

## Los discursos críticos de la literatura argentina para niños (2000-2013) en perspectiva histórica o la tradición de las discusiones teóricas y pedagógicas\*

### Critical Discourses of Argentinian Literature for Children (2000-2013) from a Historical Perspective or the Tradition of the Theoretical and Pedagogical Discussions

 Natalia Elizabeth Rodríguez\*\*

\* Procedencia del artículo: <sup>1</sup> El presente escrito retoma desarrollos investigativos enmarcados en la Tesis Doctoral “Los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños (2000-2013) y sus proyecciones pedagógico-didácticas. Hacia la configuración de claves y enclaves en la relación entre la crítica y la enseñanza de lo literario infantil” (UNC. FFyH. 2020). Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/28322>

\*\* Doctora en Letras  
Universidad Nacional de Río Negro,  
San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina  
[rodrigueznat75@gmail.com](mailto:rodrigueznat75@gmail.com)

**Recibido:** 02 de febrero de 2023

**Aprobado:** 11 de abril de 2023

Artículo de reflexión

¿Cómo citar este artículo en  
MLA? - How to quote this article in  
MLA?:

#### Resumen

Este artículo se propone una aproximación a las prácticas históricas, sociales y culturales que conforman la tradición de la literatura infantil y juvenil (LIJ), en función de la representación de las circunstancias, los procesos, los agentes y las agencias intervinientes en la configuración de los discursos críticos de la literatura argentina para niños (LAPN) contextualizados entre 2000 y 2013. Sostenemos que esta coyuntura aporta a la consolidación de la LIJ, asociada a la progresiva instauración de una producción literaria tanto como teórica que se manifiesta en su especificidad. Postulamos, asimismo, un abordaje analítico-interpretativo de textos críticos inscriptos en las décadas previas al mencionado periodo, a modo de historización de las discusiones teóricas y pedagógicas, orientando la puesta en tensión de los estereotipos acerca de la infancia y las hegemonías de los adultos, así como una reconceptualización de la literatura para chicos y jóvenes en clave de experiencia estética.

**Palabras clave:** discursos críticos; discusiones teórico-pedagógicas; historización; literatura argentina para niños; tradición.

#### Abstract

This paper aims to examine the tradition of the historical, social, and cultural approaches that constitute our children's and young people's literature (LIJ for its initials in Spanish), according to the representation of the circumstances, processes, agents and intervening agencies that end up participating in the configuration of critical discourses of Argentinian literature for children (LAPN for its initial in Spanish) in the context of the 2000/2013 production. We state that this concomitance contributes to the consolidation of LIJ, associated to the progressive settlement of both a literary as well as theoretical production that is specific of this field. We



Rodríguez, Natalia Elizabeth. "Los discursos críticos de la literatura argentina para niños (2000-2013) en perspectiva histórica o la tradición de las discusiones teóricas y pedagógicas". *Poligramas*, 57 (2023): e20412773 Web. Fecha de acceso (día, mes en mayúscula y abreviado, y año). <https://doi.org/10.25100/poligramas.v0i57.12773>

postulate as well, an analytical-interpretative approach of critical texts belonging to the previous decades of the above mentioned period, so as to highlight the historical perspective of the theoretical and pedagogical discussions, giving direction to the tension of the stereotypes related to childhood and adult hegemonies, as well as redefining literature for children and young people from an esthetical experience perspective.

**Keywords:** Argentinian literature for children; critical discourses; historical perspective; theoretical-pedagogical discussions; tradition.

## Introducción

Este trabajo se propone el estudio de los procesos y contenidos que conforman la tradición de la literatura argentina para niños (LAPN), reactualizados desde una perspectiva de historización. Nos remitimos, primero, a las prácticas históricas, sociales y culturales del campo de la literatura infantil y juvenil (LIJ) que han regulado las transformaciones representadas como condición de posibilidad de los discursos teórico-críticos de la LAPN del periodo 2000-2013. En segundo término, postulamos un abordaje analítico-interpretativo de textos teórico-críticos inscriptos en las décadas previas, a modo de retrospectiva de las discusiones teóricas y pedagógicas.

Para enmarcar teóricamente la categoría de *tradición* abrevamos en Graciela Martínez y Carolina Sena quienes plantean repensar la tradición "ya no como conservación y recuperación de los valores y sentidos del pasado", más bien en los términos de "una construcción que incluya la discontinuidad y la fractura, ... la creación de sentidos" (Martínez y Sena 105). Según las autoras, "cada grupo, con su tradición colectiva, partiendo de un repertorio de prácticas heredadas, se autoriza a introducir variaciones que le permitan reconocer, en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino algo que le es propio, que puede recrear y al que puede adjudicar un nuevo sentido" (105). Así, existe la posibilidad de "traicionar" lo legado por quienes nos precedieron en función de (re)inscribir la tradición, ya que, lo que es transmitido por reproducción es constantemente modificado de acuerdo con las vicisitudes de los tiempos que transcurren, de los momentos históricos, de los deseos y expectativas (105-106).

## **Textualidades en el entramado de las prácticas históricas, sociales y culturales**

Los textos teórico-críticos de la LAPN del periodo comprendido entre 2000 y 2013 se inscriben en el atravesamiento de otros órdenes discursivos que han regulado cambios sustanciales con relación a dichas textualidades. Esta sección alude al marco general dado por los entramados de prácticas históricas y socio-culturales constitutivas de la LIJ como campo.

Abrevamos, inicialmente, en las aportaciones de José Luis De Diego para destacar el auge editorial que caracterizó a las décadas del cuarenta y el cincuenta en virtud de la radicación en Argentina de numerosas casas editoriales españolas, así como de la creación de los primeros espacios sistematizados de difusión para los escritores nacionales. El autor se refiere a los proyectos de Espasa Calpe, Losada, Sudamericana, Emecé, Nova y El Ateneo como los casos más representativos de emprendimientos editoriales en esta etapa de apogeo del mercado de la edición (De Diego 97-110).

En referencia al período 1956-1975 y a la consolidación del mercado interno, Amelia Aguado sostiene que la actividad de las editoriales tradicionales (Emecé, Losada, Sudamericana) conservó sus características, pero se registró la aparición de otras empresas, de menor envergadura (Fabril Editora, Ediciones de la Flor, Corregidor, Atlántida, Abril, Jorge Álvarez), que dieron cabida a escritores que representaban temáticas más afines a la problemática local y que luego ocuparían el centro del campo literario nacional (Aguado 141-142). La autora afirma, además, que en esta etapa hubo una producción editorial variada que cubrió un amplio espectro de gustos y necesidades: libros populares y de bajo costo, textos para la enseñanza primaria y secundaria, obras para el nivel universitario, manuales técnicos, autores nacionales, latinoamericanos y españoles, literatura extranjera en buenas traducciones, literatura infantil y juvenil (165). Al detallar la década del sesenta y el marco social de libertad y florecimiento cultural, Cecilia Bettolli hace mención del surgimiento de la figura de María Elena Walsh y su obra, una propuesta de profundo valor estético con anclaje en la renovación temática y formal (Bettolli 15)<sup>1</sup>. Recuperando las contribuciones de Aguado, resaltamos que Sudamericana reeditó en los años sesenta y setenta poemas y cuentos de Walsh (*Tutú Marambá*,

---

<sup>1</sup> La importancia de la obra de M. E. Walsh en cuanto a procesos de modernización para el campo de la LIJ se advierte en las expresiones de Bettolli, aunque en una línea de continuidad con el trabajo de Díaz Rönner estudiado en este artículo, de 1988. Se demuestra, entonces, un elemento de contacto entre dos formaciones teóricas de diferentes puntos del país (la de Córdoba, en la figura de Bettolli y la de Buenos Aires, a través de Díaz Rönner), con sustento en esta idea que, posteriormente, articula el discurso de la crítica.

en 1964 y *Cuentopos*, en 1972) que no habían tenido demasiada trascendencia previa, y en primeras ediciones *Dailan Kifki* (1970) y *Cuentopos de Gulubú* (1974) (Aguado 154).

Otros aspectos específicos del mencionado periodo aparecen señalados por Cecilia Bajour. La autora otorga centralidad al proyecto editorial del Centro Editor de América Latina (CEAL) dirigido por Boris Spivacow quien venía de gestar en la década del cincuenta, en sus comienzos como editor, proyectos renovadores como fueron las colecciones *Bolsillito* y *Gatito* que se vendían en los quioscos, por fuera del circuito escolar, entonces hegemónico. Sobresale, por una parte, la colección *Cuentos de Polidoro*, que se inició en 1967 y que revela una impronta de avanzada tanto en lo que hace a su concepción gráfica como en las maneras desenfadadas y libres de considerar a los lectores infantiles (Bajour 19-20); por otra, la colección que el CEAL lanzó en 1976: los *Cuentos del Chiribitil*, de gran impacto por “su formato tipo álbum y sus mundos ficcionales ligados a la cotidianidad en muchos casos marcados por el acervo folclórico argentino y latinoamericano” (21). Bettolli anota, además, el dato referido a la emisión del programa radial “La pajarita de papel”, de María Luisa Cresta de Leguizamón, inscripto en la radio de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Se reconoce a su vez, una intensificación en cuanto a la reflexión conceptual relacionada a la literatura infantil, “creándose espacios para la discusión y el intercambio” (Bettolli 15). Mila Cañón y Lucía Couso particularizan los tres seminarios de Literatura infantil que se promovieron desde la Secretaría de Extensión de la UNC en los años 1969, 1970 y 1971, dirigidos por María Luisa Cresta de Leguizamón y Lucía Robledo y con la participación de especialistas (Laura Devetach, María Adelia Díaz Rönner y Susana Itzcovich, entre otros) e interesados en la temática que, provenientes de diferentes puntos del país, se congregaban para pensar la literatura para niños (Cañón y Couso 2).

Siguiendo a Laura García, el período de la dictadura, entre los años 1976 y 1982, está marcado por censuras, persecuciones y desapariciones como principales mecanismos de la violencia política. En consecuencia, *La torre de cubos* (1966) de L. Devetach y *Un elefante ocupa mucho espacio* (1975) de Elsa Bornemann, junto a otros títulos, fueron prohibidos con resoluciones provinciales y decretos de alcance nacional (García, *Campo editorial* 86). A diferencia de la perspectiva moralizante, disciplinadora y autoritaria para vincular literatura e infancia, la posición que sustentan los textos citados es que en la literatura no hay límites definidos entre la realidad y la ficción. Desde sus propuestas estéticas, las autoras en cuestión trabajan la imaginación, configurando operaciones ficcionales que revelan las formas simbólicas de representar la libertad, la expresión del pensamiento, la autonomía del sujeto, las prácticas sociales relativas al poder y a la ley, la igualdad, la justicia, la identidad, la diferencia,

el dominio de la propia palabra, la unión de las acciones colectivas (García, *Los itinerarios* 92-113).

La década de los ochenta representa un clivaje en la historia de la LIJ argentina. La producción literaria de la época se justifica desde posicionamientos vinculados a los siguientes ejes: el cuestionamiento del adultocentrismo y del paternalismo; la crítica a la concepción del arte dirigido para niños como una zona desvalorizada; la significación del hecho estético, la construcción simbólica, las significaciones múltiples; la proclama de una literatura infantil asumida como Literatura; el afán por desterrar el didactismo; la concepción de ilustración no como adorno sino como código integrado. Lidia Blanco (ctd en Mehl) admite que:

“la llegada de la democracia en 1983 permitió el desarrollo de una literatura más libre, más inquietante; ... se abrieron las puertas de acceso a temáticas consideradas tabú, como el amor, la muerte, la marginalidad, el dolor ... mediante la parodia, el humor negro, el absurdo; ... dejando de lado el “lenguaje sencillo y ameno” que se sugería para las lecturas en la infancia” (635-637).

Graciela Cabal comprueba que en estos años aparecen editoriales dedicadas especialmente a la LIJ. Asimismo, acredita la emergencia de organizaciones sin fines de lucro que realizan actividades de capacitación docente, fundan bibliotecas, llegan con el libro a lugares donde el libro nunca había llegado, instituyen premios, investigan, muchas veces en colaboración o desde las universidades, en forma independiente o en relación con organismos internacionales. Agrega que en 1984 la Dirección Nacional del Libro organiza el Plan Nacional de Lectura, que llegó con libros y con personas especializadas -escritores, plásticos, guionistas, etc.- a los puntos más distantes del país (Cabal, *La literatura infantil argentina* 4).

Roberto Sotelo conlleva a la enumeración de los diversos fenómenos que se integran y se complementan con la consolidación de la LIJ como campo y su instalación dentro de la cultura argentina a partir de la mención a las instituciones dedicadas a la promoción y difusión de la LIJ (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina, ALIJA; Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil, CEDILIJ; Centro de Propagación Patagónica de la Literatura Infantil-Juvenil, CEPROPALIJ) (Sotelo 42-43). Según Graciela Montes, esta “instalación social” de una literatura infantil renovadora se hizo visible en articulación con la aparición de un actor clave figurado en el lector -mediador. Respecto de este fenómeno expresa Montes: “Bibliotecarios, maestros, padres, libreros -todos buenos lectores- que asumieron la

defensa de esta nueva instancia literaria no de manera institucional sino como algo propio” (*La literatura infantil argentina* 69).

La década de 1990 en Argentina implica la consolidación del régimen democrático, luego de los años de transición. Pero, a la vez, supone la implementación de una política económica neoliberal a través de la llamada reforma estructural del Estado. En este contexto, al hacerse foco en la industria del libro puede reconocerse como fenómeno la adquisición de editoriales por parte de capitales extranjeros. No obstante, al decir de Malena Botto, frente a los conglomerados transnacionales (Norma, Planeta, Random House-Mondadori, Prisa-Santillana), perduran o surgen emprendimientos de menor escala, cuyas políticas culturales exhiben notorias diferencias respecto de las de los grandes grupos. Se refiere concretamente, a las denominadas “editoriales independientes” y a las designadas como “pequeñas editoriales” o las llamadas “artesanales” (Botto 220).

Una de las ventajas de los procesos de globalización característicos de los años noventa se vincula para Montes, con la apertura de canales de intercambio con América Latina. Ello llevó a un entretejido de lazos representado en las acciones de la International Board on Books for Young People (IBBY) y de sus sedes latinoamericanas o de Fundalectura, Fundación para el Fomento de la Lectura (Montes, *La literatura infantil argentina* 70-71). “De ahí que, -afirma- en esta etapa, resulte indispensable que se desarrolle un campo crítico de legitimación, que sigue siendo una cuenta pendiente, aunque comienzan a despuntar algunos brotes” (70).

## **Claves de una retrospectiva en torno a las discusiones teóricas y pedagógicas de la LAPN**

Considerando los textos de M. A. Díaz Rönnner (*Cara y cruz*), L. Devetach (*Oficio de palabrera, La construcción*), G. Montes (*La frontera, El corral*), G. Cabal (*La emoción*) y Ofelia Seppia, Fabiola Etchemaite, María Elena Leiza de Almada (*Entre libros 1, Entre libros 2*) como precedente en cuanto a la construcción de conceptos y conceptualizaciones que dotan de sentido a los discursos críticos de la LAPN del periodo 2000-2013, postulamos un abordaje analítico-interpretativo de dichos materiales, con la pretensión de visibilizar la tensión entre la transmisión de una tradición y la manifestación de su relocalización en la contingencia de la perspectiva histórica<sup>2</sup>. Sostenemos que los desarrollos antes mencionados manifiestan

---

<sup>2</sup> La definición de la variable temporal, entre los años 2000 y 2013, queda fundamentada en virtud de convenir una vacancia teórica respecto de la producción teórico-crítica de la literatura infantil argentina, durante las décadas recientes. La consideración de los textos que se analizan en este artículo se justifica por su canonicidad dentro del campo, el nivel de legitimidad alcanzado en el contexto de las producciones críticas sobre LIJ argentina, además

problemáticas comunes que delimitan los siguientes ejes: las reconceptualizaciones de la infancia y el niño; la LIJ como campo de saber autónomo; la propia palabra y los procesos de configuración de la subjetividad lectora; la formación de lectores y prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el ámbito escolar. Al disponer un recorte necesario en el marco del presente escrito, a continuación, nos centramos en los dos primeros tópicos. En términos generales, las restantes líneas temáticas exponen controversias sobre la construcción del lector, la mediación, los maestros y bibliotecarios como mediadores, los abordajes escolares de la literatura, la intervención docente en la enseñanza de la lectura literaria, la selección de libros y el canon, la escritura ficcional en la escuela, la metodología de taller, la biblioteca escolar, las políticas públicas de promoción del libro y la lectura, las revistas para chicos en la formación de lectores, los medios de comunicación masiva para la promoción de la lectura en el aula.

## **Reconceptualizaciones de la infancia y el niño. Los vínculos entre adultos y niños**

Iniciamos con la remisión a *Cara y cruz de la literatura infantil* de M. A. Díaz Rönner para afirmar que este clásico de la producción teórico-crítica nacional pivotea en una operatoria configurada por las nociones de *imposiciones*, *utilitarismos*, *abuenización*, *tutelaje*, *hegemonía*, *traición*, *desliteraturización* y *literaturización* como manifestación de renovadas perspectivas de abordaje de la literatura infantil<sup>3</sup>. En la articulación de su planteo teórico, Díaz Rönner postula una ilación entre el concepto de *desliteraturización* y el de *tradicionalización*. Explica en este sentido, que tradicionalizar implica subvertir los cuentos tradicionales, fundamentándose dicha subversión en procedimientos de deshistorización y aideologización (*Cara y cruz* 52-53). Para Díaz Rönner, el derroche de *tradicionalizaciones* que impregnan todo el universo cultural infantil y que no se limitan a los cuentos de origen popular, justifica una escritura para niños “que más se parece a una bolsa de lugares comunes que a la creación de un espacio abierto a la creatividad y al ingenio despertados para el goce infantil” (53).

---

de la mención directa que se constata en el corpus de investigación, sumándose para el caso de Seppia, Etchemaite, L. de Almada (2001a, 2001b), la inscripción en el interior del país (Río Negro, Patagonia), en una línea de contigüidad con otros polos propiciatorios de espacios de reflexión teórica y crítica sobre LIJ, esto es Córdoba (Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil, CEDILIJ) y Mar del Plata (Universidad Nacional de Mar del Plata). Consignamos aquí también, que la elección de las especialistas se sustenta en función de sus actuaciones en condición de sujetos sociales y textuales, de la trayectoria académica.

<sup>3</sup> M. A. Díaz Rönner fue docente e investigadora en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Especialista en LIJ y una de las fundadoras de la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina (ALIJA). *Cara y cruz de la literatura infantil* se publicó por primera vez en 1988 por la editorial Libros del Quirquincho en la Colección *Apuntes* dirigida por la misma Díaz Rönner, quien falleció en 2010.

En sintonía, el devenir de la literatura infantil de tono moralizador culmina para Díaz Rönner con una *abuenización*, “donde se levantan los deberes y los principios éticos provenientes del sector hegemónico, el de los adultos, que quieren así proyectarse ahistóricamente” (27). Los derroteros de estas categorizaciones devienen en la consideración de enlaces conceptuales entre las nociones de *tradicionalización* y *abuenización*. “Obtener una artificiosa abuenización es el destino de una bien lograda tradicionalización: freno/represión/censura/autocensura pareciera ser la más adecuada serie paradigmática que la define” (54), asevera Díaz Rönner en la justificación de esta díada nocional.

Observamos en este punto que los escritos críticos que componen las “Textografías” recomponen en clave de reseña el entramado conceptual anteriormente referido. En este bloque del libro, Díaz Rönner determina un conjunto de títulos de LIJ (en su mayoría, publicados en la década de los 80<sup>4</sup>) con el objeto de desentrañar la operatoria crítica de los discursos para niños y jóvenes que significan una “vuelta de tuerca” a las producciones literarias del campo enfocadas en los estereotipos acerca del ser niño, en la reproducción estereotipada de las formas de la infancia.

La especialista articula así, enfoques críticos que habilitan discusiones en torno a las estratagemas de adoctrinamiento moral, fundadas en cierta pretensión de mesianismo (48), así como en la alusión al carácter monológico de la obra como evidencia de la preponderancia dominante de la voz del adulto -el autor- que esclaviza al lector infantil (50); el “filibusterismo literario para niños” (81) o la pretendida apropiación de la infancia y su cultura a partir de representaciones legitimadas; la tendencia abuenada en las historias de la producción escrituraria para niños; las inclinaciones sexistas en el repertorio infantil sustentadas en la hegemonía del adulto; las formas de la colonización de los chicos por el control imperialista de los grandes (140); las “normativas y ejemplaridades insulsas de los viejos y malos textos infantiles” (99), representativas de una versión “estupidizante y vacua” (131) de la literatura destinada al lector infantil. Postula, consecuentemente, una programática de la acción literaria genuina orientada a recobrar al niño en su tiempo y en su espacio (112).

En concordancia con la perspectiva de Díaz Rönner, *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana* de L. Devetach orienta la resignificación del vínculo entre adultos y niños mediante el gesto crítico referenciado en la advertencia respecto de *regionalizar* como operación

---

<sup>4</sup> *Las locas ganas de imaginar* de Beatriz Ferro, Buenos Aires, Kapelusz, 1984; *El vuelo de Barrilete y otros cuentos* de Perla Suez, Buenos Aires, El Ateneo, 1985; *El ratón que quería comerse la Luna de Laura Devetach*, Buenos Aires, El Ateneo, 1985; *Doña Clementina Queridita, la achicadora* de Graciela Montes, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1985/2000; *Cuento chino y otros cuentos no tan chinos* de Ema Wolf, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1986; *Los grendelines* de Elsa Bornemann, Buenos Aires, Ediciones Librería Fausto, 1987; entre otros.

de traducción y como mecanismo de enmascaramiento de la realidad a través del facilismo<sup>5</sup>. En el planteo teórico de Devetach que evidencia la filiación con Díaz Rönner, específicamente en cuanto a la noción de *tradicionalización*, dicha operatoria configura un doble discurso justificado en la omnipotencia del adulto en condición de administrador del mundo de los chicos (Devetach, *Oficio de palabrera* 40).

En este mismo sentido, nos referimos al texto que lleva por título “Cuento viejo, cuento nuevo: *Historia de Ratita*” en el que Devetach desanda el proceso de creación para articular la escritura del relato que integra el libro *Monigote en la arena*. A partir de descubrir la compostura de su trabajo autoral, la escritora analiza los contenidos de *Historia de Ratita*, los elementos estructurantes de la narración, los mecanismos expresivos y de simbolización que conforman la trama narrativa, revelando así las subversiones y rupturas que operaron sobre el cuento tradicional, enclavado en formas estereotipadas de la relación adulto-niño (y especialmente, en estereotipos de género).

Agregamos que en el artículo titulado “Duérmase mi niño que tengo que dar la vuelta al mundo en ochenta días” la autora aborda la palabra, lo poético, lo folklórico, lo oral popular como el primer material literario para la intervención de lo real cotidiano. Sin embargo, el reconocimiento de que las historias de la familia y los cuentos “de mamases” pueden asumir una figuración como *producto protector* insta la reflexión teórica en cuanto a las estrategias de protección de los adultos respecto de los niños, sustentadas en los mecanismos de *peligrificación* del mundo (46). Para Devetach, la necesaria toma de conciencia por parte del adulto de que “peligrificar el mundo para quedarnos tranquilos es un acto de represión a nivel muy profundo” (47) lleva a nuevos sentidos de la relación entre literatura para chicos y vida cotidiana.

Por su parte, a partir de recrear los lenguajes inventados de la infancia significados como diversión y vicio, en relación de contigüidad con Cabal, Devetach estructura la relación entre *palabra e invención* como eje de su propuesta teórica y pedagógica y para tensionar “el lenguaje en colores de la vida diaria” y “la lengua en blanco y negro de la escuela” (114-116) (también, de la censura de la dictadura). El dispositivo crítico representado en el planteamiento de la autora manifiesta otros anclajes figurados por la urgencia de reflexión en torno a la concepción del

---

<sup>5</sup> L. Devetach nació en Reconquista (Santa Fe, Argentina), en 1936. Ejerció la docencia en los niveles primario, medio, terciario y universitario. Publicó numerosos títulos para niños y adultos en los géneros poesía, narrativa, teatro y reflexiones teóricas. Dirigió las colecciones “Libros del Malabarista”, “El Pajarito Remendado” y “Los Morochitos”, de Ediciones Colihue, juntamente con Gustavo Roldán. *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana* fue editado por primera vez en 1991 por Ediciones Colihue, Colección Nuevos Caminos. La reimpresión a cargo de Editorial Comunicarte, Colección Pedagogía y Didáctica es de 2012. El volumen representa un trayecto en la producción teórico-crítica de la autora, comprendido entre los años 1969 y 1990.

niño como *sujeto-objeto* de la cultura que generan la sociedad de consumo, la televisión y los programas infantiles, reivindicando una mirada crítica sobre la imagen tradicional del chico al afirmar que dicha representación no significa “la de otro ser humano con el que podemos realizar un intercambio, sino de un *ente-en-formación*” (77).

La interpelación de las actitudes con las que los adultos median entre niños y libros como formas represivas encubiertas se retoma en Devetach al abordarse la censura en calidad de asunto teórico y crítico atendiendo a la significación de los prejuicios, fundamentalismos y polarizaciones en relación con la producción literaria para niños que se contrapone a una literatura de voz maternal y respaldada en un paternalismo reglado desde afuera por valores de óptica adulta, estereotipados y previsibles. Desde el planteo de la autora, se trata de instalar las fisonomías de la resistencia hacia la desnaturalización de la censura y sus mecanismos en lo respectivo particularmente, a las cuestiones culturales y de lectura (Devetach 132).

En vinculación con los lineamientos trazados por Díaz Rönner y Devetach, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético* de G. Montes configura un enclave teórico-crítico en la mención a la relación entre lectores y lecturas -también, a la construcción del espacio del lector- que significa las texturas de la lengua para diferenciar las palabras previsibles, seguras, confortables y el lenguaje primitivo y salvaje de los viejos tiempos de la primera infancia, el lenguaje y su destellante naturaleza (Montes, *La frontera* 70)<sup>6</sup>. A continuación, se añade la remisión a *El corral de la infancia*, otro trabajo de Montes publicado por primera vez en 1990, en el sello Libros del Quirquincho y reeditado por Fondo de Cultura Económica (FCE), Espacios para la lectura en 2001<sup>7</sup>.

En el artículo “No hay como un buen ogro para comprender la infancia”, Montes admite que “niños hubo siempre, por supuesto, pero sólo en un momento dado comenzó a haber una mirada intencionada sobre esos niños, un recorte, un interés por su especificidad” (Montes, *El corral* 35). La referencia a Philippe Ariès le permite recuperar la tesis principal del historiador francés, para quien la infancia fue inventada o descubierta entre fines del siglo XVII e inicios

---

<sup>6</sup> G. Montes (Buenos Aires, 1947) trabajó más de veinte años en el Centro Editor de América Latina (CEAL) publicando literatura para niños. Entre 1985 y 1992, se desempeñó como directora del proyecto editorial Libros del Quirquincho. Co-fundadora de la revista *La Mancha*, un ámbito de reflexión sobre la literatura infantil. Fue candidata por la Argentina al Premio Hans Christian Andersen en 1996, 1998 y 2000. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético* aparece en 1999 bajo el sello editorial Fondo de Cultura Económica, Colección Espacios para la lectura. Según deja expresado la propia Graciela Montes: “han quedado reunidas en este libro algunas conferencias e intervenciones en mesas redondas de los últimos años: la más vieja es de 1991, la más reciente de 1998” (Montes 11).

<sup>7</sup> En la primera edición, el título forma parte de la Colección Apuntes, que dirigía M. A. Díaz Rönner. Incluye textos producidos entre los años 1978 y 1988. Varios habían sido leídos en charlas y mesas redondas; sólo dos de los artículos tenían origen en publicaciones.

del XVIII. Siguiendo los postulados P. Ariès, G. Montes sostiene que “la idea de infancia, que hoy nos parece tan natural, tan dada, era relativamente nueva: habría nacido junto con la modernidad, al calor de la escuela, la propiedad privada y la familia; no se trataría, pues, de una idea eterna, como uno podría llegar a pensar, sino simplemente de un capítulo de la historia de las mentalidades” (35). Para Montes, Ariès le otorga fecha y lugar de nacimiento a esa noción de infancia; se trataría de un invento europeo del siglo VII que termina de madurar a lo largo del siglo XVIII.

Por su parte, en “Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia” Montes asegura que “hay que admitir que, si bien los adultos tardaron en ‘descubrir’ a los niños, en cuanto lo hicieron no cesaron de interesarse en ellos, y de la indiscriminación se pasó a una especialización cada vez mayor: una habitación especial para ellos (la *nursery*), la industria del juguete, el jardín de infantes, muebles diminutos, ropa apropiada, la literatura deliberada, en fin, ‘lo infantil’ ” (Montes, *El corral* 19-20). Y continúa: “Con el tiempo se fue sabiendo más y más acerca de los niños, su evolución, sus etapas, sus necesidades, su psicología. Fue la época de oro de los pedagogos, ... de los juguetes didácticos” (20-21). Precisamente son los pedagogos quienes contribuyen a forjar una representación de la infancia como “dorada”, en estrecha vinculación con la idea de inocencia. En términos de Montes, al niño 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 (21). Parafraseando a Montes, señalamos que el siglo XX dio vuelta al prolijo tablero de los pedagogos del siglo XIX en tanto habilitó la posibilidad de reflexión en torno a cómo piensa y aprende un niño, a partir de constatar desde los aportes de la teoría psicoanalítica fundamentalmente, que el modo de ver y pensar la realidad de un adulto y un niño no son en absoluto, equiparables.

En este contexto, se deconstruye la imagen del niño casto y angelical, necesitado de la tutela del adulto, asociada al siglo XVIII. Tal como certifica Montes, el viejo “mundo infantil” ha entrado en crisis (25). En la línea de análisis que abre la propuesta de Montes, podemos consignar que, en Argentina, las políticas neoliberales de los años 90’ y la crisis del 2001 iniciaron un proceso de debilitamiento de las instituciones, exigiendo otras miradas sobre la infancia, pensadas ahora como infancias, enfatizando el carácter plural. La infancia no puede ser entendida ya como una conceptualización universal; la categoría se pluraliza dimensionando a su vez, la alteridad como rasgo intrínseco.

A propósito de una comprensión posible de las relaciones entre grandes y chicos desde la perspectiva de Montes, retomamos la referencia a “Realidad y fantasía...” puesto que en dicho escrito Montes se interpela acerca de la imaginación y la censura para dejar instaladas

reflexiones teóricas en cuanto a las acciones de domesticación, sometimiento, colonización de los adultos y hacia los niños. De esta manera, la infancia queda dimensionada para la autora como *coto de colonización* y la literatura destinada a los niños representada con la expresión de *corral* (20), en virtud de que el adulto construye el vínculo con el niño en una zona entre la protección y el sometimiento.

Para Montes, el manejo de la pareja realidad/fantasía permite al adulto el deliberado ejercicio de una forma del poder mediante la que se logra mantener a los chicos en el *corral dorado de la infancia*. La especialista rechaza, por un lado, el realismo para consumo infantil y la literatura realista por implicar mecanismos de información/escamoteo de información y de mostración/ocultamiento; por el otro, lo que denomina *sueñismo* de ocasión, esto es la fantasía hueca del sueñismo divagante, en contraposición a la fantasía de los sueños tradicionales (22-23). Siguiendo a Montes, ambas actitudes se complementan para dar estatuto a un corral que como observamos es resguardo, a la vez que encierro. Sin embargo, este estado de la cuestión que refiere al *método del corral*, la tutela sobre la infancia, el niño como coto privado de padres y maestros (26), desde la perspectiva de la autora se complementa con la constatación de que “a pesar de todos los esfuerzos controladores, tanto la fantasía desatada como la realidad densa se cuelean dentro del corral” (24), posibilitando burlar la vigilancia y aflojarse los controles en los campos particulares de la literatura infantil y la cultura de la infancia.

En correlación, es necesario destacar que Montes persigue un deliberado interés teórico por problematizar la infancia como minoridad. Esto se evidencia en la referencia al *ogro* y a la *ogredad* significada en “No hay como un buen ogro...”, lo cual habilita a la autora a señalar que lo que hace que la infancia sea la infancia es la disparidad, el escalón, la bajada, lo desparejo, una relación asimétrica, marcada por la hegemonía, una relación de poder que acarrea la dominación cultural (33-34). Aludimos antes, a la historización de los conceptos de niño y de familia como mueca teórica que posibilita a Montes el registro de las distintas maneras en que se han relacionado los padres con sus hijos en distintos momentos de la historia de las culturas, en una determinada sociedad, las variadas formas que ha ido adoptando esa relación fundamental. Articulamos esta posición, añadiendo que dimensionar al niño como sujeto, como Otro equivalente a partir de la puesta en vinculación de la *historia social y cultural de la infancia* con la *historia personal*, es decir las distintas maneras en que cada uno se relaciona con su propia infancia viabiliza una concepción de la cultura para los niños distante de su condición de cultura donada (42). Al mismo tiempo, las comprensiones en torno a la cuestión de la infancia como asunto privado a la vez que eminentemente público que nos compromete a todos con

anclaje en las nociones de *responsabilidad* y *poder-hegemonía* referido a los adultos, arbitran un posicionamiento que lleva a repensar la articulación entre las infancias y los responsables, tanto como la crianza (51).

Montes se propone, también, tensionar el lenguaje subjetivo, salvaje, arbitrario, silvestre del niño y el lenguaje del adulto, deshistorizado, oficial partiendo del reconocimiento del papel activo que juega el lenguaje en los procesos de colonización cultural del adulto, colonización que es vigilancia para convertir a los niños en miembros de la sociedad (55). La autora traza entonces, coordenadas para conjeturar las vinculaciones entre infancia y pedagogía al hacer foco en la escuela primaria desde la afirmación de su territorio como “el reino del lenguaje oficial” y de su proyecto como “el embate colonizador definitivo” (56). La escolarización evidencia, según Montes, el proceso de deshistorización del lenguaje infantil, intensamente histórico, que lleva incorporado el tiempo, el acontecer personal, la propia vida.

Para avanzar, expresamos que Seppia, Etchemaite, L. de Almada (*Entre libros 1*) retoman a Montes, concretamente, la noción de *literatura de corral* de modo de representar la idea de niño como ser débil, en formación, al que hay que instruir en los valores y normas de la sociedad en correlación con la producción y selección de textos que persiguen la pretensión de enseñar y proteger<sup>8</sup>. En contraposición, admiten la vigencia de una concepción de niño entendido como sujeto concreto e históricamente situado, no universal y abstracto. De igual forma, el carácter histórico y social de la concepción de joven. El gesto crítico de actualización del debate acerca del concepto de infancia dimensionada como categoría social, histórica y cultural posibilita a las especialistas la instauración de un trayecto teórico alrededor de los modos de pensar al niño y a la literatura infantil.

Además, para las autoras la noción de *inculcación ideológica* aparece vinculada a las categorías conceptuales *adiestramiento*, *adoctrinamiento*, *sometimiento* del niño a la palabra autorizada y verdadera de los adultos como una de las formas de totalitarismo. La remisión a los trabajos de Montes (el concepto de *asimetría* en la relación adulto-niño y el de *corral de la infancia*) aunque idénticamente de Díaz Rönner (la noción de *literaturizar la literatura*, por ejemplo) articula a la vez, el clivaje conceptual revelador de los avances en la configuración de

---

<sup>8</sup> Ofelia Seppia, Fabiola Etchemaite y María Elena Leiza de Almada son especialistas patagónicas en LIJ, docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (Cipolletti, Provincia de Río Negro, Argentina). Integrantes del equipo del Centro de Propagación Patagónico de Literatura Infantil y Juvenil, CEPROPALIJ. *Entre libros y lectores 1. El texto literario* se publica en 2001, en la Colección Relecturas, Lugar Editorial. El último de los capítulos que constituyen el volumen se titula “La literatura en la escuela o la polémica relación entre los redondeles y los cuadrados” y está a cargo de G. Montes.

un cuerpo teórico autónomo para la literatura infantil y como correlato de representar al niño en tanto portador de una cultura de la que participa.

## **La LIJ como campo de saber autónomo. Recreaciones de la literatura, de la lectura y la escritura**

El núcleo temático asociado a la LIJ como campo de saber autónomo y sus derivaciones determinan problemáticas ligadas a las recreaciones de la literatura y las reconfiguraciones de la lectura y la escritura en vinculación con tematizaciones en torno al proceso creador, la creatividad personal, la creación artística emparentada a la ficción, la actividad imaginativa del lector, la capacidad creadora del lector infantil, las reciprocidades entre imaginación y enseñanza y aprendizaje.

El trabajo de Díaz Rönner al que venimos refiriéndonos puede establecerse en la lógica de la autonomía de la LIJ como temática en virtud de instalar la noción de *intrusiones*. El concepto remite a las *perturbaciones* de disciplinas como la psicología, la pedagogía, la didáctica, la ética, la moral en el tratamiento de lo literario infantil. Díaz Rönner sostiene que “en pocas ocasiones se ubica al lenguaje como el protagonista específico de una obra literaria infantil, porque, en general, se plurirramifica el tratamiento de un producto literario para los chicos abordándolo desde disciplinas que distraen del objetivo -y la especificidad, en suma- de todo hecho literario: el trabajo con la lengua que cada escrito formaliza” (16). Desde esta constatación, se configura uno de los anclajes teórico-críticos del planteo de la autora, referenciado en la siguiente tesis: “la literatura para chicos debe ser abordada desde la literatura, a partir del acento puesto sobre el lenguaje que la institucionaliza, interrogando a cada uno de los elementos que la organizan, en tanto producto de una tarea escrituraria que contiene sus propias regulaciones internas” (Díaz Rönner, *Cara y cruz* 16-17). Como correlato, la especialista reclama la autonomización de la práctica literaria al afirmar que la literatura no puede estar al servicio de factores psicoevolutivos (etapa evolutiva, ritmos psicoevolutivos), imposiciones didácticas (*utilidades* para educar mejor, objetivos enseñantes, hablar del “mensaje”) que reprimen la pluralidad de significados propia de cualquier producto literario, servicios éticos y/o morales o moralizadores (deberes y principios éticos provenientes del sector hegemónico, el de los adultos, lecturas “edificantes”, pautas homogeneizantes de las conductas sociales).

Para un abordaje analítico de la relación entre infancia y libros de literatura en clave de *utilitarismo*, Díaz Rönner interpela las prácticas de lectura (escolar) justificadas desde los

ritmos evolutivos, la edad o los intereses infantiles comprendidos psicológicamente como parámetros preponderantes. Por otra parte, se pronuncia en contra de lo que denomina como *pedagogismo infecundo*, “patología de la educación” que se asocia con las “deformaciones pedagogizantes” justificadas en el usufructo de la literatura desde las lógicas escolares (20-21). En este punto, critica además la estimación de los docentes respecto del “mensaje” de un texto literario expresando que “[ello] implica asfixiar la multivariada que el mismo ofrece, y conduce al receptor/multiplicador a manipular una única línea de sentido, encajonando el producto en forma unidireccional y otorgándole, por ello, una monovalencia absoluta y comprendida como excluyente” (22).

A su vez, problematiza lo que nombra como “el último codo de las intrusiones”, esto es la *moralización de las moralidades*. Sostiene: “Un rumbo oblicuo toma nuestra peculiar literatura infantil cuando se la mira desde sus utilidades o servicios morales o moralizadores. Cuesta mucho descartar el criterio de las lecturas 'edificantes' que, en efecto, está encadenado con la concepción de literatura para chicos a la que se nos ha acostumbrado” (25). Para Díaz Rönner, el devenir de la literatura infantil de tono moralizador culmina con una *abuenización*, “donde se levantan los deberes y los principios éticos provenientes del sector hegemónico, el de los adultos, que quieren así proyectarse ahistóricamente” (27). La propuesta de la autora legítima, en definitiva, una literatura para chicos basada en privilegiar lo estrictamente literario.

Los planteamientos de Díaz Rönner se profundizan al determinar como *traición* (noción que en el cuerpo categorial de Díaz Rönner aparece en relación de contigüidad con la de *estafa*) las prácticas de servicio que se le imponen a lo literario, presuponiendo traiciones a la literatura y a los chicos, tanto por parte de escritores como de maestros. Las consideraciones críticas moduladas posibilitan la consustanciación de una categoría clave en la arquitectura conceptual de Díaz Rönner como es la de *travestismo literario* (46). A partir de un estudio crítico del libro *Cuentos para espionautas* de Emilio Breda basado en la observación de estratagemas de adoctrinamiento moral, justificadas en cierta pretensión de mesianismo (48), así como en la alusión al carácter monológico de la obra como evidencia de la preponderancia dominante de la voz del adulto (el autor) que esclaviza al lector infantil (50) en correlación con manifestaciones del didactismo, Díaz Rönner significa en los cuentos de Breda una forma de *peligrosidad textualizada*, en “una literatura que corre riesgo grave de desliteraturizarse” (52).

“Literaturizar la literatura infantil” significa como fórmula y formulación la problematización de su saber y su poder, su lectura y su escritura (62). Desde esta perspectiva controversial, en tensión con los orígenes de la literatura destinada a los niños y los diversos

tutelajes a los que ha sido sometida, los textos para niños se asumen en su condición de literarios, distanciados de aquellos escritos adensados de moralidades, con fuertes marcas pedagogizantes, orientados por cierta fuerza instructora.

En analogía con el abordaje propuesto por Díaz Rönner enfocado en un cuestionamiento del privilegio de lo pedagógico y el “entretener educando” (88), el utilitarismo de los textos literarios en el “imperialato” de lo didáctico moral (138), las formas de la *peligrosidad textualizada*, representadas en “una literatura que corre riesgo grave de desliteraturizarse” (52), Devetach articula la urgencia de una literatura con anclaje en la finalidad estética. Este posicionamiento confirma *la confusión entre texto pedagógico y literatura*, cuando la literatura pasa a poder de la pedagogía, porque es útil para enseñar. Rechaza la “literatura” utilitaria de las políticas educativas y el currículum escolar ya que según sostiene, “la literatura para chicos es literatura” (Devetach, *Oficio de palabrera* 78). Estas teorizaciones se complementan con la concepción del *texto literario como construcción polisémica* en virtud de la riqueza, la amplitud de sentidos, la posibilidad de resonancias en el lector; la consustanciación de la lectura como acto en que intervienen la intelectualidad, pero esencialmente, los sentidos, las emociones, la persona entera y su circunstancia, como acto lleno de gestos y cargas *afectivas e ideológicas* que procede a desentrañar un texto, una escritura, llenos a su vez de cargas *afectivas e ideológicas* (52-53).

Por su parte, en *La construcción del camino lector* Devetach compone abordajes teórico-críticos en torno al arte en nuestras vidas, en nuestra comunidad, en el espacio cultural para los chicos, en el espacio escolar actual, en la formación de docentes. En concordancia con la noción de *literatura ensanchadora de fronteras* de Montes, habilita la concepción de una *literatura abridora de caminos*<sup>9</sup>. También, la conceptualización del *estar en literatura* asociado a disponibilidades para leer y escribir “que no son lineales ni iguales para todos” y que, además, “no se ven inmediatamente reflejadas en el cuaderno” (Devetach, *La construcción* 25).

La constatación por parte de Devetach de que la construcción del camino lector involucra *la lectura en compañía* tanto como *la lectura privada y autónoma* instala el gesto crítico de volver operativas las categorías *privacidad* y *autonomía*. Dice Devetach: “La privacidad para leer y para escribir en la vida de cada persona, en la vida del maestro, en la vida de los niños ... La autonomía para irse independizando, para incorporar los cambios, para usar las palabras que tenemos, las nuestras, y para expresar opiniones” (27). Esta programática teórica y pedagógica supone

---

<sup>9</sup> *La construcción del camino lector* aparece publicado en el año 2008, en Editorial Comunicarte, Colección Pedagogía y Didáctica. Las ponencias, conferencias y materiales elaborados para talleres reunidos en el volumen que quedan inscriptos en el período comprendido entre los años 1980 y 2006.

fundamentos basados en el descreimiento del uso instrumental de la literatura, en la categorización de *la literatura como zona de libertad* (46).

En otro orden, el entramado crítico articulado por Devetach respecto de la poesía se sustenta en las expresiones categoriales *estar en poesía, entrar en poesía*, lo cual posibilita para la autora ciertas precisiones conceptuales relativas a avalar la existencia de un ritmo interno, la propia respiración, los mensajes misteriosos de los sentidos, que trasciende la comunicación racional (Devetach, *La construcción* 53). Especifica, por tanto: “Desde esa reserva interior que se va formando, desde ese espacio poético, vamos adoptando 'modos' de leer” (100-101).

En congruencia con las declaraciones planteadas hasta aquí respecto de los desarrollos de Díaz Rönnner y Devetach, afirmamos que la perspectiva de Montes se fundamenta en sostener que la literatura “sirve” en virtud del pacto con la ficción, de su gratuidad o libertad, de la tensión entre el tiempo externo y el interno, la sensación de casa, de hueco (Montes, *La frontera* 62). Retomando la referencia al lugar que ocupan los cuentos, la ficción, la literatura, los mundos imaginarios en la vida de las personas, la autora instauro la noción de *frontera indómita*, definida como “domicilio” de la literatura (50). El referente teórico habilitante de la construcción de esta categoría es Winnicott, concretamente el concepto de *tercera zona* o lugar potencial, zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo ... única zona liberada, el lugar del hacer personal (52). Manifiesta Montes: “La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada *en esa frontera*. Una frontera espesa, que contiene de todo, e independientemente: que no pertenece al *adentro*, a las puras subjetividades, ni al *afuera*, el real o mundo objetivo” (52). Y agrega: “La condición para que esa frontera siga siendo lo que debe ser es, precisamente, que se mantenga indómita, es decir, que no caiga bajo el dominio de la pura subjetividad ni de lo absolutamente exterior, que no esté al servicio del puro yo ni del puro no-yo” (52).

En lo referente al *fantasma de la escolarización*, Montes expresa que implica poner a la literatura al servicio de la acomodación a demandas externas, esto es configurar las formas de *domesticación escolar de la literatura* (entre ellas, menciona las selecciones por tema, las clasificaciones por edades, las agrupaciones por época, los cuestionarios, los resúmenes, los manuales, los cuadros sinópticos, las versiones oficiales de “lo que quiso decir el autor”) (56). Acerca del *fantasma del mercado*, la autora plantea que su ley de réditos máximo figurada en la leyenda “lo que vende, manda” domestica los territorios salvajes para convertirlos en fuente provechosa de ingresos (58). El reconocimiento de este marco de situación lleva a Montes a confirmar la necesidad teórica de dimensionar las fronteras indómitas en clave de

ensanchamiento y como actitud de resistencia a las fisonomías de la colonización de imaginarios. La autora interpela la cultura del consumo, el mito de la novedad y replica que “por debajo de la aparente multiplicidad, hay unificación; por debajo de la aparente elección, rigor; por debajo de la variedad, homogeneización progresiva o clonación” (101).

En cuanto a una *lectura clausurada* como postulado teórico-crítico, la autora recoloca la pregunta referida a cómo circulan los libros, los diarios, las revistas, los medios de difusión, la educación formal e informal, la ciencia, la música, el diseño, la literatura, el arte (109). A modo de respuesta provisoria, postula: “Para que un objeto circule es necesario un cierto espacio donde pueda circular, un cierto tiempo -la ocasión-, donde pueda suceder la circulación y algún agente (mediador, motor, etc.) que lo impulse en el movimiento de circulación (109-110). Estas configuraciones categoriales se complementan con las contexturas conceptuales expuestas en Montes al contraponer los “libros para pensar asuntos” a los libros de literatura, libros que “juegan el juego de la literatura” con el propósito de dar cuenta de *los corrales propios de la obra literaria*. Entre estos encierros figuran: la tradición del género literatura infantil, los temas “para niños”, el mercado (y sus imposiciones). Detalla Montes: “La tradición del género infantil es muy fuerte. Hay en este campo un “principio de no innovación” por demás resistente” (69).

La semejanza con *La emoción más antigua. La lectura, la escritura, el encuentro con los libros* de G. Cabal puede argumentarse en virtud del posicionamiento que advierte sobre el peligro de la escolarización de la literatura, “el peligro de que sea usada para” (Cabal, *La emoción* 77)<sup>10</sup>. Según Cabal, “la literatura es otra cosa, pasa por otra parte, y no se propone enseñar nada” (114). Paralelamente, se instaura la polémica en torno a la lengua en que se escriben los libros para chicos y jóvenes de la literatura argentina, cuestión que Cabal atribuye a que “la literatura infantil sigue pegada a la educación” (113). Esta preocupación asociada a la presencia de la literatura en las escuelas en las formas de la “pseudoliteratura” y no de la “literatura de verdad” lleva a la autora a proclamar la *desescolarización de la literatura*, precisando que nunca debe ser conceptualizada esta noción como equivalente a “erradicar la literatura de la escuela” (79). Se observa, asimismo, que abrevando en la sentencia de Valery Larbaud (“La literatura, ese vicio impune”), Cabal instala una concepción de *la lectura (y la escritura)* como *vicio impune* (83).

---

<sup>10</sup> G. Cabal (1939- 2004) fue una reconocida escritora argentina de LIJ. Se destacó en la narrativa, cuentos y novelas, con todo, ha desarrollado una importante labor ensayística. En el CEAL estuvo a cargo de varias colecciones. En 1983, participó como tallerista del primer Plan Nacional de Lectura de la Dirección Nacional del Libro. Co-fundó la revista *La Mancha*. Presidenta de ALIJA, entre 1993 y 1995. Recibió distinciones y premios nacionales e internacionales. *La emoción más antigua. La lectura, la escritura, el encuentro con los libros* se publica en 2001, bajo el sello de Editorial Sudamericana, Colección La Llave. El volumen incluye textos difundidos entre 1992 y 2000.

En relación de contigüidad, al abordar el concepto de *literatura infantil* Seppia, Etchemaite, L. de Almada postulan una definición que la dimensiona como *espacio marginal*, alejado de la literatura reconocida socialmente. Dicen: “se la considera más didáctica que literaria, y se la ubica más en el terreno de lo pasatista que de lo artístico” (*Entre libros* 14). El estado de debate alrededor de dicha categoría lleva a las especialistas a interpretar a la LIJ como una literatura que permita una participación activa por parte del receptor, disfrutando estéticamente de la obra” (17)<sup>11</sup>.

En cuanto a la calidad literaria de los libros, diferencian aquellas obras “muy buenas, bien escritas” de los muchos otros textos que reproducen los estereotipos de manera de encuadrarse en las fórmulas eficaces del mercado editorial tanto como del mercadeo escolar, “reiteradas formas simplificadoras de lo literario que apuestan al éxito fácil” (22). Las especialistas se posicionan críticamente al reprobar una literatura para jóvenes ingenua, plena de sentimientos y valores puros. Asimismo, cuestionan la literatura *aggiornada* que enfoca temas como la ecología, la virginidad, la droga, pero enfatizando lo que propone como “mensaje”. El cuestionamiento queda justificado en virtud de lo que categorizan como *pre-literatura* involucrando tanto la literatura juvenil como infantil (22-23).

Otra de las aristas teórico-críticas del planteo de las autoras remite al uso del lenguaje en la LIJ. Las creencias que persisten en la escuela y en la sociedad figuradas por la afirmación de un vocabulario adaptado a la edad del destinatario involucran una desestimación en los textos dedicados a niños y jóvenes del lenguaje literario altamente connotado y plurívoco (24). En este punto, las nociones de *lenguaje silvestre* y *lenguaje oficial* de Montes son retomadas como justificaciones de los significados múltiples en la LIJ, la polisemia en detrimento del lenguaje artificial y prefabricado propio de las “manifestaciones mediocres de la literatura” (27).

La preocupación por la *inculcación ideológica* en los textos para chicos y adolescentes representa, asimismo, un enclave crítico en la propuesta teórica de las autoras. Al respecto sostienen que la LIJ, en sus épocas pasadas, pero también en los tiempos de la actualidad demuestra el atravesamiento de *textos que son pre-textos* para la inculcación ideológica. En esta línea, advierten que “cuando la ideología está en la base de las intenciones del autor, es decir, cuando la literatura está al servicio de la ideología, desaparece toda posibilidad de creación estética”. El análisis de textos en los que se evidencia una literatura puesta al servicio de la ideología deviene en la confirmación de que la literatura centrada en transmitir lecciones o

---

<sup>11</sup> Entendemos que esta definición se justifica en función del contexto de producción del texto crítico en cuestión y del enfoque comunicativo, en auge en los años noventa (década en la que se lleva a cabo la investigación sobre promoción de la lectura que da origen al libro de Seppia, Etchemaite y L. de Almada).

mensajes ideológicos es *una literatura para el control social* (42). Expresan las especialistas que los rasgos distintivos del discurso literario remiten al *extrañamiento*, congruente con una mirada singular del mundo, de carácter estético; la *connotación*, representando la ampliación de los significados; la *plurivocidad*, que posibilita “abrir los sentidos más que cancelarlos” (78-86) Estas conceptualizaciones devienen en la configuración de conceptos como *miradas diversas* (de los lectores) y *lecturas diferentes* (87).

Cabe en este punto, una referencia al capítulo con que cierra el libro en cuestión. Se titula “La literatura en la escuela o la polémica relación entre los redondeles y los cuadrados” y pertenece a G. Montes. El trabajo devela reminiscencias de los desarrollos previos en la interpelación crítica por parte de Montes de “los vínculos y desvínculos de la literatura con la escuela” (138) a partir de conceptualizaciones alrededor de lo que se designa como el *quebramiento de la lectura* y en vinculación con la *crisis de la escuela* (139). Se restablece el concepto de *escolarización de la literatura* (142), en este sentido, la autora hace referencia a los *métodos de domesticación o sobredomesticación del texto literario*, asociados a las clasificaciones por edades, a la agrupación temática, al aprovechamiento de la literatura para la enseñanza. Para la especialista, la *psicologización de la literatura* que “da licencia a las ‘inquisiciones’, que obligan al lector a exponer sus zonas íntimas y privadas” tanto como a las “‘interpretaciones’ que generalizan las lecturas en una única lectura” también apunta a la domesticación del texto (143-144).

Por su parte, Seppia, Etchemaite, L. de Almada propone una definición de *la lectura como práctica social, cultural e histórica* justificada desde la validación del sujeto que lee como productor de significados encuadrados en una selección social y cultural históricamente determinada (*Entre libros* 2 10)<sup>12</sup>. Respecto del planteo propuesto por las autoras decimos que involucra, además, la noción de *lectura caleidoscópica*, al dimensionarse los cruces que operan otros textos como producciones audiovisuales, informáticas y artísticas (*Entre libros* 2 8-9).

Constatamos, igualmente, que el eje en consideración manifiesta articulaciones con abordajes críticos en torno al proceso creador, la creatividad, la creación ficcional, la imaginación de los lectores, la capacidad creadora del lector infantil, las relaciones entre imaginación, enseñanza y aprendizaje. Nos enfocamos, entonces, en las conceptualizaciones significadas en los textos examinados, vinculantes respecto de estas temáticas específicas.

---

<sup>12</sup> *Entre libros y lectores II. Promoción de la lectura y revistas* de María Elena Leiza de Almada, María Dolores Duarte, Fabiola Etchemaite y Ofelia Seppia se publica en 2001, en la Colección Relecturas, Lugar Editorial. El Cap. 3 “Las revistas para chicos, puertas de ingreso a la lectura” está a cargo de Carlos Silveyra y el Cap. 4 “La lectura, libros, diarios y revistas como producto de las industrias culturales”, de Susana Itzcovich.

Acerca de Devetach aseveramos que valida la categoría *función creadora activa* para una redefinición del niño y su proceso lector. Las reflexiones teóricas sobre el proceso creador devienen en incursiones críticas alrededor de las historias que nacen en la vinculación entre las palabras y los mundos internos. También, en torno a los lazos entre creatividad e incertidumbre. Asegura en este punto, Devetach: “Quizás el momento de la incertidumbre sea el más creativo y el vivido con más sufrimiento porque sólo de allí, de lo inseguro, de lo desconocido que acecha, surge lo nuevo y la aventura” (Devetach, *La construcción* 73). En congruencia con este posicionamiento, según Díaz Rönner los tutelajes y las dominaciones se reconocen como limitantes de la actividad imaginativa del lector.

El constructo representado por Montes se enlaza con los desarrollos de Díaz Rönner y Devetach en virtud del reconocimiento de *la creación artística como espacios de libertad* y de *la ficción como territorio que ensancha la vida* (Montes, *La frontera* 29). Por su parte, se avala una concepción de los juegos, debido a que, siguiendo a Montes “cuando se juega, se está en otra parte”, se “cruza una frontera” (34)<sup>13</sup>.

El anclaje dado por convalidar *la independencia del juego y del arte* en la afirmación de su autonomía y sus reglas específicas, posibilita en Montes abordajes conceptuales enfocados en la experiencia del juego y las condiciones de ingreso: la *ocasión*, un lugar y un tiempo propicios, la gratuidad, la intensidad, cierta extrañeza, la inquietud, la emoción (35-36). Asimismo, al profundizar el tratamiento teórico-conceptual de las vinculaciones entre arte y juego, Montes retoma las categorías de *ocasión*, *espacio* y *caos*. Declara: “En el juego hablábamos de las ocasiones. También en el arte hay espacios y ocasiones ... Si no hay un dónde y un cuándo y un con qué hacer arte la ocasión se achica”. Otra semejanza es el *caos*: “La confusión inicial del juego ... sirve para entender el desasosiego que rodea el comienzo de la obra” (40). Refiere la autora: “Para que el juego sea juego y la obra, obra, hay un punto en el que se cortan amarras, se abandona el muelle y se entra en el territorio siempre inquietante del propio imaginario. Se entra a buscar algo que nunca jamás se encuentra, pero que, por eso mismo, se debe seguir buscando” (42).

La cuestión de la ilusión es problematizada también, desde dimensionar “ese delicado proceso por el cual se aprende a entrar y salir de los mundos imaginarios” (44). En esta línea, Montes hace referencia al ingreso de la ficción en las vidas de las personas, a los encuentros con la ficción y especialmente, a los cuentos por implicar “una ilusión doble, que monta una ilusión sobre otra”. Sostiene: “Un cuento es un universo de discurso imaginario, que es algo así como

---

<sup>13</sup> La cursiva es del original.

decir que es un universo imaginario-imaginario, imaginario dos veces, porque ya el discurso, el lenguaje, es en sí mismo un 'como si', un disfraz, un juego con sus reglas" (46-47).

## **Conclusión**

En síntesis, la mención a las figuras de la tradición posibilitó demarcar el entramado de las prácticas históricas y socio-culturales del campo de la LIJ, en perspectiva histórica. Con relación a las décadas del cuarenta y el cincuenta y al periodo que abarca los sesenta y setenta precisamos cuestiones vinculadas a la industria cultural en Argentina, los proyectos editoriales y las colecciones destinadas al público infantil, la creación de ámbitos para la propagación de literatura infantil, para la discusión y la reflexión conceptual. Sobre el ciclo que comprende los ochenta y los noventa, especificamos asuntos relativos a la producción literaria de la época, la creación de programas para la promoción del libro y la lectura, la expansión editorial, la instauración de eventos culturales que valorizan los libros para niños y jóvenes, el surgimiento de instituciones dedicadas a la promoción y difusión de la literatura infantil y juvenil, la aparición de la figura del mediador, la apertura de canales de intercambio con Latinoamérica enlazada a políticas de globalización.

Se presentó, además, el análisis de textos teórico-críticos inscriptos en las décadas previas a los 2000 y 2013. Dicho tratamiento analítico en torno a los desarrollos precursores deslindó núcleos transversales que establecen polémicas alrededor de la reproducción acrítica de las formas estereotipadas de la infancia en las obras literarias destinadas al público infantil, los gestos de dominación con las que los adultos median entre niños y libros, las prácticas de servicio que se le imponen a lo literario, la tendencia al adoctrinamiento moral y a la pedagogización, las reglas y regulaciones propias del discurso literario frente a las lógicas escolares y mercantiles.

Finalmente, planteamos que las derivas de estas disquisiciones perfilan algunas posibles líneas en cuanto al diseño de futuras investigaciones, en busca de nuevas categorías, de modo de orientar el estudio de la obra crítica y literaria de autores que son críticos especializados y escritores de LIJ, estableciendo un complejo de relaciones entre los modos de la ficción, los desarrollos teóricos, en interjuego con los dispositivos de la edición.

## Referencias bibliográficas

- Aguado, Amelia. "1956-1975. La consolidación del mercado interno". *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Dir. José Luis De Diego. Buenos Aires: FCE, 2014. 135-171. Impreso.
- Bajour, Cecilia. "Luces en movimiento: ciertos faros en la literatura infantil argentina del siglo XX". *Hitos de la literatura infantil y juvenil iberoamericana*. Madrid: SM, 2013. 13-27. Impreso.
- Bettolli, Cecilia. "Caleidoscopio. Para echarle un "vistazo" a la literatura infantil argentina". *Piedra Libre*, Agosto 1990: 12-16. Impreso.
- Botto, Malena. "1990-2010. Concentración, polarización y después". *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Dir. José Luis De Diego. Buenos Aires: FCE, 2014. 219-269. Impreso.
- Cabal, Graciela. *La emoción más antigua: La lectura, la escritura, el encuentro con los libros*. Buenos Aires: Sudamericana, 2001. Impreso.
- Cabal, Graciela. "La literatura infantil argentina". *HISPANISTA*, Vol. II, N° 6, Jul. 2001. Web. <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo49esp.htm>
- Cañón, Mila y Lucía Couso. "Los protocolos críticos que fundan el campo de la literatura para niños en la Argentina". *I Jornadas de Teoría Literaria y Práctica Crítica. Tradiciones, tensiones y nuevos itinerarios*. Oct. 2015.
- Devetach, Laura. *Oficio de palabrera: Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires: Colihue, 2005. Impreso.
- Devetach, Laura. *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte, 2008. Impreso.
- De Diego, José Luis. "1938-1955. La 'época de oro' de la industria editorial". *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Dir. José Luis De Diego. Buenos Aires: FCE, 2014. 173-218. Impreso.
- Díaz Rönnner, María Adelia. "La literatura infantil, de "menor" a "mayor". *Historia crítica de la literatura argentina: La narración gana la partida*. Dir. Noé Jitrik. Buenos Aires: Emecé, 2000. 511-531. Impreso.

- Díaz Rönner, María Adelia. *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2001 [1995]. Impreso.
- García, Laura Rafaela. “Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina. Para una breve periodización desde los años setenta hasta la actualidad”. *Literatura: teoría, historia, crítica*, Vol. 23, N° 2, 2021. 75-108. Web. <http://dx.doi.org/10.15446/lthc.v23n2.92574>
- García, Laura Rafaela. *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970 y 1990*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2021. Impreso.
- Martínez, Graciela y Carolina Sena. “Juicio a las rutinas”. Buenos Aires: Novedades Educativas, (2009). Impreso.
- Mehl, Ruth. *Con este sí, con este no. Más de 500 fichas de literatura infantil argentina*. Buenos Aires: Colihue, 1992. Impreso.
- Montes, Graciela. *La frontera indómita*. México: FCE, 1999. Impreso.
- Montes, Graciela. *El corral de la infancia*. México: FCE, 2001. Impreso.
- Montes, Graciela. “La literatura infantil argentina”. *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Sudamericana, 2003. 63-71. Impreso.
- Seppia, Ofelia. [et. al.]. *Entre libros y lectores 1: El texto literario*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2001a. Impreso.
- Seppia, Ofelia. [et. al.]. *Entre libros y lectores 2: Promoción de la lectura y revistas*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2001b. Impreso.
- Sotelo, Roberto. “Panorama actual de la literatura infantil y juvenil en la Argentina”. *Revista Educación*. 1998: 38-44. Impreso.