

PONENCIA EN PANEL 1: Abordajes didácticos de la literatura para niños

Literatura para niños y escuela: una aproximación histórica

Dra. Valeria Sardi

Escribir sobre el recorrido histórico de la literatura para niños en la escuela tiene algo de arqueología, de hurgar en las prácticas de lectura y en los itinerarios personales de los lectores; también, de indagación en torno a los discursos y representaciones de los adultos respecto de la infancia y la literatura que la tiene como destinataria. Asimismo, se trata de revolver en el arcón de la memoria para acercar los textos que saltaron la valla e ingresaron en el circuito escolar. Por último, este viaje también abre nuevas preguntas acerca de cuál es el lugar que hoy tiene la literatura para niños en la escuela.

Antiguos libros de la infancia

Una escena se repite en distintas instancias de formación: un profesor les pide a sus alumnos que realicen un ejercicio de memoria, narrar por escrito qué recuerdos tienen de sus libros de infancia, sus primeras lecturas que los acercaron al mundo de la literatura. Pueden narrar una escena en particular o bien relatar cuáles fueron esos textos y cómo les llegaron a sus manos. La escritura va desgranando la memoria y aquellos antiguos libros de la infancia como las experiencias o deseos que produjeron se trasladan al presente. Carolina confiesa su deseo de ser escritora a partir de la lectura de *Papaíto piernas largas* y su pasión por la poesía gracias a María Elena Walsh y Nicolás Guillén. Carla se entusiasma con el relato y enumera una larga lista de textos que leyó en la colección Billiken y Robin Hood, aquella de tapa amarilla, y así desfilan *Mujercitas*, *El corsario negro*, *La isla del tesoro*, *Tom Sawyer* y *Corazón*. Otro recuerdo que aparece, de la editorial Minotauro, *Las doradas manzanas del sol*. Samanta rememora las historias de tradición oral alrededor de un fogón y la colección Pajarito remendado y los textos de Javier Villafañe y Ricardo Mariño. Silvia nos pasea por las historias de Asterix, y la historieta entra en el recorrido, las novelas de Salgari y el descubrimiento de *Drácula* de Bram Stoker y la mentira piadosa de decir que estaba enferma para poder quedarse en su casa, sola, casi a oscuras, leyendo.

Adrián comparte una escena familiar en la quinta de los primos donde se habla de literatura, de las lecturas de poesía, el género de aventuras, los cuentos leídos y oídos, las canciones de María Elena Walsh. Gisela cuenta que su relación con la literatura para niños nació de los regalos que le hacían y fue así que leyó *Charly y la fábrica de chocolate*, toda la serie de *Sissy*, *Socorro* y *El niño envuelto*. Facundo rememora que fue su abuelo el que le acercó la primera literatura que llegó a sus manos, la literatura universal, y que, gracias a su hermana, conoció las historias de Silvia Schujer, Ema Wolf, Adela Basch, Gustavo Roldán que ella le acercaba como pequeñas dosis. Cecilia recuerda que las historias de *Elige tu propia aventura* la atraparon y que siempre le gustó ver los libros que tenía su madre maestra para ver las ilustraciones. Otros lectores acercan las fábulas de Esopo, las enciclopedias para niños como *Lo sé todo* y revistas como *Billiken* y *Antejito*. Abuelos, padres, madres, hermanos, primos, tíos y amigos aparecen en los relatos como mediadores, como aquellos que tienden el puente hacia el universo literario, los que a través de regalos y préstamos muestran mundos posibles a estos lectores.

Una pregunta surge de este recorrido por los testimonios de lectores que atesoran sus lecturas de infancia durante las décadas del '60, '70, '80 y '90: ¿No se leía literatura para niños en la escuela? O, mejor dicho, ¿qué literatura se leía en la escuela?

Un poco de historia

Si hacemos un poco de historia, la entrada de la literatura para niños en la escuela argentina tuvo que superar varias fronteras, luchar contra sus detractores y pelear por un lugar en ese territorio. Recién con la reapertura democrática, en la década del '80 y aún con más fuerza en los '90, la literatura para niños formó parte de la currícula escolar. Un primer impulso para su ingreso fue el Plan Nacional de Lectura durante la primavera alfonsinista que hizo circular producciones literarias de autores argentinos que venían produciendo desde hacía unos años. Otro impulso que tuvo esta literatura fue la ampliación del campo literario infantil que se produjo para esos años y la explosión del mercado literario destinado a los niños. Más cerca en el tiempo, los programas nacionales y provinciales de promoción de la lectura acercaron a la escuela dotaciones de libros donde la literatura infantil tiene un lugar preponderante.

¿A qué se debe este retraso notable? Si nos remontamos a las primeras décadas del siglo XX y desovillamos la historia de esta relación conflictiva entre la literatura para niños y la escuela vamos a descubrir que al inicio de la escolarización primaria en Argentina no existía una literatura infantil argentina, sino traducciones de textos de la literatura universal que circulaban en colecciones, en muchos casos españolas, y cuentos populares de tradición oral que ya habían sido edulcorados y adaptados con un afán pedagógico. Además, existían posiciones encontradas respecto del ingreso de esta literatura como lectura escolar. Funcionarios e inspectores del Consejo Nacional de Educación, maestros y profesores polemizan en revistas pedagógicas y en capítulos de libros acerca de cuál debe ser la literatura para niños que se lea en la escuela como así también presentan sus concepciones y representaciones de esta literatura y, a su vez, de aquello que entienden por infancia.

Dos posiciones antagónicas se enfrentan claramente. Una de ellas plantea que la literatura para los destinatarios infantiles tiene que estar ligada a la formación moral y en relación a las pautas de urbanidad legitimadas socialmente; de allí que la literatura que ingrese a la escuela, como lo expresa la maestra Herminia Brumana, es una “clase de moral (...), porque en ella se aprenden muchas cosas útiles en la vida: voluntad, esfuerzo, altruísmo.” Otra maestra, Ángela Sánchez, en un artículo publicado en 1909 en la revista *El Monitor de la Educación Común* explicita las tres funciones que debe tener la literatura en la escuela: facilitar el acceso a nuevos saberes, ser el medio para expresar impresiones y formar el carácter nacional. La literatura, según esta concepción, tiene un fin pragmático que es formar moralmente al niño lector y éste es percibido como un objeto al que hay que moldear, domesticar en ciertos principios morales. Además, la literatura para niños es vista, también, como expresión de la nacionalidad, como herramienta simbólica para la aculturación nacionalista. Esta posición está ligada, también, a la creencia de que la imaginación debe ser un componente excluido categóricamente de la literatura destinada a los niños ya que se percibe como peligrosa porque induce al lector a interpretaciones que pueden contradecir los sentidos establecidos por el maestro; o bien, porque puede llevar al lector al despertar del interés y la curiosidad por historias o personajes considerados no adecuados o pertinentes para la formación del niño. Por ello, coinciden muchos maestros y pedagogos, la lectura literaria tiene que llevar al lector a imitar los comportamientos modélicos de los personajes y formar al niño en una moral irreprochable. De allí que

denosten las lecturas a las que acceden los niños por fuera del circuito escolar en traducciones económicas o en revistas por considerarlas triviales, peligrosas y nocivas para los lectores porque son expresión de la vulgaridad, el mal gusto, “veneno de lo moral” por sus temáticas vinculadas con el crimen, lo policial, las pasiones más bajas.

Otra posición es la de aquellos que apuestan fuertemente al componente imaginativo y plantean que la lectura es el espacio privilegiado para el desarrollo de la imaginación. Muchos de los maestros y pedagogos que apoyan esta posición se enmarcan dentro de la Escuela Nueva, movimiento donde se agrupan aquellos que combaten los presupuestos de la educación normalista y proponen un giro radical cuando consideran al niño como un sujeto y centro del aprendizaje y, al maestro como su guía o acompañante en ese proceso. Fundan la revista *La obra* en 1921 como tribuna de opinión y órgano de difusión de sus ideas pedagógicas. Para estos maestros, la literatura de imaginación permite al niño acceder a mundos posibles, a universos literarios exóticos, a estimular la fantasía y a establecer otra relación entre lo propio y lo ajeno. El maestro Ricardo Ricotti, que adhiere a esta posición, agrega en un artículo publicado en 1925, que el género privilegiado para llevar a cabo esta formación imaginativa del niño es la novela, como las de Salgari y De Amicis. Otra maestra, Elvira de Pressiani, propone que se lea a Perrault, Hoffman atendiendo a quiénes son los lectores y cuáles son sus universos imaginativos. Pedro Henríquez Ureña, profesor del Colegio Nacional de La Plata, también va a promover la lectura de aquellos textos literarios infantiles que realmente interesen a los niños como los cuentos de Andersen, los de Tolstoi, las fábulas de países exóticos, la colección de José Martí titulada *La Edad de Oro*. Es decir, Henríquez Ureña propone que en la escuela se lea literatura de calidad destinada a los niños y no aquella fabricada *ad hoc*. Aquí este profesor polemiza con algunos maestros que proponían como lecturas en el ámbito escolar sólo aquellos textos incluidos en los libros de lectura porque esa literatura ha sido escrita especialmente para ser leída en la escuela o tiene un fin moralizante. Otros pedagogos, como Aguayo, proponen la lectura de cuentos fantásticos y leyendas que amplíen el capital cultural de los lectores como así también novelas de aventuras en las que la acción y el heroísmo de los personajes moviliza a los lectores. Por ello los maestros que se inscriben en esta posición van a oponerse a las propuestas didácticas que sugieren como lecturas literarias escolares para el

niño textos de Mitre, Sarmiento, Lugones, Payró, Rojas, entre otros escritores del panteón literario nacional.

Estas dos miradas en torno a la literatura que ingresa en la escuela destinada al público infantil van a disputar las decisiones didácticas durante casi todo el siglo XX. Durante los años '30, '40 y '50 se mantiene esta polémica y los textos que ingresan a la escuela o bien son los del canon literario nacional o se trata de aquellos textos producidos *ad hoc* para el público infantil como *El teatro de mi escuelita*, *Recitaciones infantiles* y *Teatro histórico infantil* de Germán Berdiales, donde el autor adapta o versiona textos literarios consagrados de autores como De Amicis, Oscar Wilde, Víctor Hugo, entre otros. También durante estos años ingresan en la escuela las fábulas de Samaniego, Iriarte, Lafontaine y Esopo o textos literarios como *Pinocho* o *Corazón*. A lo largo de todos esos años la producción literaria argentina para el público infantil empieza a surgir y aparecen escritores como Constancio C. Vigil durante la década del '40 y Horacio Quiroga con sus *Cuentos de la selva* durante los años '50 y, lentamente, esta literatura empieza a ingresar en el aula y permanece en el canon escolar durante muchos años. Los tiempos por fuera del espacio escolar se disfrutaban con las lecturas de revistas como *Patoruzú*, *Billiken* y los cómics de Disney, *Batman*, *La pequeña Lulú*, entre otros.

Si bien durante la década del '60 irrumpe en el campo literario destinado al público infantil la figura de María Elena Walsh y Javier Villafañe, autores muy leídos y aceptados por los lectores infantiles, son poco leídos en las escuelas. Otras autoras que comienzan su carrera literaria para la segunda mitad de esta década y que traen aires nuevos al campo de la literatura infantil son Laura Devetach y Elsa Borneman. A pesar de esta ampliación notable del campo, los textos literarios que circulan como material escolar son predominantemente coplas, leyendas, fábulas, adaptaciones de la literatura universal y textos de corte histórico. Durante la última dictadura militar, la cuestión de qué leían los niños en la escuela va a ser fundamental en la política represiva y la censura va a ser una práctica habitual. Según se puede leer en el documento oficial *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)* -publicado por el Ministerio de Educación y Cultura en 1977- era necesario controlar la literatura destinada al público infantil porque se proponían textos que transmitían la concepción de la autoeducación “sobre la base de la ‘libertad y la alternativa’”; además, se ofrecían textos donde se ayudaba a los niños “a no tener miedo a

la libertad, (...) a querer, a pelear, a afirmar su ser”, propósitos que eran vistos como el germen de la subversión en la infancia. Es durante estos años que la censura va a caer con todo su peso sobre textos como *La torre de cubos* de Laura Devetach y *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Borneman, entre otros. Asimismo, casi no se publican textos nuevos para los niños excepto las colecciones *Cuentos de Polidoro* que rescataba las historias tradicionales y *Cuentos del Chiribitil* que apostaba a la nueva literatura para niños, publicadas por el Centro Editor de América Latina. Sin embargo, la literatura que ingresaba en la escuela seguía siendo la misma que durante la década anterior.

En los años '80, con la reapertura democrática, se produce la explosión del campo de la literatura infantil a partir de la aparición de editoriales, nuevas colecciones y una incipiente producción en la crítica literaria y la investigación. La producción literaria que comienza a circular durante estos años se había empezado a gestar durante la década anterior y, poco a poco, comenzaban a surgir escritores que iban consolidando poéticas propias como Graciela Montes, Ema Wolf, Graciela Cabal, Ricardo Mariño, Gustavo Roldán, Silvia Schujer, entre otros, y recuperaban su lugar en este campo las autoras que habían sido censuradas durante la dictadura. Todos estos autores proponen una literatura que abreva en la tradición literaria argentina, busca otro uso del lenguaje, apela al cambio en cuanto a aspectos de construcción narrativa como así también respecto de las historias que relata y, por sobre todo, no se interesan por crear una literatura subsidiaria de lo escolar o vinculada con lo didáctico moralizante. Su entrada en las escuelas, como decíamos antes, está ligada a las acciones enmarcadas dentro del Plan de Lectura de 1985 y, a su vez, comienza a haber una mayor actividad de la biblioteca como espacio donde se acerca cierta literatura a los chicos. Sin embargo, en la escuela las lecturas más habituales siguen siendo las fábulas, los cuentos tradicionales, las coplas, las leyendas y los mitos.

En los años '90 el mercado literario infantil se expande de manera notable y, paradójicamente, las grandes editoriales comienzan a restringir el ingreso de nuevos escritores a los catálogos, se reduce la oferta de textos extranjeros debido a la escasa traducción y si bien pequeñas editoriales comienzan a surgir sólo sobreviven unas pocas que publican textos que planteen rupturas estéticas o de escritores noveles, que no estén directamente vinculados con la lógica mercantilista. Además, se produce una alianza entre mercado y escuela –que pervive en la actualidad- que trae como consecuencia la

canonización de ciertos textos, géneros y autores – por ejemplo, la poesía y el teatro están prácticamente ausentes y se canonizan géneros como los mitos y las novelas de iniciación o con protagonistas niños o jóvenes-. Por otro lado, se clasifican los textos de acuerdo a los llamados contenidos transversales enunciados en la reforma curricular del menemato o bien de acuerdo a las edades pautadas por los estadios de la psicología evolutiva. De este modo, el mercado impone restricciones y trae, además, el fenómeno de la novedad: sólo se lee en la escuela aquello recomendado por los promotores, la última novedad editorial. Un aporte significativo por estos años es el crecimiento de la ilustración que genera la producción de nuevos formatos como el libro álbum. Recién durante esta década y los inicios de este siglo, la literatura infantil va a entrar en el circuito escolar, aunque con ciertos límites propios del mercado editorial.

Si hablamos en presente, la literatura para niños se ha ganado su lugar en la escuela aunque podemos disentir, en muchos casos, en el tratamiento poco literario que se le da a la lectura de estos textos, más vinculados con una cierta propedéutica o con un recorte sólo de lo argumental. En este sentido, también es discutible la entrada masiva de los textos de literatura para niños en distintos formatos y géneros impulsada por los programas de promoción de la lectura en algunas jurisdicciones donde el libro aparece meramente como un objeto de consumo, un bello objeto disponible en cantidades cuantiosas pero sin dispositivos de acompañamiento y capacitación docente que propongan o sugieran modos de leer y abordar los textos para la formación de lectores. O ciertas prácticas instituidas desde fundaciones, organismos gubernamentales y no gubernamentales que proponen como una supuesta estrategia de promoción de la lectura las maratones, concursos o la hora de lectura. En todos estos modos de ingreso de la literatura para niños en la escuela, nuevamente el que gana es el mercado. Más allá de todas estas cuestiones, también es cierto que en estos últimos años nuevos escritores surgen y traen nuevos aires a la literatura para niños con el ingreso de temáticas hasta el momento ausentes o propuestas claramente desafiantes para el lector como, por ejemplo, Liliana Bodoc, María Teresa Andruetto, Adela Basch, entre tantos otros.

Deudas y utopías

Entre las buenas y malas lecturas, entre lo prescripto y lo contrahegemónico, entre el mercado y la renovación estética la literatura para niños, como hemos visto en este recorrido histórico, busca su lugar en un territorio donde todavía quedan deudas pero también es posible pensar en utopías.

Si pensamos en las deudas surgen ciertos interrogantes: ¿Qué lugar ocupa la literatura para niños en el recorrido de la formación de un profesor en Letras? ¿Y en la formación de maestros? ¿Cuál es el lugar que esta literatura tiene en el campo de la crítica literaria y la investigación académica? Un hiato notable en la formación docente en Letras es la casi inexistencia de espacios donde los futuros profesores se acerquen a la literatura para niños, destacada por su calidad literaria y su notable desarrollo en el campo literario argentino. Por ejemplo, en estos últimos veinte años sólo se dictaron dos seminarios de esta temática en nuestra facultad. En las cátedras de literatura argentina la literatura para niños está completamente ausente, acaso porque todavía desde la academia se la mira de reojo, como una literatura menor. La producción desde la crítica literaria argentina es escasa –no podemos dejar de citar a María Adelia Díaz Rönnner que ha sido y es un referente indiscutible en este campo- y empieza, lentamente, a forjarse un lugar a partir de trabajos e investigaciones dispares que se vienen realizando en universidades nacionales a partir de la inquietud de jóvenes investigadores que abordan esta literatura desde la historia cultural, los estudios de la infancia, los estudios culturales y la teoría literaria. Por otro lado, en la formación de maestros el panorama es despajeado. Están aquellos institutos donde la Literatura infantil tiene estatuto de asignatura y aquellos donde se abordan algunos textos en la materia “La literatura y su enseñanza”, dependiendo de las jurisdicciones y los planes de estudio.

En este contexto, si bien todavía queda mucho por hacer en la formación docente para que la literatura infantil encuentre un lugar privilegiado, también hemos avanzado en muchos otros ámbitos. Hace diez años atrás era imposible pensar en la existencia de un postítulo en literatura infantil como el que funciona en la Escuela de Capacitación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires coordinado por Gustavo Bombini. En esa misma institución, desde hace unos cuantos años, se vienen desarrollando propuestas de cursos y seminarios de literatura infantil desde abordajes teórico-literarios como didácticos. Desde otros ámbitos institucionales el desarrollo y permanencia de espacios de investigación y formación como

el CEDILIJ en la ciudad de Córdoba y el CEPROPALIJ en la Universidad Nacional del Comahue dan cuenta de un campo en formación. Otra apuesta interesante es la de Maestría en Literatura infantil y juvenil de la Universidad Nacional de Rosario que forma a docentes de todo el país. Por otro lado, Internet también es un espacio rico y productivo para la expansión de esta literatura y su llegada a la escuela a través de revistas literarias como *Imaginaria* y *Siete calderos mágicos*, entre otras.

Acaso la clave no sólo esté en que la literatura para niños forme parte de los itinerarios de lectura y formación de niños, jóvenes y adultos sino que repensemos los modos de leer que se institucionalizan en las escuelas, es decir, los modos en que esta literatura ingresa en el circuito escolar. Tal vez la utopía sea que la literatura para niños aporte nuevas preguntas, nuevos lenguajes, nuevas temáticas, nuevas poéticas para desestabilizar al lector contemporáneo. Tal vez se trate de imaginar una literatura sin atributos.

Bibliografía

Bajour, Cecilia y Carranza, Marcela (2004). “Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil” en *De las raíces a las alas. Tucumán en tiempo de lectura*, Plan Nacional de Lectura, Segundo Dossier, San Miguel de Tucumán.

Chartier, Anne-Marie (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.

Díaz Rönner, María Adelia (2001). *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Lugar editorial.

Machado, Ana María y Montes, Graciela (2003). *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Sardi, Valeria (2009). *El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la construcción de identidades nacionales (1900-1940)*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Gustavo Bombini, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

