, para seguir profundizando sobre el tema, abordar cuestiones no desarrolladas y aceptar críticas que se vuelquen en una discusión fecunda en la que nos comprometa como profesionales de la educación.

Y, como he defendido con insistencia una escritura ligada al peso del cuerpo, del tiempo y de las cosas, busco una experiencia de escritura como *revuelta* (Kristeva J.2000) que modifique el efecto utilitario respecto el abordaje de la literatura, pero al mismo tiempo busco una experiencia de *revuelta íntima* en el sentido de problematización de mí misma y de los otros, como cuestionamiento de lo que se viene haciendo y posterior surgimiento de lo nuevo.

El sentido profundo de la revuelta tiene que ver con *pasar hacia atrás y volver hacia el futuro*. Una memoria fuerte de transformación, pero que no es nunca una negación de lo antiguo; por el contrario, tiene que ver con esa fuerza que mira hacia el futuro aprendiendo algo del pasado. Y es, esa capacidad de problematización que crea la experiencia humana la que busco resignificar en este ensayo: *apropiar-nos del pasado, pensarlo, y hacer algo nuevo en relación a la educación literaria*.

De eso se trata: de dar cabida a la producción de significación -hecho que amplía y va más allá de la apropiación del signo como técnica-; entonces, como en la magdalena de Proust, un olor, un sabor, una palabra nos retrotrae a momentos del pasado, “*y de pronto el recuerdo surge...*” (Proust, 2011) en una escritura ligada al cuerpo, a las palabras y a las cosas y, a su vez, constituyente del sujeto y de la subjetividad.

INTRODUCCIÓN

Si bien entendemos que el texto literario actualmente se encuentra presente en las instituciones educativas, en este espacio se tratará su uso y la forma en la que los libros, los docentes y las escuelas, conjuntamente, generen espacios de trabajo y de creación de un *itinerario formativo de educación literatura* en la escuela primaria. Es decir, un itinerario formativo de educación literaria para situar el texto literario en relación a su función educativa y más allá de la enseñanza de la literatura.

Para ello proponemos, a través de esta composición expositiva un análisis crítico del tema en cuestión, señalando las principales disputas de la literatura infantil inmersas en un campo de acción de variaciones sociales, culturales e históricas, sostenido en categorías de análisis y concepciones como escuela, prácticas de saber leer literario, infancia, lenguaje, palabras, intereses de venta, autor/texto/receptor, cultura, entre otras, que se explicitarán para construir el estado de cosas para el objeto literatura, de modo de tomar posicionamiento a favor de la “existencia y legitimación de la LIJ como espacio autónomo con objeto de estudio propio”. (Miretti, 2011, p.16).

Es decir, educación literaria en la escuela primaria en el sentido de enseñar a leer literatura, de construir sentido, lo que implica tomar posicionamiento frente al hecho literario, más allá de poseer conocimientos informativos sobre literatura y de someter las obras a un análisis textual teniendo como objetivo el comentario del texto: “fijar con precisión lo que el texto dice y dar razón de cómo lo dice”.

Cabe advertir, la *intencionalidad espiralada* de abordar los temas que conforman este ensayo y, si bien cada temática tendrá un tratamiento apropiado en capítulos precisando conceptualizaciones, estos no conforman una secuencia lineal, sino una dinámica de carácter recursiva en el que cada abordaje integra al anterior y lo amplía. Intencionalidad, que intenta mostrar un modo particular de abordar el saber leer literario en las escuelas; a saber:

- a) Lo ensayístico en el texto.
- b) Lo específico de la literatura infantil: la capacidad simbólica del lenguaje, la creación de sentido, las formas y las tramas, la entidad del discurso infantil.

- c) La formación del receptor literario en el marco de la teoría literaria Estética de la Recepción.
- d) La literatura como campo literario: más allá del género y de la utilidad pragmática.
- e) Literatura y narración en la vida escolar de la educación primaria: Sobre las condiciones de producción de subjetividad (de humanización, de constitución, de complejización del sujeto).
- f) Hacia una *literaturización* de la literatura infantil: Práctica de lectura literaria “elegida” en la escuela.

Lo ensayístico en el texto

Un ensayo Científico puede dar cuenta de un trabajo intelectual en el cual se han integrado la observación sistemática, las lecturas rigurosas, la discusión que contrasta y la escritura que favorece la reflexión y que interviene como un instrumento para llegar a saber lo que se piensa.

O. Menin y F. Temporetti

Trabajar con un grupo de estudiantes de 3er año de la Cátedra de Sujeto de la carrera de Ciencias de la Educación me enfrentó, entre otros temas, con el problema de la escritura. Pensar y escribir como un problema a abordar.

En esta tarea desafiante, me encontré con producciones de calidad muy diversa, relacionada con la condición argumentativa de los textos y con la riqueza de sus contenidos.

Su complejidad me permitió valorar el acierto en el uso de ciertas prácticas pedagógicas y revisar la poca utilidad de otras, que no contribuyeron en la forma esperada a la redacción.

Experimenté cómo la escritura sí puede enriquecerse ante prácticas muy concretas y ante expectativas que se plantean con claridad. Observé también que favorecer un ambiente abierto al diálogo y a la discusión podía llegar a promover el discurso argumentativo. Sin embargo, no puedo decir que se haya tratado de un ejercicio concluyente.

Con una orientación teórico-práctica durante el desarrollo de las clases, procuré la redacción de diversos tipos textuales con una insistencia en los aspectos normativos relacionados con el uso de la lengua escrita, con el propósito que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para elaborar, redactar, corregir y reescribir en forma coherente, cohesiva y adecuada las experiencias desarrolladas en el marco del taller como dispositivo de intervención en educación, rescatando en él su concepto, su potencial metodológico y su fundamento epistémico.

Estado de situación, que llevó a preguntarme por las posibilidades reales de una alfabetización basada en el problema que plantea la escritura con mis estudiantes - pensar y escribir-, y con mi propio proceso de escritura de un ensayo argumentativo en el marco del proceso de construcción de la Tesis, correspondiente a la Maestría en Literatura para Niños.

Estado de situación, que provocó una práctica de diálogo y de reflexión intencionada conmigo misma en relación al objeto de estudio que planteo, para re-volver, para volver a pensar, experimentando con el tema y con los problemas, desde una mirada donde la crítica es su móvil: ensayando, juzgando, “soltando aquí una frase, allá otra, como partes separadas del conjunto, desviadas (...) varío cuando me place y me entrego a la duda y a la incertidumbre, y a mi manera habitual que es la ignorancia” (Menin, Temporetti, 2005).

Cabe aclarar que esta dinámica procesual que caracteriza al ensayo -de instaurar algo como problema, luego juzgar, ensayar, emitir opinión y concluir- es una “clara manifestación del pensamiento letrado” (Menin, 2005), donde pensamiento y escritura, ciencia y literatura se encuentran de manera *atrevida/creativa* para producir un saber científico.

Es decir, entre rigurosidad conceptual y subjetividad, pensamiento y escritura, ciencia y literatura, lenguaje y sujeto, significado y sentido, prosa conceptual y prosa artística y *de manera atrevida*, intento rodar y discurrir el tema de un lado a otro, preguntando, apelando, palpando, hacia la búsqueda de una toma de posición respecto el tema en cuestión.

De allí, mi inquietud por precisar las condiciones más favorecedoras para la escritura de un ensayo argumentativo como origen de esta construcción.

Cabe precisar, que articulo esta búsqueda de abordajes de posibles *didácticas* de la argumentación con el concepto de competencia comunicativa como perspectiva lingüística desde la cual es posible abordar la escritura de un ensayo.

Considero, que este concepto de competencia comunicativa, orienta con valor relevante y añade un plus de sentido a la práctica de escritura de mi ensayo al implicarlo en un contexto de comunicación a nivel del uso de la lengua y en función de la producción de conocimientos congruentes con la situación de comunicación; es decir, “entramado con sus semejantes, pensando en lateral, en un tiempo y en un lugar”. (Temporetti, 2012)

Concepto que, al situar el estudio del lenguaje a nivel del uso, se aleja de la tradición académica para la educación lingüística ligada a la teoría gramatical y a los enfoques estructuralistas sobre la lengua, significando este alejamiento, un gran avance que busca la producción de un escrito con argumentaciones e interpretaciones; por eso conviene precisarlo:

Según estos paradigmas, dedicados exclusivamente a la descripción del sistema formal de la lengua, los contextos comunicativos en los que esa lengua se actualiza, los componentes no verbales de la comunicación y la multiplicidad de factores socio culturales que están implicados en la construcción del significado no constituían saberes a incorporar en la enseñanza de la lengua. Avendaño, 2016.

El concepto de competencia comunicativa aparece formulado por primera vez por D. Hymes (1972), quien rescata el contexto de significación dentro del análisis de cualquier intercambio lingüístico, pues concibe toda producción lingüística como acción que busca un propósito dentro de una determinada situación.

Jolibert (1995), una didacta francesa que ha tenido una influencia importante en los programas de enseñanza de lengua materna en algunos países latinoamericanos, delimita muy bien estos parámetros de la situación comunicativa: ¿quién?, ¿a quién?, ¿en qué contexto?, ¿con qué propósito?, ¿con qué recursos?

En relación al modelo ensayo como modelo de construcción Ovide Menin, en su producción Diseño de una Tesis, recupera un escrito de Jaime Rest (1979) donde precisa cuidadosamente las características y los componentes del mismo: “una composición expositiva, preferentemente en prosa, que suele proporcionar información,

interpretación o explicación acerca de un asunto típico, sin incluir procedimientos novelescos o dramáticos”.

Y agrega:

Como modelo o formato para la redacción de la tesis, considero importante reiterar que constituye una narración escrita, con fundamento, sobre un tema dado, donde el rigor conceptual se libera de la forma para detenerse en el contenido y su argumento. (Menin, 2004).

A su vez, los planteamientos de Vygotski en relación a los conceptos de pensamiento y habla rescatados en El Retorno del Hijo Prodigioso -introducción de la nueva edición de Pensamiento y Habla por el Dr. F. Temporetti-, me ayudan a caracterizar y enriquecer esta tarea de escribir un texto como es el ensayo argumentativo, según sus especificidades mencionadas.

En esta traducción queda claro que Pensamiento y Habla no significa lo mismo que Pensamiento y Lenguaje. En lo primero se destaca un sujeto activo o una persona, que actúa intencionadamente, pensando y hablando. Una persona que, como lo vinieron a decir varios años después, John Austin (1911-1960) y L. Wittgenstein (1889-1951), “hace cosas con palabras”.

En la expresión “pensamiento y lenguaje” el actor aparece tachado, o el mejor de los casos, desdibujado.

Cabe destacar que es el mismo Vygotski quien reconoció la importancia de contar con una concepción instrumental del lenguaje, ya que estudiar el lenguaje desde su complejidad, entendido como una capacidad simbólica que permite crear y representar, “desgarrado del hablante, es como estudiar las hojas arrancándolas de la planta”. (Temporetti, 2007).

El autor mencionado, a su vez, nos presenta en la introducción muy claramente un sujeto que habla porque piensa y piensa porque habla, en su proceso de constitución. “Un sujeto que piensa y habla, porque siente, desea, tiene intenciones y motivos que, en una última instancia, son los que le dan el significado y el sentido más pleno a las palabras que utiliza para comunicarse.”

De esta manera, el significado de la palabra como síntesis de pensamiento y habla es la unidad de sonido y de significado, característica esencial del habla humana.

De este modo, entiendo que Vygotski nos advierte respecto a la imposibilidad de separar la palabra del sujeto que la utiliza en una situación de comunicación en un grupo y en una situación social y cultural concreta, históricamente situada y, de esta manera, al “restituir la palabra en su real dimensión humana restituyó el sujeto (...)”.

Esta recurrencia de mi parte por caracterizar la escritura de un ensayo, me lleva a mencionar el manejo de la intertextualidad como un componente de análisis en sincronía con el modo narrativo no lineal, muy presente, además, en la historia de la literatura para niños.

Si bien el concepto de intertextualidad lo hallamos en la teoría literaria de Mijail Bajtín, fue Julia Kristeva quien, en un artículo titulado *Bajtín, La palabra, el diálogo y la novela*, -a propósito de dos libros de M. Bajtín, *Problemas de la poética de Dostoievski* (1963) y *La obra de Francois Rabelais* (1965)- introduce el término *intertextualidad*, y lo hace de esta manera:

Todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En el lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje se lee, por lo menos, como doble.
(Kristeva, 1967)

A su vez, en su ensayo *El texto de la novela* de 1967, estudia la posibilidad de analizar un texto a partir de sus relaciones con otros textos, como también, de centrar los estudios intertextuales en la figura del lector, destacando de esta manera, los aportes de la Teoría de la Recepción, puesto que en esa interacción generada entre lector/receptor-texto en cada acto de lectura, “el receptor activa sus conocimientos previos y a la vez enriquece su experiencia literaria y, sin dudas, su libertad interior que contribuye al desarrollo de su espíritu crítico y reflexivo”. (Miretti, 2011).

Kristeva ya mencionaba la posibilidad de centrar los estudios intertextuales en la figura del lector, puesto que la interpretación de un texto no depende en última instancia sino de él

De esta manera, se disuelve la concepción del texto como unidad cerrada e idéntica a sí misma y la direccionalidad del autor sobre el lector, en pos de conformar un “pacto interactivo con el texto” (Miretti, 2011) en función de integrar y ampliar el conocimiento del mundo lector y reconstruir significados.

Finalizo, retomando los conceptos desarrollados en un intento de convergencia con el propósito de fundamentar, una vez más, la elección de la escritura de un ensayo, destacando sus atributos.

Es aquí, que para esta compleja tarea de escritura, es necesario poner en juego una trama de saberes, capacidades y habilidades -competencia comunicativa-, el saber transitado y construido como sujeto lector en relación a los conocimientos de mundo, la decisión interpretativa como lector, excitaciones, asociaciones -intertextualidad centrada en el lector-, como también, la fuerza y motivación como sujeto lector/receptor que interpela el texto, hipotetiza, *habla porque piensa y piensa porque habla*, llena “los vacíos entre lo dicho y lo no dicho con asociaciones e inferencias según sus competencias y su historia personal” (Miretti, 2011), hacia la búsqueda de una “auténtica prosa conceptual en el interior de una prosa artística”. (Bense, M., 1973).

De acuerdo a lo expresado, intento sustentar los argumentos en una trama relacional que vincule lo teórico elaborado, la forma en que está escrito y el valor al que aspira en función de la producción de conocimientos, y con un uso de la palabra que resignificadora de su real dimensión humana.

Intento, además, una estructura narrativa espiralada, no lineal y aproximada a la idea de *espiral recurrente* respecto la construcción de los conocimientos, de acuerdo a los planteamientos de F. Temporetti.

Los fundamentos expresados si bien enraízan con un deseo propio que hace lazo con mi función docente, con mi historia y con mi infancia de escribiente, muestran, a su vez, la

historia de mi interés hacia la escritura y el lugar que ocupa en mí en relación a los otros, para volver hacia mí de otra manera.

Historia de mi interés... como es la de escribir un ensayo argumentativo considerando las circunstancias particulares en el que éste se produce, la particularidad de mi pensamiento que se organiza y estructura alrededor de un propósito comunicativo como el de manifestar una posición frente a un tema en particular: sentidos de una Educación Literaria en la escuela primaria: De la enseñanza de la literatura a la educación literaria; como también, el desafío al cual me enfrento.

Lo específico de la literatura infantil: la capacidad simbólica del lenguaje, la creación de sentido, la entidad del discurso infantil, las formas y las tramas.

¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza?
Barthes, 1987.

Como gesto de reivindicación y defensa de la literatura para niños, comenzamos este apartado referenciando su especificidad literaria desde el lenguaje que la institucionaliza: provocante de significaciones íntimas y singulares, poniendo en juego los *efectos de lectura que el texto provoca en el lector*, y más allá de la función informativa.

Una literatura para niños y jóvenes que se *construye con el trabajo sobre el lenguaje*, más allá de contenidos utilitarios o infantiles que no hacen más que desplazar el eje por excelencia de lo literario.

El lenguaje, como la más compleja construcción social, gracias al doble carácter convencional y arbitrario de los signos que lo configuran, representa los intentos humanos más fundamentales para construir modelos simbólicos que permitan comprender la realidad. De este modo, lo que fascina del lenguaje, no es la palabra como elemento aislado, repertorio de palabras o sistema de signos, sino su propia riqueza global al apropiarse de los sentidos culturales que estos signos incluyen.

Si bien sabemos que el inicio del lenguaje está relacionado con la construcción de las relaciones sociales y con la necesidad de compartir unos a otros, cabe destacar que, en función de los cambios de la organización social fue desarrollando su capacidad de representación simbólica y, a medida que se hizo necesario pasó de funciones meramente pragmáticas a funciones más simbólicas, en las cuales ya no se requería para poder hablar, compartir el contexto ni la actividad: se podía narrar cosas del pasado, relatar experiencias vividas por algunos -pero no por todos-, explicar el uso de herramientas, dar instrucciones para hacerlas y sin forjarlas en ese mismo momento.

Es decir, con este cambio de las funciones del lenguaje, también fue cambiando el lenguaje en sí mismo hasta *alcanzar la exclusividad para el homo sapiens*. En este sentido, el lenguaje como propiedad de los seres humanos -ninguna otra especie la tiene- es mucho más que un instrumento de comunicación: es una herramienta que permite clasificar el mundo, entenderlo y cambiarlo, al estar vinculado a otros procesos de desarrollo, como el pensamiento y la consciencia.

Los antropólogos solían atribuir al pulgar invertido la capacidad de fabricar herramientas del homo sapiens. Sin que neguemos la importancia de ese dedo, no parece importante para imaginar, diseñar y fabricar (...) es el lenguaje el que nos permite “ver” en la mente lo que queremos hacer, lo que todavía no existe. (Raiter, 1997).

Esta operación con el lenguaje es la queremos rescatar cuando hablamos de literatura... rescatar “los resplandores” que se revelan (y a contracorriente) de un lenguaje plano, translúcido como esquivando toda complejidad de significación.

El lenguaje como la más compleja construcción social y, en tanto simbólico, siempre busca otras cosas, algo más... un plus de sentido a modo de desvío de lo neutral, uniforme y “apto para todo público”; y es, en ese plus de sentido donde habita el lenguaje, un lenguaje comprometido, que interpela la consciencia y la intensidad, es decir, consciente de su tiempo y de su gente, de las referencias culturales, de las condiciones socio históricas que tienen que ver con lo particular, profundo y propio que, “en vinculación con esas zonas de lo humano” siempre busca otras cosas, algo más...

Intenso, en el sentido de alejarse de lo previsible, de lo esperado “de ese lenguaje aparentemente nacido de la nada que hace tabla rasa sobre todo atisbo de consciencia” (Andruetto, pág. 85).

Intenso, ya que al construir con palabras un plus de sentido como desvío de lo conocido, “siempre amenazará con su fascinación irreverente la seguridad del mundo y la estabilidad de lo que somos”. (Larrosa, 1998). Y es, a partir de esa “fascinación irreverente” que violenta las verdades fosilizadas “que nos dan el mundo como algo ya pensado y ya dicho, como algo evidente, como algo que se nos impone sin reflexión”.

Intenso, en el sentido de reivindicar el lenguaje como elemento vital que, más allá del vocabulario, de la palabra aislada y de su función informativa, posibilita una forma de comunicación donde palabras y contenido absorben las circunstancias en las cuales son dichas, al adquirir con el uso un *peso social, afectivo y cultural añadido* que excede la carga semántica inicial de la palabra.

Rescatar, a su vez, el sentido de lo simbólico del lenguaje como la expresión genuina acerca del modo de ser de los seres humanos; sentido múltiple, previsional y siempre revisable como todo lo humano, un sentido abierto a lo que puede surgir, a los sucesos y acontecimientos.

Se trata entonces de un tratamiento intenso, ubicando el lenguaje como protagonista en función de mayor consciencia y pensamiento para, en palabras de Chambers, “*ponerle el pecho a una literatura que no se dirija al público, sino al lenguaje*”.

Esta intensidad puesta en juego en el trabajo con el lenguaje, muchas veces se ve reducida por el *uso de un lenguaje*, de la *perspectiva psicoevolutiva* y las *utilidades formativas* que determinan su tratamiento, es decir, *detallando* un “desde” que edad se sugiere el texto, para seleccionar lecturas centrando en el *mensaje y su intención pedagógica*, y un lenguaje útil, con significación literal.

En este sentido, intentamos desplegar un conjunto de reflexiones para dar cuenta de qué modo la literatura participa de la infancia y los posicionamientos que circulan en los discursos de ciertos textos y autores acerca de lo infantil, dentro de la literatura para niños. Posicionamientos que encuentran sus fundamentos en el imaginario que una sociedad construye para la generación infantil en una época.

Desde el aporte fundamental de Philippe Aries (1960) en su *Historia del niño y su familia*, hay un consenso creciente de que la historia de la infancia es esencial para comprender la infancia de hoy, entendiendo por historia de la infancia

“a la interpretación de las transformaciones de las costumbres y prácticas socioculturales que ocasionaron modificaciones en la forma de concebir a la infancia. Sólo a partir de dichas modificaciones sociales, puede ser comprendida y entendida a la infancia. Ideas en torno a la cuestión etérea,

sexual y corporal están marcadas por significaciones y valores que han variado según las diferentes épocas históricas”.

Reconstruir históricamente la infancia significa buscar la configuración de significados atribuidos a ésta, articulándolos al conjunto de otras representaciones sociales que se relacionan con los distintos momentos de la existencia humana en la trayectoria de la vida. Es así que las representaciones sobre la infancia están relacionadas con las características peculiares de cada época, con determinados problemas, con instituciones, con tecnologías y modos de entender la cultura.

En *El Corral de la Infancia* (2001), dice G. Montes:

Hoy todo el mundo habla de infancia. Sabemos, sin embargo, que durante muchísimos años la cultura occidental se desentendió de los chicos (tal vez, sugieren los historiadores, porque los chicos se morían como moscas y no valía la pena el esfuerzo de detener la mirada en ellos) y que, tardíamente, en el siglo XVIII muy especialmente, se empezó a hablar de infancia. (2001, Pág. 13).

Haciendo un breve recorrido por las tesis básicas de P. Ariés (1961) señala que, a diferencia de la sociedad tradicional que no podía representar al niño y en la que predominaba una infancia de corta duración (período de máxima fragilidad del niño), en las sociedades industriales modernas entre los siglos XVII y XVIII se configura un nuevo espacio ocupado por el niño y la familia que da lugar a una idea de infancia de larga duración y a la necesidad de una preparación especial del niño.

Este vuelco hacia un mayor interés por el niño se vincula con la emergencia de la familia nuclear y es acompañada más tarde por la reducción del número de nacimientos y por la organización de la familia como espacio privado.

Según el autor citado, la socialización familiar reemplaza a la sociedad comunitaria, produciéndose una “revolución sentimental y escolar”, es decir, un nuevo tipo de sentimientos, de políticas y de prácticas sociales relacionadas con el niño.

Una exploración de la experiencia argentina nos ubica en el complejo escenario de los S. XVIII y XIX, ya que junto al modelo patriarcal hegemónico existía el complejo y variado

sistema de prácticas y hábitos sociales que incluyó ilegitimidad, exogamia, niños y menores abandonados y huérfanos.

Es aquí, que podemos afirmar que la educación moderna del S.XIX en la Argentina se debatió entre la pedagogía naturalista de J. Rousseau -el mito de la inocencia del niño-, quien concebía al niño como prolongación del mundo de la naturaleza y cuya educación “negativa” -con escasa intervención del adulto- posibilitaría la constitución de un sujeto autónomo desde el punto de vista moral, y la pedagogía social de Pestalozzi, protagonista de la fundación del sistema escolar en la Argentina y quien sostenía la creación de un método de enseñanza de la lectoescritura que facilitara la educación de masa de niños pobres por un único maestro: “el problema eran entonces los *salvajes niños* de distintos sectores sociales convertidos en alumnos”.

Sostenía Sarmiento, en relación a la lectoescritura:

El maestro de escuela, al poner en las manos del niño el silabario, lo constituye en miembro integrante de los pueblos civilizados del mundo y lo liga a la tradición escrita de la humanidad, que forma el caudal de conocimiento con que ha llegado, aumentándolo de generación en generación, a separarse irrevocablemente de la masa de la creación bruta.

A su vez, los debates acerca la sanción en 1884 de la Ley 1420, por la cual se establecía la obligatoriedad escolar, reflejaron las polémicas acerca de las concepciones vigentes sobre la familia y la ubicación del niño en un orden privado -propiedad de ella- o un sujeto de un nuevo orden social y público, en la etapa de fundación del sistema educativo. Cabe destacar que, el reconocimiento de los derechos de los menores fue el argumento al que recurrió el liberalismo laico para imponer la obligatoriedad de la educación pública, en un contexto de fundación de Estado Nacional.

La metáfora “el siglo de los niños” para significar la infancia del S. XX “como germen de la sociedad política y civil del futuro, y de su escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso”, muestra este interés por *salvar la infancia*

no sólo desde la idea de *larga duración*, sino vinculándola con el *proyecto político de fundar una sociedad moderna y futura*.

En Sarmiento esta mirada resulta ejemplificadora, en la medida en que su interés por la cuestión del niño se vinculaba con el proyecto político liberal de fundar una sociedad moderna. Sarmiento consideraba al niño como un menor sin derechos propios, que debía subordinarse a la autoridad disciplinaria del maestro y de los padres; pero a la vez lo consideraba una bisagra con la sociedad futura, debía ser estudiado para lograr proporcionarle una educación eficaz que lo situara generacionalmente como pieza de una nueva cadena histórica. (Carli, 2005)

A través de lo explicitado, intento fundamentar que la concepción de infancia moderna como construcción social se relaciona no solamente con las transformaciones de la familia, *sino con la escolaridad*. En este sentido, la escuela “sustituyó el aprendizaje por medio de la educación, provocando el cese de la cohabitación de los niños con los adultos y el aprendizaje por contacto directo”. (Carli, 2005).

Este proceso de escolarización de la niñez se interpretó de maneras diversas, por ejemplo, Ariés, lo calificó como un “período de reclusión”, “de cuarentena”, autores como Foucault “efectos de disciplinamiento de los cuerpos y de las consciencias”, al considerarlo el “territorio de una política del cuerpo”, J. Varea y F. Álvarez Uria sostienen que (...) “la escolarización fue una maquinaria de gobierno de la infancia”.

Carli, S. (2005), sitúa al establecimiento de la escolaridad obligatoria en la Argentina “como un dispositivo disciplinador de los niños de sectores populares, hijos de la inmigración y de la población nativa” que, al mismo tiempo tuvo una incidencia efectiva en la conformación del tejido social y cultural del país.

Es así, como la escuela favoreció la constitución de una cultura pública que incidió generacionalmente en el quiebre de una sociedad patriarcal, en la lucha por un horizonte de ciudadanía democrática y en la posibilidad de construir una sociedad integrada desde el punto de vista cultural. Podemos decir, que los niños se inscribieron a través de la escuela en un orden público.

Parafraseando a la autora citada anteriormente, avanzamos diciendo que, si bien en cierto sentido, la implantación del sistema escolar supuso *violentar* el orden cultural preexistente al imponerse a la sociedad la obligatoriedad de asistencia a la escuela de los menores de 6 a 14 años, esto incidió en la constitución de los niños como sujetos, ya que comenzaron a ser interpelados por diversos tipos de discursos que oscilaron entre la protección, la represión, y la educación. A su vez, empezaron a ser visualizados como un colectivo, como una generación constitutiva de la población argentina, y a la educación como espacio de inclusión.

A partir de allí, la infancia se convirtió en el punto de partida y de llegada de la pedagogía, pero de una pedagogía que dialogaba con la “criminología, con la psicología experimental, con la literatura, con los estudios médicos, es decir, con el conjunto de saberes que en la época otorgaba validez científica a la pedagogía y prescribía acerca de la naturaleza y la identidad propia del niño”. (Carli, 2005).

Es decir, una dinámica de constitución de la infancia ligada a un proceso de escolarización, que dio lugar a un proceso de pedagogización de la infancia.

Los aportes de los pedagogos positivistas de fines de siglo XIX intentaban fijar y cerrar la identidad del niño a las necesidades de la lógica escolar y lograr su disciplinamiento para hacer posible la *tarea de enseñar del maestro al alumno*, entendida como una tarea contra los instintos colectivos de la masa infantil y contra las diferencias dentro de ella.

La diferenciación entre adultos y niños que se inicia en la modernidad con su sesgo de incompletud, fragilidad y vulnerabilidad dio lugar a la construcción del sujeto pedagógico, el alumno. Es interesante pensar el significado etimológico de dicho término, a-lumno: ser carente de luz, puesto que esto revela fuertemente la representación de la infancia que, como etapa educable por excelencia, se fue constituyendo dinámicamente: la infancia desde que empieza a ser *mirada* como etapa diferenciadora de la adulta, es *mirada* como la de los aprendizajes, desde la consideración de la utilidad como valor supremo.

Las tesis acerca del niño y las concepciones expresadas -inocencia, infancia de larga duración, singularidad del niño, proyecto político liberal- nos permiten hablar de un

tiempo de infancia con status propio como edad diferenciada de los adultos y heredera de un porvenir... (...) “tardíamente, en el SVIII muy especialmente, se empezó a hablar de infancia”. (Montes, 2001)

La síntesis que se ofrece a continuación resulta ilustrativa al hacer revisión de las tesis acerca del niño:

Rousseau afirmó en el S. XVIII el mito de la inocencia infantil, enfrentándose a las posiciones eclesiásticas y a la pedagogía de los jesuitas, que partían de la concepción de la existencia del pecado original en el niño. La tesis respecto la inocencia infantil favoreció la pauperización de productos culturales y la infantilización de los discursos pedagógicos, como también, ubicó históricamente al niño en un lugar diferencial respecto del adulto, cuestionando el castigo y reclamando mayor respeto, en una época en la cual las prácticas vigentes impedían la expresión y espontaneidad de los niños.

Tesis recuperada por las pedagogías de corte espiritualista y usada como argumento para la promoción de prácticas escolares de mayor libertad. Cabe destacar, que el movimiento de la Escuela Nueva y otras corrientes recuperaron esta idea para cuestionar la excesiva autoridad del maestro y para reclamar una urgente renovación de la educación.

La tesis acerca de la maldad del niño, nos remite a la criminología del S. XIX, que encontró en Lombroso un anatema de la tendencia del niño al delito, y a las posiciones de los pedagogos positivistas, que definían su naturaleza como la del salvaje de las sociedades primitivas; pero también nos acerca a Freud quien puso entre paréntesis la proclama de inocencia infantil (tesis del niño perverso polimorfo).

Podemos afirmar que la bondad o la maldad del niño, como tema insistente en la historia de la infancia, moduló vínculos educativos de confianza o de control y fue argumento para distintas lógicas de enseñanza... *permeando aún los prejuicios sobre el niño-alumno.*

Posicionamientos y tesis que confluyen en un interés inédito y una mirada puesta en juego por la educación de los niños y más allá de sus especificaciones: por un lado lo útil, lo provechoso, la idea de niño y menor, “sin derechos propios, subordinados a la

autoridad disciplinaria del maestro y de los padres” (Sarmiento, 1853), en formación en valores, normas y saberes, más como valor futuro que como presente y, por otro lado, la inocencia, la bondad, la maldad, perverso polimorfo, salvaje, puro candor...

Tesis que al operar como mitos y con una rutina de sólidos argumentos justifican el mensaje que proclaman, favoreciendo discursos pedagógicos y dando rigidez a la identidad infantil y, si bien surgieron en un contexto socio histórico determinado, suelen repetirse acríticamente “modulando” los vínculos -a través del control o de la confianza- entre generaciones.

Así lo expresa Carli:

(...) la presunción de la inocencia infantil ha sido argumento jurídico para justificar la institucionalización del niño en las políticas de minoridad; la idea de "protegerlo" implicaba su encierro de por vida, según la ley de Patronato de Menores (1919), hoy en proceso de derogación. Por otra parte, durante mucho tiempo la tesis acerca de la inocencia del niño favoreció la pauperización de productos culturales" y la infantilización de los discursos pedagógicos y, a su vez, (...) la tesis de Rousseau sobre la inocencia infantil permitió ubicar históricamente al niño en un lugar diferencial respecto del adulto, cuestionando el castigo y reclamando un mayor respeto, en una época en la cual las prácticas vigentes impedían la expresión y espontaneidad de los niños.

Tesis, mitos, argumentos, marcas de origen...

“que ayudó o trajo al mundo a la LIJ -por entender que había un niño a quien se debía formar a través de lecturas afines-, ha sido también la que marcó o selló a fuego su destino, pues la subordinó a sus necesidades, es decir, a educar o aleccionar según sus fines. Hubo de transcurrir mucho tiempo para que la LIJ soltara amarras y se independizara de esos fórceps que intentaban maniatarla de por vida”. (Miretti, 2011).

La formación del receptor literario en el marco de la teoría literaria Estética de la Recepción

Desde la Teoría de la Recepción, el proceso de lectura siempre es dinámico, porque es un movimiento complejo que se desarrolla en el tiempo y son los lectores los encargados de actualizar los temas en los textos.

Miretti, 2011

Desde su nacimiento, podemos decir, la literatura infantil estuvo “embarcada en lo formativo entrelazado con el deleite”, como decía Perrault en la introducción a los cuentos de Mi Madre la Oca... si el deleite en la lectura está más del lado de lo artístico y lo estético, y lo formativo más del lado de los intereses educativos, del encuentro entre ambas tensiones, la mayoría de las veces, salió triunfando lo educativo.

La infancia, como edad diferenciada de la adultez, correspondió -y aún quedan resabios- a una porción del tiempo humana que es vista como la de los aprendizajes. La cuestión central es bajo qué formas se promueven esos aprendizajes, siendo muchas veces, en el caso de la literatura infantil, a costa de la libertad del lector y, como señala Montes, con tendencia a lo provechoso para la formación del niño alejado por un lado de la fantasía -por descontrolada e inútil- y, por otro, de ciertos aspectos de la realidad que pudieran llegar a *intervenir en su pureza*.

Textos que pregonan valores, igualdad entre los géneros, un lenguaje claro y sencillo, de extensión acotada y alejado del lenguaje vulgar y de las malas palabras, con finales felices y mensaje positivo de enseñanza moral, con un lenguaje suave, translúcido y sin ambición... de acuerdo a los argumentos que inician su desarrollo, no pueden llamarse literarios, puesto que condenaría a la literatura a ser una actividad definida por su destinatario, con “destino inexorable y con libertad condicionada” (Franz Rosell, 2001), o bien, lo literario se subordina a las ejemplificaciones -similares a las mencionadas- en busca de la homogeneización de conductas desde la infancia.

El desacierto de este tipo de literatura descansa en construir para los chicos un universo incontaminado y sin agresiones, esto es, sin historia y sin historicidad, y por el que se cuelan las mercaderías que los grandes/los escritores desean preservar. (Díaz Rönner, 2005)

La pregunta que hace avanzar el relato, es si estas características alcanzan para justificar su calidad e identidad literaria.

De acuerdo a lo expresado, las historias para niños, en consecuencia, deberán alejarse del tradicional repertorio de los cuentos de hadas, llenos de elementos maravillosos

(animismo, magia, abracadabra, transformaciones) y de crueldad, enfrentamientos, incesto y otros elementos que solamente contribuían a atemorizar a los chicos. Tampoco, ser tan realistas como para que tengan lugar en ellos el sexo, la política, la muerte, y otras cuestiones consideradas convenientes ser descubiertas más adelante.

Según el parecer de muchos, una de las cosas que menos les convendría a los niños sería precisamente la fantasía. Ogros, hadas, brujas, varitas mágicas, seres poderosos, amuletos milagrosos, animales que hablan, objetos que razonan, excesos de todo tipo deberían según ellos ser desterrados sin más complicaciones de los cuentos. El ataque se hace en nombre de la verdad, de la fidelidad a lo real, de lo razonable. (Montes, 2006)

A propósito, Maite Alvarado (1993), señala:

El discurso didáctico que apunta hacia la moral -o la moraleja- engendra verdaderos desconsuelos, ya que desbarata el placer por el texto literario -en su grado de gratitud y transgresión permanentes- para los incipientes lectores. Los educadores, padres o docentes, tergiversan a menudo la dirección plural de los textos para consumarlos en una zona unitaria de moralización.

Una vez más, una literatura para niños y jóvenes funcional a la diseminación del pensamiento *políticamente correcto* y ligado a una relación con los niños como *destinatario*. De acuerdo con esta representación, se naturaliza la idea de que son inexpertos, necesitan textos breves, con el más sencillo lenguaje, con escasos espacios de *indeterminación* y con la intención clara de enseñar y proteger.

Dos metáforas elocuentes caracterizan esta relación de la literatura con los niños: *crystal puro* y *rosa inmaculada*, porque así se veía al niño, como alguien sobre quien se podía modelar de acuerdo con los intereses y criterios del adulto.

Podemos decir, que opera aquí la noción de “corral”, en tanto los niños parecerían necesitar protección para no ser *contaminados* por los discursos literarios ni por las historias que estos vehiculizan.

En el texto El Corral de la Infancia, G. Montes plantea esta mirada de la siguiente manera:

Una literatura que a mí me gusta llamar de corral: dentro de la infancia (la “dorada infancia” solía llamarse al corral), todo: fuera de la infancia, nada. Al niño, sometido y protegido a la vez, se lo llamaba “cristal puro” y “rosa inmaculada”, y se consideraba que el deber del adulto era a la vez protegerlo para que no se quebrase, y regarlo para que floreciese (2001: 20-21).

Tesis, mitos, marcas de origen...

... Cuando con su modo de operar, nos dicen más sobre los adultos que sobre los niños, desde una representación de niño destinatario, que prioriza la formación moral, el marcado didactismo y, a pesar de estar *supuestamente* centradas en los *supuestos* intereses de los niños, tergiversan la mirada de ellos sobre algunos temas, porque existe un peso desmesurado de lo que los adultos entienden o creen entender acerca del mundo de la infancia.

Temas, mitos, marcas de origen...

Valores y edades -¿para qué edad es?- que operan como tesis determinantes en función de la *elección y modelización* de textos, de acuerdo a las conveniencias, bondades y *servicios para educar mejor*, en relación a la entrada del niño en la escuela y con el propósito de incidir en intenciones pedagógicas hacia un único sentido de interpretación y *esquivando* toda complejidad. “Un llamado a que el lector no se pregunte nada, cuando la literatura es básicamente una interrogación sobre el mundo”. (Andruetto, 2005).

Tesis, mitos y marcas de origen...

Que nos hablan de la representación que la mayoría de los mediadores -escuelas, docentes, textos- sustentan en relación a los niños como lectores. Sin duda, en esta representación influye la cultura escolar y genera una *especie de corto circuito* al colisionar con la *estetización de la forma peculiar de lo verdaderamente literario*, en tanto, aún no es capaz de suspender la pretensión de utilidad ante cualquier tema, valor que se trate.

Al mirar la literatura para niños desde estas tesis, mitos y marcas de origen -*a modo de encerrona*-, abreviamos, toda una escritura que la legitima y construye porque, en

ademán interpretativo de carácter peligrosamente abstracto, desconectamos el sujeto infantil de la realidad o entorno en el que está inserto” (Díaz Rönner, 2005).

Tesis, mitos, marcas de origen...

Que tienen la versatilidad, en muchos casos, de permanecer en el tiempo como residuos de concepciones sustancialistas que están en la base de muchas prácticas educativas, pero que a la vez cristalizan y sedimentan un tipo de relación histórica entre las generaciones.

Carli (2005) respecto el modo de operar de estas tesis, explicita que si bien tuvieron como condiciones de producción histórica otros escenarios, se repiten acriticamente al operar como mitos y dando un estatuto rígido a la identidad infantil,

“reducen la cuestión de los instintos infantiles y las violencias de origen social a interpretaciones morales, toman auge en sociedades amenazadas como argumentos esencialistas que traslucen los miedos de la sociedad y la ausencia de políticas interesadas en el futuro de la población infantil y ponen en escena la cuestión de la responsabilidad pública frente a los niños”. (...) lo que importa es cómo los adultos, y en este caso los maestros, construyen una mirada del niño que lo que perfila es al que mira”.

Es así, que la literatura encuentra un modo de justificar su circulación dentro de la cultura escolar, al dejar un *mensaje positivo*, ya que, por el contrario, no parece relevante la elaboración estética del texto, la densidad semántica, la posibilidad de una lectura polisémica, la habilitación de relaciones intertextuales, la inserción del texto dentro de una tradición literaria con referencias culturales o sus rupturas en relación con ella, de significaciones íntimas y demás características propias de lo que se considera un texto literario.

Cabe, en relación a lo expresado la interpelación de F. Rosell,

¿Debe el escritor de niños renunciar al coloquialismo, a la jerga, a los regionalismos, a los sobreentendidos que nutrieron su infancia, simplemente porque estos no significarán nada o muy poco para los chicos a los que se dirige? ¿Debe resignarse un escritor a trabajar con un lenguaje antibiótico y

una recreación de la realidad despojada de titilantes impurezas? (F. Rosell, 2001)

Una de las principales polémicas es la denominación de lo infantil y lo que se incluye en este término al calificar a la literatura. Si bien se trata de una polémica vigente, considero importante exponer los argumentos en dos sentidos del mismo y el posicionamiento que orienta esta escritura.

Profundizando lo expresado, avanzamos diciendo que la palabra *infantil* deriva de *infancia* y ésta del latín *infantia* que significa *mudez*, literalmente, el que no habla. De acuerdo a su origen, *infantil* alude a lo relativo al niño/infante, es decir, todo lo que se relaciona con él: juguetes, juegos, jugar..., en este sentido, se piensa en el niño pequeño o en la minimización de sus posibilidades.

Muchas veces se lo asocia desde la carencia o *lo que no tiene*, con la falta de -experiencia, madurez, palabra, saber-, para resolver determinadas situaciones y, en esta dirección, en relación a los impedimentos del destinatario y a la intervención del adulto. Por lo tanto, es el adulto quien asume la función protectora y decide lo que considera mejor para él.

Al respecto, G. Montes (2001) afirma:

Porque lo infantil pesa, pesa mucho y, para algunos, mucho más que la literatura. Es natural, no puede dejar de pesar: una literatura fundada en una situación comunicativa tan despereja -el discurso que un adulto le dirige a un niño, lo que alguien que “ya creció” y “sabe más” le dice a alguien que “está creciendo” y “sabe menos” -no puede dejar de ser sensible a este desnivel. Es una disparidad que tiene que dejar huellas (...)

Este punto de vista no sólo está vigente en la diferencia con respecto al lector como destinatario, sino que se extiende hacia la perspectiva de los temas, la perspectiva psicoevolutiva y las *utilidades* que se pueden obtener del libro para *educar mejor*.

Una concepción de lector que no puede elegir, que no sabe o no debe... pues primero debe transitar una especie de “propedéutica literaria que parta de un pacto de

identificación y no de ficción, inscripto en un realismo ingenuo que intenta reproducir lo real”.

La pregunta que surge, intentando una vez más, hacer avanzar el relato, es qué vigencia tiene esta posición esencialmente definida por el destinatario y si hay un momento en que se produce una ruptura que revierta esta mirada dentro del campo infantil argentino.

Una posible respuesta se produce cuando la concepción de lo infantil ingresa en el debate y se instala en el campo literario argentino en los años sesenta, en relación a la concepción de niño e infancia; y, si bien en esos años el concepto se define desde *nociones dominantes y líneas duras*, es interesante el trabajo analítico y de criticidad que empieza *a rodar* en relación al mismo, “con el fin de describir los factores constitutivos, o presuntivos, que la distinguían en la práctica”.

Trabajo analítico y de criticidad que se sostiene en un marco teórico que aporta al estudio de la literatura en función de la delimitación de su objeto de estudio y, si bien “debemos remarcar la inexistencia de teorías literarias para la LIJ, (...) propio o inespecífico para ella, sencillamente porque se la ignora, niega o subestima, o bien porque se considera que los postulados teóricos de la Teoría Literaria para adultos resultan suficientes” (Miretti, 2011); es de destacar los aportes que colaboran con ella para el enriquecimiento y definición de su campo.

En estas contribuciones y aportes -escuelas, pensadores, estudios teóricos, estudios de campo, investigaciones inéditas sobre propuestas didácticas, investigaciones, organizamos internacionales- se encuentran los planteos relativos a ese trabajo sistemático de reflexión y resistencia, *generador de encuentros y desencuentros*, que van argumentando las definiciones a adoptar sobre los alcances y limitaciones de la literatura para niños.

Contrariamente al resto de la literatura, que existió prácticamente sin poseer un verdadero trabajo crítico, la literatura infantil nació prácticamente en el seno de esta actividad.

Decimos, *crítica verdadera*, para otorgar estatuto e identidad literaria y así, dejar de ocasionar dudas y sobrevaloraciones.

Crítica verdadera, que necesita del encuentro y cruce de la rigurosidad teórica, de la actualización de las ciencias literarias, del lenguaje, de un lector exigente; es decir, del encuentro entre “el crítico especializado y el genio creador” (F. Rosell, 2001).

La cita que se presenta a continuación no resistió al análisis de la mirada crítica:

“La palabra “infantil” es perturbadora e incómoda porque implica una restricción, limita de antemano en la recepción además de que impone un modo preterintencional de producción” (Díaz Röner, 2000)

Restricciones, podemos decir, en doble sentido y en relación a un ajuste del texto y del lector, en busca de la apropiación en relación a los temas, trama, lenguaje...

restricción hacia los textos, según propósitos definidos para la imposición de un contenido y en único sentido.

restricción hacia el lector, en función de imposibilitarlos a construir sus propios sentidos y transitar sus propios caminos.

María Luisa Miretti en una de sus obras, *La Literatura en el Aula* (2011) al explicitar la síntesis ofrecida por Umberto Eco, en relación a las distintas teorías literarias, plantea los diferentes matices de perspectivas “tanto desde el punto de vista del escritor, como de la obra propiamente dicha y también desde la actitud del lector” en la literatura; a saber:

_ Desde el estructuralismo se privilegió el análisis del texto como objeto dotado de caracteres estructurales propios, describable mediante un formalismo más o menos riguroso.

_ Más tarde, la discusión se orientó hacia una pragmática de la lectura.

_ De los ' 60 en adelante se multiplicaron las teorías sobre la pareja LECTOR-AUTOR

_ En la actualidad las discusiones giran en torno a narrador/narratario; narradores semióticos; narradores extraficticios; sujetos enunciación enunciada; focalizadores; voces; metanarradores; etc.

_ En general, todos desviaron la atención desplazando el acto generatriz o momento generativo de la producción, por el papel desempeñado por el destinatario en la comprensión, actualización e interpretación, y cómo el texto prevé la participación del lector.

“En la historia de la teoría literaria moderna hubo etapas en la que alternaron distintas perspectivas, poniendo mayor o menor énfasis en alguno de los integrantes de la tríada autor-obra-lector”.

Entendiendo que “los textos literarios son procesos de significación que sólo pueden materializarse mediante la lectura” (Eagleton, 1993), destacamos el papel del lector en la literatura desde la concepción de receptor, y *más allá del destinatario*; viendo en los niños no sólo el alumno a enseñar y al ciudadano a formar según mensajes direccionados y funcionales, sino un sujeto con una particular percepción y merecedor de obras donde predomine la función estética.

Marcela Carranza en su artículo publicado en la revista Imaginaria se pregunta:

¿Qué ha sucedido en el campo de los libros para chicos para que las editoriales insistan de este modo en el cruce entre moral y literatura?

¿Qué ha pasado para que exista como existe tanta producción de libros creados para enseñar a ser tolerantes, a no discriminar, a cuidar el medio ambiente o a vivir en paz? (...)

M. Adruetto también se pregunta:

¿Significa esto que en los libros para chicos no debe haber mensajes?

Y agregamos, como propias:

¿Cabe la expresión literatura didáctica?

¿Por qué se ha insistido e insiste aún sobre su presencia en los libros infantiles?

¿Qué sucede cuando se lee literatura? ¿Por qué es importante que niños y adultos entren en contacto con obras literarias?

Preguntas que nos permiten avanzar el relato una vez más, retomando a nuestro centro clave y sin desplazar el eje por excelencia de lo literario.

Más allá del peso de la mirada de los adultos, que con un discurso *anticipatorio* acerca del mundo del niño, propone y explica el texto como mensaje para enseñar guiados por las perspectivas mencionadas- psioevolutiva, desempeño lingüístico y utilitario-, siendo su correlato, un lector destinatario que no puede, no sabe o no debe elegir.

Lo decimos nuevamente, no es la temática y el tratamiento *ajustado* a la comprensión de los niños y a lo que la sociedad considera como educativamente bueno -distintos asuntos pueden serlo- lo que diferencia a la literatura infantil de la del adulto, sino las formas, los modos, las tramas, el tratamiento; es decir, la intensidad, los efectos de lectura que provoca en el receptor, desde el reconocimiento del niño como sujeto con potencialidades expresivas y con maneras propias de representar el mundo, como consecuencia de ese pacto interactivo con el texto.

Resulta ilustrativa la cita que acompaña lo expresado:

Aunque el escritor no trabaja para un destinatario personalizado (con un rostro y una identidad determinada), al escribir, inconscientemente se proyecta en un diálogo imaginario con el lector para convencerlo y persuadirlo, transformándolo. Esa intencionalidad es la que prevalece y es la que en definitiva, determina el carácter de la obra y la naturaleza del hecho. (Miretti, 2011)

Entonces, fortalecemos esta centralidad por excelencia de lo literario, diciendo una vez más que no es el contenido, el tema, el mensaje; es la intensidad, la intencionalidad en que alguien decide leer, vale decir, esa “disposición del receptor para acceder a la obra y completarla, otorgándole sentido”. (Miretti, 2011).

Nos sostenemos en los argumentos de J. Larrosa (2000) a través de las dos citas que se señalan a continuación, para observar con claridad cómo el carácter pedagógico de un

texto es, *ante todo*, un efecto de lectura... al centrar la atención en la forma en que alguien decide leer, en la forma en que el receptor se vincula con el texto.

Todo relato, toda ficción, puede leerse desde el presupuesto de que contiene una enseñanza, aunque la enseñanza que presuntamente se derive de su lectura no agote todas las dimensiones de la obra.

El carácter pedagógico (y cuando dice pedagógico debemos leer utilitario) de un texto literario, es un efecto de lectura más que una característica de los textos.

Ahora bien, los planteos desarrollados hasta el momento respecto los alcances en la delimitación del hecho literario como objeto de estudio, muestran un claro desplazamiento hacia la posición del lector receptor, en interacción con la obra o texto y sus efectos transformadores.

Cabe mencionar la Estética de Recepción definida por (Eagleton, 1993) como “la teoría que estudia el papel del lector en la literatura”, que al centrar su atención en el lector como receptor -sin olvidar al autor y al texto- enfatiza el pacto texto lector, “pues en cada acto de lectura, el receptor activa sus conocimientos, sus saberes construidos, formula hipótesis, interrumpe el texto y, a la vez, enriquece su experiencia literaria (y sin dudas, su libertad interior que contribuye al desarrollo de su espíritu crítico y reflexivo). (Miretti, 2011).

Si bien sabemos que la historia de la teoría literaria alternó con diferentes influencias, “poniendo mayor o menor énfasis en alguno de los integrantes de la tríada autor-obra-lector”; tanto desde el punto de vista del escritor como de la obra propiamente dicho y desde la actitud del lector, nos sostenemos en la Estética de la Recepción porque consideramos que es la que mejor se adecua para el abordaje de la literatura de acuerdo a los argumentos se exponen a continuación.

Movimiento complejo el de la Estética de la Recepción, pero a su vez, constitutivo y potenciador por las activas participaciones del destinatario en calidad de receptor, teniendo su fuerte en los modos y efectos del encuentro de un texto y su lector: las modalidades de recepción, los efectos que provoca en el lector, la

complementariedad generada a partir de la experiencia estética vivida -huecos que el lector puede llenar, indeterminaciones-, así como la importancia de los aportes de esta relación y su impacto en el campo educativo.

En este sentido, nos sostenemos en teóricos de la Estética de la Recepción por el proceso dinámico que genera entre la lectura de la obra literaria y su relación con el lector, “el texto es fruto de la interacción texto-lector, entre quienes se genera un espacio de pacto para la reconstrucción de significados, con la mediación del texto.

Más allá de sus particularidades, las conceptualizaciones de estos teóricos “fueron articulando e hilvanando el perfil de un movimiento teórico que arrojó mucha luz en el campo de la investigación y que tuvo especial incidencia en el campo de la LIJ”. (Mireti, 2011).

En 1967 Jauss, uno de los referentes teórico de la Estética de Recepción, en su discurso “La historia literaria como desafío a la ciencia literaria”, refiere a la crisis que padece la enseñanza de la historia literaria en su momento en la Universidad alemana porque carece de la vinculación entre historia literaria y la historia general.

El enfoque de Jauss es de carácter histórico, ya que “procura situar el texto dentro de su horizonte histórico, dentro del contexto de significaciones culturales en el cual se produjo, para luego estudiar las relaciones cambiantes de sus lectores históricos”. (Miretti, 2011)

Cuestiona el enfoque marxista y el formalista porque prescinden del aspecto de la recepción y sus efectos, y Jauss intenta salvar esta carencia dando al *público* el estatuto de “*fuerza histórica creativa*”:

En el triángulo formado por autor, obra y público, este último no constituye solo la parte pasiva, un mero conjunto de reacciones, sino una fuerza histórica, creadora a su vez. La vida histórica de la obra literaria es inconcebible sin el papel activo que desempeña su destinatario.

El marxismo y el formalismo prescinden del hecho imprescindible de la recepción: se escribe para el lector. Hay una implicación estética del lector que compara la obra con

otras leídas antes. Es preciso que la ciencia literaria retome el problema de la Historia Literaria desde el punto de vista de la recepción, y para construir una nueva Historia de la Literatura que se base en la estética de la recepción, Jauss plantea siete tesis.

En este sentido, la teoría de la Estética de la Recepción de Jauss nos propone que se recorra la obra y se indague desde sus vinculaciones con la historia, la ideología, a través de la categoría *horizonte de experiencias del lector*;

La Estética de la Recepción nos habla de un diálogo entre el pasado y el presente que se enriquece con la experiencia del lector. Nos habla del universo de expectativas que el lector aporta a la obra y es a partir de esa interacción que para Jauss se constituye la *recepción como experiencia estética*.

Algunas de ellas:

. La *historicidad de la literatura*, como una de las tesis, se basa en la experiencia de las lecturas previas; “la estética tradicional de la producción debe verse apoyada por la estética de la recepción, puesto que cada lectura implica una actualización de la obra” (Jauss, 1967).

Por tanto, el diálogo que se establece entre los distintos contextos en que las obras son leídas es lo que otorga unidad a la Historia de la Literatura.

El *horizonte de experiencias del lector* como el marco de lecturas dado por el lector y que está constituido por sus conocimientos literarios de manera que varía con el tiempo, La experiencia lingüística y las experiencias individuales (emocionales, sociales y culturales)

Reconstruir el horizonte de experiencias (es decir, qué es lo que el lector de una época determinada espera de una obra literaria), el cual se corresponde con la recepción de un momento histórico determinado, “Cabe destacar que es la reconstrucción de ese horizonte lo que preocupa a la teoría de la recepción, siendo la reconstrucción de ese horizonte una de las cualidades de la literatura.

La *reconstrucción del horizonte de experiencias* nos permite analizar de manera objetiva cómo se recibía una obra en el pasado, ya que señalar los cambios en la recepción permite diferenciar una *interpretación actual* de una *interpretación histórica*: esto permite afirmar que la interpretación es un fenómeno histórico, es la vía para conocer las obras de arte que son innovadoras y se desvían de la norma”.(Miretti, 2011).

El *horizonte de experiencias* de una obra, a su vez, nos permite analizar su influencia en una audiencia determinada y se establece una diferencia, que Jausss llama “distancia estética”, entre las expectativas del público que rodea la aparición de una obra, y la capacidad de modificación de horizonte que implica, la forma concreta de una obra nueva. A partir de las nuevas obras cambia el horizonte de experiencias

La *estética de la recepción* llega al valor virtual (el del pasado) y al valor actual del texto cuando se ubica la obra en la historia de la recepción. La variedad histórica de las interpretaciones conforma un proceso diacrónico que facilita la comprensión del sentido de la obra y que ha de ser conocido por el historiador. Habría que recoger el horizonte de expectativas de cada uno de los periodos y las diferentes lecturas de los clásicos en cada época para poder conciliar las distintas interpretaciones, lo que supone, sin duda, muchísimas dificultades... “la meta será entonces producir un nuevo tipo de historia literaria centrada no en los autores, influencias y corrientes, sino en la literatura tal como es definida por sus distintos momentos de *recepción histórica*” (Miretti, 2011)

“La literatura y el arte sólo se convierten en proceso histórico concreto cuando interviene la experiencia de los que reciben, disfrutan y juzgan las obras. Ellos, de esta manera, las aceptan o rechazan, las eligen y las olvidan, llegando a formar tradiciones que pueden incluso, en no pequeña medida, asumir la función activa de contestar a una tradición, ya que ellos mismos producen nuevas obras”

Y agrega:

El lector solo puede convertir en habla un texto es decir convertir en significado actual el sentido potencial de la obra, en la medida que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión

previa del mundo. Ésta incluye sus expectativas concretas procedentes del horizonte de sus intereses, deseos necesidades y experiencias, condicionado por las circunstancias sociales específicas de cada estrato social y también las biográficas. (Jauss, 1987)

De igual manera, Eco (1981, 1998) también ha trabajado el tema de la recepción, él nos habla de la *cooperación interpretativa* en el texto narrativo, el lector modelo y la obra abierta, aspectos que abren un discurso sobre la actualización del texto y el papel del lector como constructor de significados.

Profundiza Eco en aspectos de interpretación y uso del texto, partiendo del hecho de que el lector no asume una función pasiva frente al texto, sino que participa en su construcción, señalando que una obra bien hecha crea a su lector, por lo tanto, será “el lector” un producto de una lectura y de un texto.

Sostiene además que:

El funcionamiento de un texto (no verbal, también) se explica tomando en consideración, además o en vez del momento generativo, el papel desempeñado por el destinatario en su comprensión, actualización e interpretación, así como la manera en que el texto mismo prevé esta participación” (Eco, 1998).

Parafraseando a Eco, podemos decir que el texto resulta de la cooperación del lector para su actualización, “ya que un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo”. (Miretti, 2011)

Sánchez Corral (1999) en el área de la recepción infantil ha planteado a través de numerosos estudios que la experiencia estética le permite al niño explorar “otra forma de pensar, otro sistema de modelación del mundo, la creación de otro mundo paralelo al mundo”, transformándose en una experiencia vital para el desarrollo de la personalidad durante su infancia.

De igual manera, ha indagado sobre los efectos que la recepción del discurso produce en la relación del niño y la creación literaria. La experiencia estética infantil se convierte

en un placer debido al poder simbólico, mágico, de crear mundos posibles e imaginarios fundamentales para el desarrollo del niño en la infancia.

Nos habla de ofrecerle al niño “mundos posibles” que le sirvan a éste para crear un espacio que lo lleve a transgredir “la realidad empírica del discurso pragmático y la ficción autorreferencial del discurso estético” (Sánchez Corral, 1999).

La literatura le permite al niño sumergirse en universos imaginarios, en *mundos posibles* o *alternativos* creando situaciones de placer y deseo que lo llevan a difuminar la realidad y la fantasía en una situación vivencial que enriquecerá su experiencia, es decir puede “recrear o efectuar una reconstrucción imaginaria de esa realidad en mundos posibles o alternativos, tanto en el plano de la fantasía, como en el de la intriga o del absurdo”.

El lector que logra disfrutar del discurso literario puede transportarse en el vehículo imaginario y mágico de la palabra en un pacto comunicativo y de ficción. Por medio de la estética de la recepción de la obra literaria, en él se propicia un horizonte de significaciones, donde su actividad como receptor juega un papel muy importante, convirtiéndose en una experiencia de participación realmente particular.

“Ello supone que el lector debe buscar y realizar durante el proceso de lectura (o de recepción), continuos ajustes cognitivos, inherentes a sus competencias. De este modo, va recreando y reescribiendo mientras lee (o escucha), dando vida a los objetos que reconstruye desde su cosmovisión personal, logrando de tal modo, una interpretación única y diferenciadora respecto a los demás receptores”. (Miretti, 2011)

El marco teórico expuesto nos ha permitido explorar la recepción de la literatura, las forma de percibirla y las posibles dimensiones connotativas que tenga en el niño.

De acuerdo como lo señala Petit:

“el lector no consume pasivamente su texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre líneas y los entremezcla con los del autor” (Petit, 1999), y sabemos que esta actividad, es la que le va a permitir construirse como lector e influir en la recepción del texto.

Las ideas planteadas sobre la recepción estética nos sirven para explorar la recepción en niños, ya que creemos que en este período de su desarrollo, existe un marcado interés por conocer y sentir el mundo que lo rodea y la literatura puede impregnarlos de imágenes, vivencias y acciones que pueden llenar un espacio en esa dirección.

De acuerdo a lo expresado, la experiencia previa del lector juega un papel fundamental para su identificación con la obra y su modo de recepción. Por eso es importante que el niño desde muy temprana edad tenga un acercamiento a los materiales literarios, que le van a permitir jugar con el lenguaje y la literatura para disfrutar sus dimensiones estéticas.

En este sentido, el actuar del lector - niño - destinatario receptor y le permite desplegar su comprensión previa del mundo, así como sus conocimientos previos en cuanto a literatura, los cuales condicionarán su recepción de la misma.

La literatura como campo literario: más allá del género y de la utilidad pragmática.

Nuestro objetivo es el diálogo que de una época a otra, de una sociedad a otra, se establece entre los niños y los adultos por intermedio de la literatura.

Soriano, 1995

Como una manera de buscar una nueva dirección y de romper con la literatura de los primeros tiempos, protectora y moralista, se plantea la necesidad de detenerse en el uso inicial de *literatura infantil* y el de *literatura para niños*, donde se explicita la diferencia de la mirada centrada en el niño y no el dominio de la situación por parte del adulto. El calificativo infantil desaparece en este fragmento y con él también parece perder vigencia el valor minimizado y *menor* atribuido a esta literatura, como se puede ver en el desarrollo de la cita, hablar de literatura para niños resalta la figura del niño

para pensarla desde un lugar propio y no desde la generalidad que supone el uso del adjetivo.

En 1971 se propone una definición particular: “se entiende por literatura infantil toda obra, concebida o no deliberadamente para los niños, que posea valores éticos y estéticos para satisfacer sus intereses y necesidades” (Díaz Rönner, 2000).

Considero dos aspectos interesantes para destacar que *abren* hacia este trabajo analítico y orientando una toma de posición respecto esta concepción: por un lado, lo deliberado que *abre* el concepto para pensarlo *más allá* de los niños como destinatarios de la literatura y, por otro lado, lo estético y placentero como elemento que suma a los intereses y necesidades desde los cuales se puede pensar al niño lector.

Hacia lo deliberado o no para los niños, en el sentido de *abrir, ampliar y sumar...*

Abrir y ampliar, hacia la idea de institución y poder, es decir, hacia el sector infantil escolarizado, “en cierto sentido cautivo” (D. Rönner, 2001)

Abrir y ampliar, hacia la cultura popular: series y libritos de kiosco como, por ejemplo, la exitosa “Bolsillitos”, de Editorial Abril dirigida por B. Spivacow.

Abrir y ampliar, hacia la literatura de autor: J. Villafañe, María Elena Walsh, y otros.

Abrir y ampliar, hacia la relación y vinculación entre lo deliberado y no deliberado, más allá de la confrontación de opuestos que permitía separar y diferenciar el Mal y el Bien, y de la matiz de lo literario para niños como “preparación” para ingresar en una entidad mayor, la literatura general.

Un más allá que amplía, suma y abre...

Dos párrafos de Díaz Rönner (2001), describen lo expresado:

Más allá, (...) de la honestidad, la solidaridad, la amistad, la familia, el esfuerzo y el trabajo confrontados con sus opuestos, que deben ser expulsados de toda oferta literaria institucionalizada.

Más allá, (...) de líneas duras, doctrinales y pedagógicas, que permitiría separar y diferenciar el Mal y el Bien, viene de lejos e integra la tradición ideológica

que sobre la familia, la religión y la educación construyó la sociedad en el Viejo Mundo y, después, en el Nuevo.

Este planteo para el campo literario en clave de “preparación”, de confrontación de opuestos, entre literatura “menor” -centrada en el tamaño del receptor y en sus competencias de vida y de lenguaje-, y literatura “mayor”-destinada al público adulto-, deja ver las dos posiciones, una disminuida y otra elevada, en la que se centra, abre y avanza el trabajo de análisis.

Es necesario que se distinga “lo menor” asociado al destinatario y a la mirada de la literatura general, con respecto al género.

El concepto de género está más ligado a la clasificación y agrupación de textos -determinados por la edad intelectual, afectiva, temas, función social, desempeño lingüístico -según convenciones y normas, y en relación con una manera de representar la realidad, es decir, direccionado como vehículo de transmisión de un tema predeterminado y, por lo general, en función de las demandas de los editores y las editoriales.

Numéricamente, la de género constituye la base de la actividad editorial y del consumo lector, transformándose en un humus que sirve de alimento a la creación de vanguardia (...) (Rosell, 2001).

Concepción, podemos decir, que no representa la identidad de la literatura para niños si pensamos en las permanentes tensiones y batallas a lo largo de su historia contra su utilización como medio de educación, de armonización social y de transmisión de una concepción de mundo y en función de un lector como destinatario.

Si bien la LIJ había sido caracterizada como un género literario, inmediatamente se anuló para dar paso a una concepción más pragmática que la entendió “como los libros que aparecen en las listas de edición de libros de niños”. (Miretti, 2011)

Es decir, *una concepción más cerca y vital a los rasgos de niño*, con un interés pragmático que atienda a la exigencia del sujeto lector: sus particularidades, las referencias

culturales, la sensualidad de su lenguaje, símbolos e imágenes, la complejidad de los personajes, la trascendencia de los temas y la no unidireccionalidad del mensaje.

Una vez más, enfatizo diciendo, que el papel del niño en la literatura no es el de simple destinatario. “Ellos (denominémoslos en toda su pluralidad) son el trozo de cristal polifacético, fotosensible y fecundo a través del cual el creador enfoca cuanto le rodea, le rellena o le falta”.

Los niños son la arcilla orgánica y el molde con qué y donde las palabras se amasan y crepitan para contar la (su) historia, y le regalan al autor el tiempo enrarecido que abriga y propicia este estado de trance que es el de la creación, y que se parece tanto al que viven los niños cuando juegan en pretérito imperfecto: “Yo era el bueno y entonces hacía...” (F. Rosell, 2001)

A su vez, no es la temática, el contenido, el asunto que diferencia la literatura infantil de la del adulto o literatura general; es el tratamiento, las formas y los modos...

Pero este tratamiento (de las formas y no sólo de los temas) no debe ser visto como el sometimiento del autor a las limitaciones de comprensión de cierto destinatario, sino como el aprovechamiento de las potencialidades expresivas de ese receptor, que no es un adulto en miniatura o en constitución, sino que posee maneras propias de interpretar y representar el mundo en que convivimos grandes y chicos (pero que resulta diferente por efecto de esa *mirada* especial).

Cabe advertir y resaltar, la forma y el tratamiento que ocupa el lenguaje como protagonista específico de una obra literaria para niños, más allá del acento puesto de si responde o no a los intereses infantiles que, con el apoyo de las disciplinas y perspectivas mencionadas en la definición de temas o contenidos, personajes y desempeño lingüístico desdibujan la especificidad de todo hecho literario a la enseñanza e interpretación de un modo direccionado hacia un único sentido.

Lo específico de la literatura infantil no es alimentar al niño con una versión del mundo a su nivel. Lo que la caracteriza es haber convertido en rasgo estilístico la forma singularmente creativa que tienen los chicos de mirar,

*relacionarse con el mundo y expresarlo. Todo esto es interpretado, contado y organizado por un adulto especializado en estéticos trajines con el lenguaje. Un adulto que, si es un auténtico creador, no vacilará en singularizar su discurso volcando en él toda su vida –de sus ilusiones a sus terrores– para configurar una obra única y personal, para nada inferior a la de quienes escriben para adultos, pero que, **estilísticamente**, será reconocible como parte del universo estético infantil. (Rosell,2001)*

En relación a ello, avanzamos diciendo que la literatura es lengua, ética y estética. La cuestión de la lengua, el uso y las derivas es patrimonio de la literatura.

Destacada entonces, por el trabajo sobre el lenguaje, se aprecia la belleza de las tramas y las formas, la polisemia, el desarrollo del plano connotativo, la trascendencia de los temas, y la no unidireccionalidad del mensaje y la información.

Ahora bien, en este momento del análisis y de especificidades que se van mencionando y enriqueciendo con argumentos en función de una toma de posición frente al hecho literario y, de esta manera, hacia expresar con claridad la delimitación del objeto de estudio de la literatura para niños, cabe advertir que las oposiciones mencionadas no se desdibujan ni se borran, sino que se encuentran y dialogan para asumir una posición superadora respecto el destinatario de los textos, que denominamos receptor.

Yo prefiero el término receptor, que incluye el necesario espacio de azar que mediará en el encuentro entre la obra y su consumidor (no consumidor), al tiempo que toma en cuenta todo el bagaje vivencial, emocional y cultural que, por su parte, aporta cada individuo al acto de la lectura. (F. Rosell, 2001)

Considero, que estas oposiciones que atraviesan el campo de la literatura, se las pueden pensar desde la posición de poder y dominio del mundo del niño desde el adulto, o la literatura infantil desde la literatura en general.

Díaz Rönner plantea el problema de la siguiente manera: las frecuentes vacilaciones entre literatura “menor”, centrada en el tamaño del receptor y en sus precarias competencias de vida y de lenguaje, y literatura “mayor”, han tenido como resultado, sin duda, una actitud desvalorizada acerca de los textos de la llamada “literatura

infantil”. La autora explicita la jerarquía que rige el juego de opuestos presente en las dos categorías del campo literario: lo menor y lo mayor, literatura para niños y literatura general, destinatario y receptor.

Como se expresó, si bien este énfasis en lo infantil propone una apertura respecto el modo de conceptualizar la literatura, ello no implica que se borren las oposiciones, sino que hay un movimiento que avanza en otra dirección que es el que apuesta a la construcción de representaciones y al lenguaje simbólico como parte del trabajo con la imaginación del lector. Poco a poco, el desarrollo de la producción ficcional y el posicionamiento del campo sobre estas polémicas dan lugar a lo que Díaz Röner (2000) llama *la salida de la marginalidad de la literatura infanto juvenil*.

Podemos afirmar que, a través de los planteos en torno al concepto de lo infantil, la crítica delimita la concepción que distingue la literatura argentina para niños. Los diferentes argumentos expuestos por los autores dan cuenta de la importancia del debate y el curso que adquieren los planteos que legitiman la discusión. Sin embargo, cabe aclarar que el dinamismo, el trabajo analítico e interpelador que moviliza a la literatura para niños pone de manifiesto la necesidad de una toma de posición.

Es fundamental aquí, como lo explicita Miretti (2011)

“el interés por los elementos pragmáticos de la valoración literaria la ubican a la literatura para niños (LIJ) como una forma específica de comunicación literaria y para su tratamiento resulta imprescindible trabajarla sobre el cruce inter y transdisciplinario de la Psicología, la Sociología, la Teoría literaria y la Didáctica, entre otras, y como producto de esa interrelación, atendiendo a la particular especificidad del sujeto receptor”.

Puedo decir, que este “interés por los elementos pragmáticos” está ligado y dependerá de quien los ponga en práctica -¿destinatario o receptor?- y, especialmente, por la posibilidad de *preguntar nos o no*, por el sentido del uso del adjetivo;

en ese conjunto de características que el autor debe conocer, identificar y dominar en el sentido de marcar los qué y los cómo a partir de las pautas establecidas por la psicología evolutiva;

o bien, "(...) una determinada sensibilidad -característica, pero no exclusiva del niño- que tendrá que ser realmente compartida por el escritor si quiere que su obra no sea un elemental acto de transmisión de cultura y experiencia, una burda adaptación del discurso literario (...)" (F. Rosell, 2001)

Posicionamientos con matices, que nos permiten diferenciar qué entendemos por el sujeto a quien va dirigida... matices que oscilan entre considerar al niño como destinatario o como receptor: adhiriendo en este espacio al activo papel de receptor, es decir, desde la particularidad específica del receptor infantil, en consonancia con lo planteado por la teoría de la recepción y el rol activo en relación con el texto.

Este interés por los elementos pragmáticos nos remite hablar de *Campo* de acuerdo a las conceptualizaciones de Bourdieu, al reconocer que el concepto de literatura infantil fue debatido durante décadas- específicamente durante la década del '60- "con el fin de descubrir los factores constitutivos o "presuntivos" que la distinguían en la práctica". (Díaz Rönner, 2000)

Debate, encuentro de fuerzas, posiciones opuestas, matices opuestos -de acuerdo a los expresados en el desarrollo anterior- que, con el propósito de buscar un punto de intermediación y de comunicación entre las fuerzas de poder -preceptos estéticos, el mercado, las instituciones, ideologías, tendencias literarias, las editoriales, las tradiciones y formas habituales ligadas a lo formativo y su resistencia- y dando paso a una concepción más pragmática, Soriano se define a favor del concepto de *campo* desechando el de género.

Cabe recordar, que la literatura en las décadas del '60 -'70 participa de la infancia desde una serie de oposiciones: lo didáctico/lo estético, lo real/lo fantástico, lo moderno/lo clásico, entre otras que terminan sintetizándose en la oposición de lo mayor y lo menor: opuestos que no atendían a la particularidad del destinatario como receptor.

Podemos decir entonces, que hablar de campo literario posibilita el vínculo entre los opuestos y el interjuego de fuerzas hacia una definición conceptual y, a su vez, reivindica el interés pragmático gracias al esquema comunicativo que permitió el diálogo con otras disciplinas: Psicología, Sociología, la Didáctica, la Pedagogía, la Teoría Literaria, con otras

“La noción de comunicación no sólo permite encontrar vínculos con el resto de las disciplinas, sino además, que ordena el campo y especifica claramente la finalidad de la LIJ”. (Miretti, 2011)

El campo literario entonces, se va organizando y entretejiendo a modo de red, por el interjuego que se va estableciendo entre esas relaciones de dominación o subordinación, ejerciendo su poder sobre los que ingresan a él y sobre los que quedan afuera. (Miretti, 2011)

El aporte de Soriano (1985) desde el reconocimiento de la literatura infantil como una forma de comunicación y con interés pragmático, pone de manifiesto la necesaria mirada interdisciplinaria para su tratamiento en función de la particularidad de destinatario

Nuestro objetivo es el diálogo que de una época a otra, de una sociedad a otra, se establece entre los niños y los adultos por intermedio de la literatura. (Soriano, 1995).

Literatura y Narración en la Vida Escolar de la Escuela Primaria: sobre las condiciones de producción de subjetividad

(...) le había dado algo que rara vez una familia, una madre o unos hermanos son capaces de dar: con los gestos imperceptibles del educador genial lo había colocado bajo el manto protector de una comunidad humana. El hombre pertenece a algún lugar, eso es todo (...)
S. Márai

Intentando complejizar las polémicas de la literatura infantil relacionándolas con las oposiciones iniciales descriptas, consideramos hacer avanzar el relato una vez más, revisando la concepción de infancia, del modo como lo venimos haciendo, en relación al tratamiento de la literatura infantil y la formación del receptor literario en términos de educación literaria.

Una breve descripción epocal nos permitirá situarnos en la actualidad.

. En la década del '60 si bien se objetaba la subordinación que sufría la literatura para niños con respecto a la pedagogía y que las convertía en subsidiaria de ella, no se consolidó un espacio propio para la literatura infantil dentro del campo estético. Es decir, si bien no había desconocimiento del componente estético, quedaba en relación

de dependencia con otra finalidad: lo formativo, la literatura como enseñanza. Como referentes mencionamos a María Elena Walsh, Laura Devetach, Susana Itzcovich, otros.

. Inicios de la década de los ´80, referentes como Marc Soriano, Denise Escarpit, Gianni Rodari revalorizaron el componente estético y el componente ideológico, siendo este último funcional para resisitir la subordinación de lo artístico a lo pedagógico. Dentro de este marco fueron apareciendo reflexiones acerca del texto infantil, centradas en el carácter específicamente literario. Una literatura que se libera de las ataduras de las perspectivas psicológicas, utilitarias, con los aportes de Graciela Montes, Graciela Cabal, Laura Devetach, Ema Wolf, otros (que ya venían buscando otras formas de hacer literatura para chicos de los años ´70).

Autoras, que cuestionan las propuestas literarias infantiles que enfatizan una relación de incidencia del autor sobre la obra o bien del texto en su autonomía verdadera, desde las cuales es posible *controlar, proteger, “acorrallar” la infancia*.

Los avances en relación al concepto de literatura infantil nos permitirá clarificar la relación entre representación del niño que tiene el autor con su propuesta literaria.

Con este breve recorrido pretendemos dar cuenta de qué modo la literatura participa de la infancia, entendiendo que la concepción de infancia que se sustenta en diferentes momentos históricos incide en las producciones. Así, la tradición de la *literatura como enseñanza, educación en valores* se sustituyó por *enseñar deleitando* cuando se reconoció al niño con rasgos propios de niños: “la experiencia escasa, la maleabilidad de conceptos, la permeabilidad de límites entre realidad y fantasía, y entre presente, pasado y futuro, la falta de prejuicios, desconfianzas y suspicacias”. (F. Rosell, 2001).

De acuerdo a lo expresado, nos interpela la revisión del concepto de infancia.

Es necesario, evitar una tematización de la cuestión de la infancia que en realidad nos coloque a los adultos en un lugar externo. El desafío es volver a inscribirla en el debate público sobre la sociedad en su conjunto, sobre su escenario presente y sobre sus horizontes futuros.

S. Carli, 2003.

Revisar la concepción de infancia es nodal en toda intervención que se realice con niños, porque, alguna concepción, explícita o implícita siempre está presente en nuestras prácticas y opera al modo de definición y de guía de sentido.

El tema, y las variaciones sobre el mismo, está instalado, casi como moda de estación, desde hace ya algunos años. De la mano de los rastreos arqueológicos de conceptos realizados desde la micro historia su revisión situó entonces a aquello que usualmente se llama *infancia* como un *formato* que la cultura de la modernidad hizo tomar a los seres de pocos años, concepto y formato solidario entonces con los también modernos conceptos de *escuela* y *familia*.

Paralela a esta revisión historiográfica, la progresiva instalación de minorías usualmente invisibilizadas o sometidas expresadas en movimientos sociales tales como los feministas, de minorías sexuales, de pueblos originarios, colaboraron a sacar del lugar de los universales a conceptos que en su definición, implicaban una naturalización de injusticias para los sujetos sociales a quienes definían. El ejemplo de las ideas que acompañaban al “ser mujer” puede ser claro al respecto: ser mujer implicaba fragilidad, sensibilidad, pertenencia “natural” a espacios privados, control sobre las emociones tales como las manifestaciones de enojo; todas características que aseguraban una existencia acorde con las necesidades de una sociedad patriarcal, donde nada sea puesto en cuestión y donde la dominación y la violencia no fueran visualizadas como tales sino naturalizadas como un *statu quo*. Todos estos movimientos colaboraron también en el reconocer diferencias en aquello que se pretendía (descripto) único con respecto a roles sociales: familia, mujeres, hombres, y por supuesto, niños.

Desde estas revisiones y movimientos se instala el uso del plural para referirnos a las infancias, o también el uso del adjetivo, también en plural, “nuevas” acompañando su utilización para intentar hacer visible las infancias actuales, no como desviaciones de la norma sino como presencias reales.

Pero, también en medio de estas revisiones y movimientos, si desde la modernidad hasta (por lo menos) mediados del siglo XX, lo que insistía eran escritos y recomendaciones de carácter prospectivo, de diferentes pedagogía y psicologías de lo que sí y no se debía hacer con los niños para que sean lo que debían ser, a comienzos

del siglo XXI asistimos a cierta proliferación de obras con inverso sentido: la infancia entonces no sería ni debería ser una, como tampoco los adultos, las familias, los adultos ni las escuelas serían ni deberían ser de una sola manera.

Llegados a este punto, es cuando nos preguntamos si este uso ampliado del concepto, llevado a un extremo, no nos orienta a relativizar algunos lineamientos éticos básicos. Creemos que es importante situar que utilizar el plural para nombrar esa franja de existencia vital o situarlas como “nuevas” infancias no puede funcionar como una naturalización de la injusticia y la vulneración de derechos de los niños. El plural, en todo caso, debe servirnos para poder visualizar las diferencias efectivas en las cuales se crían, precisamente, las crías humanas de diferentes sectores y grupos sociales.

La asimetría entre grandes y chicos es una asimetría que debe ser de cuidado, de responsabilidad, no de sometimiento. No se trata de borrarla como un real que se produce y hay que aceptar sin más.

Si nos referimos al psicoanálisis, también es interesante situar que en el siglo XX, aquello que fue tomado como lo nuclear de la teoría freudiana para pensar a un niño, -nos referimos a la idea de niño con sexualidad infantil, o mejor dicho, la sexualidad infantil del niño-, ocultó otros dos conceptos presentes en la obra freudiana para la descripción del ser niños: la idea de “desvalimiento” de los niños pequeños y la característica de “plasticidad” que Freud le atribuye al funcionamiento psíquico de los niños.

Estas dos características, ubican al tiempo vital de *ser niño* como un tiempo de cuidado, protección y transmisión de elementos de la cultura, *de parte del conjunto social de los adultos*, que, también, incluye a los padres o *grandes* que crían a cada *chico*. Como decíamos, entendemos el lugar del adulto, como un lugar de responsabilidad en la transmisión del legado cultural y en la protección (de los derechos) de cada niño. La relación adulto-niño no es una relación de simetría. Al adulto le compete allí la responsabilidad de cuidar el estado emocional del niño y propiciar la potenciación de sus pensamientos, y esto, en cada una de las situaciones en que el intercambio entre adultos y niños se produzca, mediado por obras de literatura infantil, desde el posicionamiento que vertebra la presente producción: *la formación del receptor literario en términos de educación literaria y sus efectos constitutivos*.

La escuela llegó oportuna.
Tomó el porvenir por su cuenta.
Leer, escribir, contar...
Al comienzo puso en ello un entusiasmo verdadero.
(D. Pennac, 1993)

Más allá de las diferentes formas en que se ha pensado y definido a los niños en distintos períodos históricos, la responsabilidad de la escuela en inscribir a los niños en la cultura, de ofrecer *mundos posibles*, acompañar la constitución subjetiva, marcar un quiebre en esta ausencia de Otro; inscrita en un orden simbólico que permite el acceso al lenguaje, a lo simbólico, a lo vincular, a la creación estética, ha sido una constante que no resistió al análisis.

Expresiones como apostar al cuidado en las propuestas de lecturas y poner atención en el diseño de la enseñanza, nos compromete profundamente en la experiencia escolar que les ofrecemos a los niños para hacer realidad la función constitutiva de la educación literaria.

Los argumentos expuestos en el trabajo, nos permiten entender la *educación literaria* en la vida de la escuela como una cuestión institucional desde la subjetividad, la experiencia vivida y la narración, que va dando cuenta de una trama, de una urdimbre que hace lugar a los saberes, al contexto de comunicación literaria, a la formación del receptor literario, a la ética y a la estética; sostenida en la estética de la recepción al interesarse por el lector receptor en su relación con el texto.

Desde la subjetividad, posicionando a las escuelas como productoras de subjetividad, de crear las condiciones de producción de subjetividad (de humanización, de sujeto).

El proceso de constitución subjetivación es móvil, es procesual, difícil y singular... lo que define al niño es su móvil, en este sentido, es que preferimos hablar de condiciones de producción de subjetividad, vale decir, de humanización, de sujeto.

La subjetividad tiene que ver con la articulación, cómo el sujeto articula su historia particular en relación al contexto social, con las variables socio históricas que se inscribe en un tiempo y en un espacio. Es decir, cómo esa historia personal se abona y nutre con el entorno social y cómo los niños interactúan con el entorno.

Los nuevos modos de constitución subjetiva no producen experiencia sin incorporar aquellas que las nuevas generaciones traen consigo.

La presencia del adulto docente como abono de experiencias, de cuidar el estado emocional y de propiciar la potenciación de pensamiento es fundamental, porque en ese cuidado transmite modos de subjetivación que generan ese sujeto que es el niño.

Desde lo *experencial*, en el sentido de darle entidad a la experiencia vivida, el camino transitado, el saber construido. Tiene que ver con reconocer ese *horizonte de experiencias del lector* que posibilita que el niño en calidad de receptor elabore hipótesis, complete los *huecos*, las *indeterminaciones*, realice *inferencias*, *asociaciones* según sus competencias, pues interesa saber de qué modo se va modificando y ampliando sus conocimientos como consecuencia de un pacto interactivo con el texto.

Desde la narrativa, en el sentido que el relato permite organizar la experiencia, otorgarle sentido y significación y despejarlo de lo fáctico desde un punto de vista subjetivo; es decir, el narrar consiste en contarse historias de uno a uno mismo y a los otros, y al narrar estas historias vamos construyendo un significado con el cual nuestras experiencias adquieren sentido. La construcción de significado surge de la narración, del continuo actualizar nuestra historia, de nuestra trama narrativa, como actividad inherente a la *humana condición*.

Así lo expresa Bruner:

El relato es un medio humano privilegiado para darle forma a la experiencia.

Es más, es por el relato que la experiencia llega a ser experiencia: porque es contada, y al producirse el relato de la experiencia, ésta adquiere significado

humano. Cuando la experiencia es contada se humaniza, porque entra en el mundo simbólico en el que se mueven y entienden los seres humanos. Sólo allí, en el relato de la experiencia, se condensan los múltiples significados que pueden eclosionar de la facticidad bruta de lo dado. (Bruner, 1998).

Y agrega:

Lamentablemente, en la escuela, la capacidad narrativa en los estudiantes se ha limitado a la relación con textos literarios, pero con la finalidad de recuperar información lo cual se evidencia en las actividades de poslectura y escritura cuando se solicita nombre de protagonistas, identificación de hechos, reconocimiento de objetos, con la idea de dar cuenta de lo leído. (Bruner, 1998)

Una vez más destacamos el abordaje de textos literarios desde la perspectiva del lector en calidad de receptor, ya que el cuento al establecer un *pacto ficcional* con el lector potencia la apertura de *mundos posibles* haciendo-nos ver la realidad de otra manera; “por lo tanto, al apelar a la imaginación, a la fantasía, al ingenio, nos permite la búsqueda de múltiples alternativas” (Lederman, 1987)

Es lo simbólico lo que organiza esta trama, ligando historias, nombres, experiencias, saberes, entretejiendo lazos, tejiendo el lugar en el mundo al que el sujeto adviene.

Es lo simbólico que arma cuerpo, da volumen y abre nuevos horizontes vitales.

Por lo expuesto, la experiencia desarrollada invita a pensar en qué medida sostenemos una apuesta de cuidado en el sentido de prestar atención en el *sujeto que hay en el niño* -su singularidad, su particularidad- y en el *niño como una subjetividad* en constitución, que se complejiza con prácticas de lectura de textos literarios.

La experiencia de la literatura, si alguna vez va de verdad, si alguna vez es verdadera experiencia, siempre amenzará con su fascinación irreverente la seguridad del mundo y la estabilidad de lo que somos. (Larrosa, 1998)

La literatura, la lectura de textos literarios pone en peligro las seguridades que sobre el mundo hemos construido, nos dice esta cita de Larrosa, y es a partir de esa

fascinación irreverente que violenta las verdades y seguridades del mundo como algo ya pensado, ya dicho, como algo que se impone sin reflexión.

Entonces, podemos afirmar, que la literatura, como la infancia, pone en cuestión la *seguridad del mundo y la validez de lo que somos*.

Hacia una *literaturización* de la literatura infantil: Práctica de lectura literaria “elegida” en la escuela.

Propuesta: Un acercamiento a las potencialidades de la experiencia estética: el diseño de zonas de desarrollo potencial para el despliegue de la función simbólica.

Había una vez, en un país lejano, una mujer que entretenía al gran visir contándole historias. La mujer se llamaba Scheherezade y las historias que contaba eran extrañas y misteriosas. Una de ellas comenzaba así:

*Había una vez...
De María Teresa Andruetto*

¿Cómo propiciar en los docentes y niños un acercamiento a la literatura desde el lenguaje poético y el valor estético? ¿Qué lugar ocupa la literatura en la escuela? ¿Cómo se vincula la escuela con la literatura? ¿Cuál es el interés por acceder y “llevar al aula” obras literarias? ¿Cómo construye al lector receptor?

¿Cómo hacen suyos determinados textos que cumplen la función poética del lenguaje?, ¿de qué manera el lector, como intérprete de la obra, se hace presente en el acto mismo de la creación? ¿Existe una posible transformación en el niño después de la lectura de un texto?

Nos aproximarnos a un modo de trabajo con una obra de literatura *Había una vez...* considerando los aportes de la Teoría Psicológica Socio Histórica de L. Vygotski como también, la formación del receptor literario y los efectos en el lector, en el marco de la

teoría literaria Estética de la Recepción, “cuando pedagogos y docentes tienen que diseñar sus prácticas y/o sus didácticas” (Temporetti, 2006).

Además, desde la *estética de la recepción* nos proponemos arriesgar algunas ideas para *literaturizar* la lectura de textos infantiles, reconociendo que el proceso de recepción estaría condicionado por la relación entre texto y el horizonte *de experiencias del lector* (o grupo de lectores) en el momento de la lectura.

De esta manera, y a modo de *ensayo*, asumimos el desafío de argumentar desde lo epistemológico y tomando en cuenta otras contribuciones de psicólogos y especialistas en literatura infantil, la experiencia estética que a continuación de desarrollará: *Un acercamiento a las potencialidades de la experiencia estética: el diseño de zonas de desarrollo potencial para el despliegue de la función simbólica.*

Podemos hablar de efectos en el lector, de activaciones, de actualizaciones de huecos a llenar, de interrupciones en el texto, de asociaciones, inferencias, de reelaboración de la historia, del horizonte de experiencias, indeterminaciones, entre otros aspectos, que nos ayudarán en el tratamiento de la literatura para niños en función de la “*formación del receptor literario en el proceso que se ha convenido en llamar educación literaria*”. (Colomer, 1998).

Es decir, una propuesta literaria que, sostenida en una práctica docente orientada por la teoría literaria de la recepción y en los fundamentos de sentido de la Psicología Socio Histórica de Vygotski, permita a los niños *inventarle sentido a la vida...*

Había una vez... es un verdadero homenaje a *Las mil y una noches*, y a la función potenciadora que los cuentos son capaces de provocar.

María Teresa Andruetto, teje una red de encuentros, *una red que se teje con otros*, de la que no es posible salir sin formularse preguntas que obliguen a entrar una vez más...

Nos habla de una mujer que contaba historias, una de las cuales cuenta que había una vez una mujer que contaba historias, una de las cuales...

Y así fue que, esperando morir, ella contó más de mil cuentos.

Y en esos cuentos vivió para siempre.

La estructura se repite varias veces: Scheherezade, Anú, Saläh, Ghuta, Sura y nuevamente Scheherezade son las mujeres de esta historia. Sin embargo, en cada paso se presentan ciertas variaciones, es decir, Si Ghuta amaba los cuentos, Sura creía en ellos, si los cuentos de Scheherezade entretenían al gran Visir, los de Sura aplacaban la ira de su Señor, si Anú es una mujer extraña, Scheherezade es inteligente y sensible.

Cabe destacar en la obra, la sutileza del tratamiento, la originalidad y la belleza en las tramas, con una preocupación de buscar otro lenguaje, otras temáticas que estén alejadas del tono didactizante y valor moralizante, otras relaciones con la ilustración, entre otras formas de renovación argumental, poniendo en escena una lengua disfrutante, placentera, con asuntos, personajes y ambientes -realistas, históricos o imaginario-, junto a la posibilidad de generar combinación.

Lo decimos nuevamente, no es la temática y el tratamiento ajustado a la comprensión de los niños y a lo que la sociedad considera como educativamente bueno -distintos asuntos pueden serlo- lo que diferencia a la literatura infantil de la del adulto, sino las formas, los modos, las tramas, el tratamiento; es decir, la intensidad, los efectos de lectura que provoca en el receptor, desde el reconocimiento del niño como sujeto con potencialidades expresivas y con maneras propias de representar el mundo, como consecuencia de ese pacto interactivo con el texto.

Si bien vinculamos teoría y práctica, propuestas teóricas y prácticas pedagógicas, nos alejamos de la idea de aplicación de teorías al “creer que estudiando, enunciando y/o aplicando la teoría o algunos de los argumentos centrales de la teoría de Piaget, Vygotski o Bruner al aula la cuestión ya está resuelta”. (Temporetti, 2006).

Partiendo del supuesto de que la teoría alimenta la práctica, *más allá de un cómo hacer eficiente, de aplicación de teorías y de brindar pasos metodológicos*, buscamos en Vygotski y en la teoría literaria Estética de la Recepción, elementos que nos ayuden a reflexionar y diseñar la experiencia escolar, marcando una distancia/alejamiento

respecto un modo utilitario e instrumental presente aún en la escuela en relación a la literatura como instrumento de enseñanza.

Así, lo expresa Marcela Carranza en un artículo sobre los valores en los libros para niños, publicado en la revista digital Imaginaria:

¿Qué ha pasado para que exista tanta producción de libros creados para enseñar a ser tolerantes, a no discriminar, a cuidar el ambiente o a vivir en paz... libros hechos a la medida de las necesidades del cliente, productos de venta.

Parfraseando a Andruetto, decimos que el carácter utilitario de los textos es más un efecto de lectura que una característica de los textos, que repara en la palabra vacía, con ausencia de intensidad, con *gusto a nada*.

Desde este punto de vista, mencionamos una obra que muestra las siguientes características: una estructura circular con repeticiones como recurso, la economía de las palabras -condensación-, la estética de los autores, las relaciones interconectadas con otras manifestaciones culturales; como también, la presencia de la búsqueda *como un acontecimiento capaz de introducir alguna novedad*: buscar lo nuevo, lo imprevisto, la sorpresa y, teniendo como protagonista el lenguaje mismo: la palabra mágica, la palabra hechizada.

De eso se trata: de poner en práctica en cada encuentro con niños y niñas, un derecho que hace a lo humano y al que, necesariamente, debemos convocar: el despliegue de la función simbólica, de la experiencia estética y del lenguaje poético.

Entendemos, que las historias contadas no se erigen en un mensaje dirigido unívocamente por un autor y consumido por niños y niñas como un producto acabado, sino que aceptan -y exigen- un tipo particular de lectura en el sentido más amplio de la palabra. Es decir, esta realidad en sí misma que proporciona la obra literaria no es un universo cerrado y completo.

La producción de sentido del texto no apunta hacia la univocidad, a la transmisión lineal de una información objetiva, sino que genera contradicciones y está abierta al diálogo. En este sentido, podemos afirmar que la literatura se ofrece como espacio/ herramienta

donde es posible visibilizar un conflicto interno, con la posibilidad de trascender la expresión de deseos inmediatos, del desafío de forzar un límite, eligiendo, probando y creando.

La literatura es el terreno donde las palabras explotan al máximo la posibilidad de transformación de la realidad, al accionar dentro de una trama. Las palabras obran su propia *alquimia* en el poder de combinarse para crear unidades nuevas.

La palabra hace posible la representación de lo que no está... otorga el poder de abstracción: donde decir equivale a crear. Nombrar a alguien o algo, acorta la distancia entre lo nombrado y quien lo nombra, lo hace presente, lo materializa.... como por arte de magia.

La coartada sobre la que se estructura *Había una vez ...*, de Maria Teresa Andruetto, por ejemplo, tiene que ver con la operatoria de las palabras en la fórmula de cada cuento y también en la totalidad del libro, que va hilvanándose pieza por pieza, postergando el resultado. Transformando el camino hacia la muerte -noche a noche, cuento a cuento- en una *resurrección continuada*.

Consideramos que, es a través de los juegos de palabras, conjuros, trabalenguas, rimas, adivinanzas, chistes, otros, que los niños y niñas se apropian del lenguaje como materia de juego y comienzan a entender el valor poético de las palabras. La magia de las palabras consiste en que son metáforas: evocan cosas, ideas, estados de ánimo. No son en sí mismas cosas ni ideas.

En la ficción, las palabras juegan este rol hasta sus máximas consecuencias, ya que conforman herramientas de la expresión de “algo” que no existe salvo en la ficción misma: una obra literaria es tal en tanto constituye un universo en sí misma, sin aludir o representar objetos ajenos a su realidad propia. Así, una obra literaria ensancha el mundo de quien lee, lo confronta con otros mundos, brinda cuestionamientos nuevos.

En relación a lo expresado, referimos a la expresión *función potenciadora* sostenida en los planteos de Vygotski, al dar importancia a aquel otro referente adulto con función de constitución que trabaja con el niño y se preocupa por el desarrollo que está próximo a alcanzar.

En este sentido, ponemos énfasis en el concepto de trabajo en espacios de interacción entre adultos y niños, con sostenimientos, puentes, ayudas externas como lo es la obra literaria que, atravesada por el *trabajo de contar historias* genera condiciones de constitución y complejización del psiquismo.

Obra literaria como medio/ instrumento o puente externo, humanamente construido al cual recurrimos para desplegar, en términos de L. Vygotski, *procesos psíquicos superiores*, activando un trabajo psíquico donde el humor, el absurdo, el disparate, el desafío, cierta sencillez (no facilismo) en el modo de narrar historias, el lenguaje inteligente y la ternura en armonía, la presencia del juego, la distancia con el cliché y la ruptura con el mandato moralizante estén presentes en los distintos encuentros.

Si no se entiende que todo acto/gesto/señal/artificio inventado por un individuo manobra sobre alguna zona interior del alguien/otro, transformándolo de uno u otro modo, no hablamos con certeza de lo mismo. En ocasiones, un erróneo manejo de la pedagogía se torna en un “pedagogismo” infecundo, en una suerte de patología de la educación. Pocos se habrán sustraído a esas generosas deformaciones pedagogizadoras en la escuela, en la universidad o a través de los medios masivos de información y entretenimientos. (Díanz Rönner, 2005)

Encuentros con niños/as y docentes, que se caracterizan por un modo o formato de vinculación entre lenguaje y mundo, grandes y chicos/ niños-as y adultos, lo real y lo imaginario, realidad y ficción, lo real y lo potencial, realidad y acción. Encuentros, que se proponen *ensanchar las fronteras* habilitando la interacción entre realidad y ficción.

Para ello, el concepto de *Frontera Indómita* nos introduce en ese espacio natural para el niño -generalmente olvidado por el adulto-: el mundo de la fantasía y la imaginación, construido a través del artífice de la escritura y reconstruido una y otra vez por medio de la lectura. Espacio en que se entremezcla la realidad con la ficción y que requiere de nuestra complicidad para poder existir.

Frontera / espacio de encuentro que, según la autora mencionada, se encuentra justo en el filo entre lo real y lo imaginario, eso que sin ser verdad tampoco puede

considerarse una simple ficción porque se trata de cuestiones verosímiles, fácilmente perceptibles por el niño quien al escuchar, leer o visualizar una historia *la cree sin chistar*, y que para el adulto resulta de inmediato cuestionable e inaceptable. (Montes, 1999). Por eso, la insistencia en la necesidad de renovar el pacto de ficción durante el espacio de lectura, de participar activamente no sólo creyendo temporalmente en la historia que nos es contada, sino haciendo uso de la propia imaginación para, como Scheherezade, liberarnos.

Frontera/ espacio de encuentro y de constitución de sujeto, porque allí con auténtica literatura- aquella que no está sujeta a ordenamientos morales, leyes del mercado- se activa el pensamiento y reactiva la imaginación para encontrar nuevos y sorprendentes significados.

Espacio de encuentro que, en interacción social en el sentido de las relaciones que el niño mantiene con sus semejantes, genera posibilidades de construir y diseñar una zona de desarrollo potencial.

Hablar de interacción social para Vygotski es de enorme importancia para el desarrollo integral de niños y niñas.

Así lo expresa:

En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpersonal) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotski, 1978)

Perspectiva que enlaza con otro concepto central en su obra. Es decir, la llamada zona de desarrollo potencial. Dicha concepción no significa que el aprendizaje puede modificar sin límites la capacidad del sujeto- como mantienen las posiciones conductistas-, sino que puede estudiar el desarrollo siempre y cuando se produzcan una serie de condiciones favorables para ello.

El rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizajes (...) nosotros postulamos que lo

que crea la zona de desarrollo potencial es un rasgo esencial del aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.

El aprendizaje escolar orienta y estimula los procesos internos de desarrollo (...)
El proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial.
Vygotski, 1978.

Proceso, en el que se destacan dos aspectos esenciales y muy presentes en los encuentros con niños y niñas: la actividad instrumental (instrumentos físicos y simbólicos) y la interacción social.

En este sentido, la recuperación de la teoría de Vygotski en la experiencia escolar que intentamos ejemplificar, se fundamenta en la fuente de hipótesis ricas y llenas de sentido acerca de las posibilidades de niños/as cuando su entorno social es estimulante y mediante el proceso de la actividad instrumental.

Finalizamos, entonces, reivindicando el *diseño de zonas de desarrollo potencial/ espacio de encuentro/ espacio de frontera* como el principal desafío educativo en función de la constitución y complejización del psiquismo de niños y niñas y, en este caso particular, mediante *cuentos contados y cuentos por contar...*

Destacamos, además, la impronta constitutiva y potenciadora de este proceso de recepción que se genera a través de interacciones entre texto y lector, donde la modificación -actualización, activación, inferencias- del texto por el lector mediante preguntas e interpelaciones, modifica, a su vez, la propia naturaleza del lector receptor.

De eso se trata: Se trata de una forma particular de relacionarse con el texto.

De eso se trata: de *literaturizar* la literatura infantil, ya que para que una "historia adquiera trascendencia, para que deje un saldo de generalización, de reflexión capaz de ser aplicada en las circunstancias otras que nos presenta la vida, desarrollando la capacidad de expresión, la sensibilidad, la inteligencia y la ética habrá que recurrir a la palabra, a la palabra hechizada, a la literatura". (F. Rosell, 2001)

De eso se trata: de apreciar la originalidad y la belleza de las tramas y las formas, antes que la transmisión de sus mensajes, del desarrollo del plano connotativo antes que lo denotativo, la polisemia antes que la palabra vacía, la trascendencia

De eso se trata: de los efectos de lectura en el receptor y de la intensidad como el territorio genuino de la literatura.

Y él, fascinado, fue dejando la tarea de matarla para el día siguiente y el siguiente. Y así fue que, esperando morir, ella contó más de mil cuentos. Y en esos cuentos vivió para siempre.

Bibliografía:

- Andruetto, M. T. (2013). *Había una vez....* Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Andruetto, M. T. (2008). *La lectura, otra revolución.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, M. T. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos.* Córdoba: Comunicarte.
- Aulagnier, P. (1984). *El maestro brujo y el aprendiz de historiador.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Ariés, P. (1992). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen.* Taurus.
- Avendaño, F. y Desinano, N. (2016). *Didáctica de las Ciencias del lenguaje.* Rosario: Homo Sapiens.
- Avendaño, F. (2005). *La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnologías y escuelas.* Rosario: Homo Sapiens.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje.* Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza.
- Carli, S. (2005). *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad.* Buenos Aires: Santillana.
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., Khol de Olivera, M. y Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky. Contribuciones para el debate.* Buenos Aires: Paidós educador.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual.* Madrid: Fundación G. Sánchez Ruipérez.
- Díaz Rönner, M.A. (1988). *Cara y cruz de la literatura infantil.* Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Eco, U. (1987) *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo.* Barcelona: Lumen.
- Jauss, H. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria.* Madrid: Taurus.
- Lerner, D. y otra. (1992). *El aprednizaje de la lengua escrita en la escuela.* Buenos Aires: Aique.
- Lluch, G. (2003). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles.* Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Menin, O. y Temporetti, F. (2005). *Reflexiones sobre la escritura científica.* Rosario: Homo Sapiens.
- Miretti, M.L. (2011). *La literatura en el aula. Prácticas lectoras o cómo convertir el aula en un taller de literatura.* Rosario: Cuenta Conmigo Ediciones.
- Miretti, M. L. (1998). *La literatura en la educación inicial.* EGB. Rosario: Homo Sapiens.
- Miretti, M. L. (2009). *Educación literaria desde jardín maternal.* Buenos Aires: Ed. SB.
- Montes, G. (1990). *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras.* Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

- Montes, G. (1999). La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Pennac, D. (2006). Como una novela. Bogotá: Editorial Norma.
- Prol, G. (1999). La escritura, una herramienta clínica. La constitución de un autor. En: Schlemenson, S. (comp). (1999). Leer y escribir en contextos sociales complejos. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Soriano, M. (1995). La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas. Buenos Aires: Colihue.
- Temporetti, F. (2006) Teorías Psicológicas. Documento. Seminario Teorías del Aprendizaje. Facultad de Psicología. UNR.
- Temporetti, F. (2006) Teoría psicológica y prácticas educativas: hacia una psicología más interpretativa en el proceso de enseñar y aprender. Conferencia en el Instituto Olga Cossettini de Rosario.
- Temporetti, F. (2007) El retorno del hijo prodigioso (prólogo) En: Vigotski, L. *Pensamiento y Habla* (1934). Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Temporetti, F. (2009) ¿Teorías del Aprendizaje? Facultad de Psicología. UNR.
- Vygotski, L. (2006). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.
- Vygotsky, L. (2008). Psicología del Arte. Argentina: Ed.Paidós Básica.
- Vygotsky, L. (2003). Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires: Nuestra América.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Paidós.

Boletín informativo:

Imaginaria. Revista quincenal de Literatura Infantil y Juvenil

Revistas:

- Piedra Libre. Publicación de CEDILIJ, dedicada a la Literatura Infantil y Juvenil. Argentina, Córdoba.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.

