

**Los discursos teórico-críticos del campo de la literatura argentina para niños (2000-2013).
Operaciones críticas y proyecciones pedagógico-didácticas en *Hacia una literatura sin
adjetivos* de María Teresa Andruetto**

Esp. Rodríguez, Natalia E.
IFDC Bariloche/ UNRN Sede Andina, Bariloche
rodrigueznat75@hotmail.com

Resumen

La ponencia que proponemos se enmarca en una investigación en curso cuyo tema refiere a los discursos que teorizan sobre lo literario infantil, en Argentina, en el periodo 2000-2013, en interrelación con sus alcances respecto de la didáctica de la literatura. En esta oportunidad, planteamos específicamente el abordaje del libro *Hacia una literatura sin adjetivos* de María Teresa Andruetto, publicado por la editorial cordobesa Comunicarte, en el año 2009.

La presente comunicación se postula, entonces, en su condición de genuino aporte a la construcción de conocimiento para las áreas **de la crítica en literatura infantil y juvenil y de la enseñanza literaria.**

Palabras clave: Discursos teórico-críticos de la literatura argentina para niños; Operaciones y protocolos de la crítica; Proyecciones pedagógico-didácticas; *Hacia una literatura sin adjetivos*.

Introducción

Partimos de admitir que la consolidación de la literatura infantil y juvenil (LIJ) como campo específico posibilita la reflexión sobre problemas particulares en clave de desarrollos teórico-críticos. Así, se reconocen investigaciones que han indagado la producción crítica nacional entre los años setenta y noventa. No obstante, entendemos que se adeuda una aproximación investigativa con eje en los discursos teórico-críticos de la LIJ de las décadas

siguientes de manera de orientar el estudio analítico de las operaciones y protocolos de la crítica, y sus proyecciones pedagógico-didácticas.

En lo que sigue, procedemos al reconocimiento de las operaciones críticas (Panési, 1998, 2001) en la arquitectura de *Hacia una literatura sin adjetivos*. Pretendemos dejar configurado un abordaje de análisis enfocado en tres líneas temáticas: la literaturización de la LIJ, la LIJ y el mercado, la lectura y la escritura en la escuela.

1. Operaciones y protocolos en la práctica crítica.

En el inicio de este trabajo, abrevamos en los planteos de Panési (1998, 2001) para una aproximación al concepto de *operación crítica*. Según el especialista, las *operaciones críticas* validan un discurso que el discurso de la crítica literaria usa corrientemente, ya sea para reflexionar sobre sí mismo, ya sea para tomar partido cuando busca inscribir una posición referencial respecto de los discursos preexistentes o coetáneos (Panési, 1998, p. 12).

Para Panési, el término “operaciones” significa las coyunturas en que la crítica se repliega, se vuelve autista, o acciona sobre sí misma. Esto es visible en formalizaciones, explicaciones metodológicas, discusiones teóricas, toma de posición frente a otros textos críticos o a tradiciones críticas. “Serían repliegues sobre el contenido: una manera de asegurarse la potencialidad cognitiva de su accionar” (Panési, 1998, p. 13).

A su vez, la noción de *operaciones* está estrechamente vinculada a la de *protocolos*. Siguiendo a Panési, podemos decir que los *protocolos* refieren a la dimensión retórica o “textual” de las operaciones. Esta dimensión retórica o “textual” de los tipos de operaciones implica en un plano muy concreto de la lectura la presencia explícita o implícita de reglas que son tanto generadas por las teorías como por la propia práctica y por el discurso crítico a medida que

construye su objeto. Llamamos a esta dimensión discursiva, regulativa y autorregulativa los *protocolos de la crítica* (Panesi, 2001, p. 105).

Asimismo, sostiene el autor que las condiciones de posibilidad de un texto crítico están en el interior mismo de los *protocolos*, que también remiten a conceptos y polémicas establecidas (presentes o pasadas) en la actividad crítica y teórica (p. 108).

2. *Hacia una literatura sin adjetivos o los enclaves de una programática teórico-pedagógica.*

A continuación, establecemos el reconocimiento de las operaciones críticas que estructuran *Hacia una literatura sin adjetivos*. Sostenemos que dichas operaciones y protocolos configuran enclaves de interrelación entre la crítica y la enseñanza literaria. El abordaje de análisis que proponemos pivotea en tres líneas temáticas: la literaturización de la LIJ, la LIJ y el mercado, la lectura y la escritura en la escuela.

2.1 *Preocupaciones teórico-pedagógicas en torno a una literatura sin adjetivos.*

Una de las preocupaciones teórico-pedagógicas que incursiona Andruetto se vincula a la oposición respecto de posturas conservadoras y utilitarias, los textos funcionales, la escolarización de los textos destinados a los chicos. También, a un cuestionamiento de las “nuevas formas de utilitarismo, apetencias didácticas no ligadas ya a los buenos modales, sino a lo que se podría llamar nobles ideales, cuestiones como la educación en valores” (p. 16). En este punto, Andruetto recupera los aportes de Bajour y Carranza (2005), Carranza (2006), López (1997) y Montes (1999, 2000), para este caso, específicamente las nociones de *mandatos y corrales*.

El gesto crítico de entroncar su exposición en relación intertextual con Saer, conlleva en Andruetto el abordaje de la literaturización de la LIJ figurando la vinculación entre *la literatura para niños y la literatura a secas* en la expresión de *una literatura sin adjetivos*.

En concordancia, afirma la autora que la literatura infantil y juvenil se asimila con demasiada frecuencia a lo funcional y lo utilitario, convirtiendo a lo infantil y juvenil y lo funcional en dos aspectos de un mismo fenómeno (p. 36). Precisa:

Lo que puede haber de “para niños” o “para jóvenes” en una obra debe ser secundario y venir por añadidura, porque el hueso de un texto capaz de gustar a lectores niños o jóvenes no proviene tanto de su adaptabilidad a un destinatario sino, sobre todo de su calidad, y porque cuando hablamos de escritura de cualquier tema o género, el sustantivo es siempre más importante que el adjetivo. (p. 37).

Por ende, en el planteo de Andruetto, la expresión *literatura sin adjetivos* se enlaza a la noción de *calidad literaria*, garante de la circulación de los *buenos libros, libros de calidad estética y literaria* representados por aquellos que tienen una multiplicación de sentido que es al mismo tiempo una restricción a su uniformidad y masividad. La construcción de sujetos lectores asume como fundamentos las nociones de *calidad y diversidad*.

Siguiendo los postulados de Andruetto, cuando un texto propone ser utilizado de modo unívoco como vehículo de transmisión de un contenido predeterminado, lo primero que emprende la retirada es la plurisignificación. En palabras de la especialista, “se tergiversa la dirección

plural de los textos para convertirlos en pensamiento global, unitario; así lo literario se subordina a un fin predeterminado que tiende a homogeneizar la experiencia” (p. 79).

Otro dispositivo de este marco categorial es la concepción de la literatura vinculada a la *incomodidad*, porque desnaturaliza lo que la sociedad ha naturalizado. Al ligar estas consideraciones con las particularidades de la escritura en los libros para niños, Andruetto proclama para esta escritura la necesidad de consustanciarla como estremecedora, molesta, conmovedora, indomable (p. 139).

2. 2 Devenires teóricos que son pedagógicos acerca de la LIJ y el mercado.

La construcción del eje de relación entre LIJ y mercado establece un interés que es teórico y pedagógico en lo relativo a los libros que se editan en el campo de la literatura para niños.

Articulando su experiencia en condición de escritora, Andruetto asegura que apuesta “todo, o casi todo a la sugerencia del lenguaje y a la posibilidad de romper por esa manija lo esperado, lo previsible, lo correcto, para que el texto se abra acaso alguna vez a múltiples lecturas” (p. 23).

Reivindica, por ende, la funcionalidad de la ficción en la formación de una persona así como una escritura que se resiste a las tendencias de mercado y las modas de lectura. Controvierte las estrategias económicas de los grupos editoriales por condicionar al lector priorizando el imperativo de la rentabilidad en detrimento de la calidad literaria de un libro y asimilando una experiencia tan personal como es la experiencia de la lectura a otros productos de consumo masivo. Agrega:

Así, el grueso de los libros destinados al sector infantil y/o juvenil -aunque claro que con honrosas excepciones de libros, autores, ilustradores y editores- procura una escritura correcta cuando no lisa y llanamente baladí (políticamente correcta, socialmente correcta, educacionalmente correcta), es decir, fabrica productos que se consideran adecuados/esperables para la formación de un niño o para su divertimento. Y ya se sabe que correcto no es un adjetivo que le venga bien a la literatura, pues la literatura es un arte en el cual el lenguaje se resiste y manifiesta su voluntad de desvío de la norma. (p. 36).

Andruetto reclama

más libros de calidad aunque vendan tal vez menos cantidad de ejemplares cada uno, libros cuyas ventas se sostengan en el largo plazo, en lugar de una voracidad que reclama resultados inmediatos y fabrica series anodinas de rápida funcionalidad y pronta desaparición en la memoria de los lectores. (p. 38).

Desde la perspectiva de la autora, la apuesta que mantienen los editores pequeños debe ser apoyada por el Estado y sus ediciones. Abrevando en las contribuciones de Bleichmar (2002) y Montes (2006), Andruetto se refiere a las *inclusiones que son exclusiones* y a las *ocasiones de lectura como espacios de encuentro*, corroborando la interrelación entre *cantidad, persistencia y continuidad*. En palabras de Andruetto, esta triangulación “sólo es posible con mediadores capacitados y en proyectos a largo plazo, nunca en acciones puntuales que sólo logran mentirosos efectos mediáticos”. (p. 39).

Planteada la cuestión desde este encuadre crítico, Andruetto abreva en las construcciones de Carranza (2006) sobre los valores en los libros para niños para interpelar las estrategias de

venta de las grandes editoriales. De esta manera, se instaura la consideración de que “hoy el problema está sobre todo en los textos mismos”, libros funcionales a la lógica del mercado editorial, libros “en los que toda intensidad está ausente, libros contruidos con la cabeza, al calor del oportunismo” (p. 81). En sintonía, la autora expresa que “en estos productos a la carta, libros de colecciones para educar en valores o libros con gusto a nada (...) lo que se expropia de la literatura es la intensidad”. Remarcamos el peso crítico puesto en la noción de *intensidad*. Para Andruetto, la *intensidad* es el *territorio de la literatura*, “un sentimiento que aparece frente a ciertas cuestiones del mundo, cuando nuestra vinculación con esas zonas de lo humano es muy profunda, sin segundas intenciones, compleja, desconcertante y genuina” (pp. 89-90).

El envite crítico justificado en función de la superación de la estrategia de *mercadeo* que se ha dado en llamar “libros para educar en valores” denota un andamiaje teórico articulado en los conceptos de *rebelión*, *resistencia*, *revelación* (p. 94).

2. 3 Aproximaciones críticas y didácticas sobre la lectura y la escritura en la escuela.

En la línea de maquinar aproximaciones críticas y didácticas sobre la lectura y la escritura en la escuela, Andruetto tensiona el canon escolar como condición de posibilidad de la discusión acerca de qué libros y lecturas seleccionar para los programas escolares. Valoriza los *libros perturbadores*, esto es, libros cuya lectura ofrece riesgos, incomodidad en articulación con las funciones del acto creativo, las fruiciones de la conmoción asociada a la literatura (p. 104).

Por su parte, delimita el *taller de escritura* como objeto de estudio. Asegura que:

Instalado en la institución escolar, el taller rompe, debe romper, con el espacio del aula y de la clase, permitiendo explorar zonas y relaciones que faciliten el encuentro con un lenguaje propio, con una palabra propia, porque un taller ruptura

la homogeneidad y esa ruptura, ese desequilibrio, provoca un modo diferente de vínculo con uno mismo y con los otros, y con la palabra de uno y la de los otros. (p. 50).

Prosigue:

(...) el taller -como un espacio de investigación vivencial que rompe con el diseño tradicional de la clase de lengua y permite explorar las posibilidades de la palabra propia y acceder a las posibilidades que los otros tienen de resolver un mismo desafío- es liberador, y lo es particularmente en el seno de la educación sistemática, que ha inclinado la balanza sobre la transmisión de información y está supeditada a lo que debe ser. (p. 50).

El taller se reivindica como modalidad que tiene su didáctica, sus contenidos, sus estrategias y sus objetivos:

sólo que se coloca en un lugar diferente en el proceso de enseñanza/aprendizaje y desde ese lugar intenta aprehender y desarrollar aspectos olvidados en la currícula, aspectos de lo humano que también son susceptibles de ser estimulados, transmitidos, entrenados, como todo lo que tiene que ver con la sensibilidad de las personas. (p. 50).

Basa sus estrategias en la ruptura del diseño homogeneizador de la escuela y deja entrar la heterogeneidad, partiendo de la base del placer. Además, resulta significativo como un espacio de trabajo basado en el binomio proceso/producto; espacio de diversidad cultural y de valoración de lo particular (pp. 50-53).

Andruetto ofrece también, precisiones relativas al diseño y la implementación de un taller de producción de textos en la escuela refiriéndose al rol del coordinador y a su intervención

desde una percepción de lo personal, lo diferente, la calidad y la heterogeneidad, y desde una valoración y una optimización de las posibilidades de cada uno de los actores involucrados; a las consignas de trabajo como recursos técnicos para la exploración lúdica de la escritura orientando *desafíos y riesgos*.

En síntesis, para Andruetto el taller de producción de textos en la escuela es válido e indispensable. Sin embargo, advierte que su viabilidad dependerá de la lucha que la escuela en que el taller se inserte pueda dar contra el fantasma de la escolarización, contra la domesticación de la literatura, contra las demandas de utilidad y rendimiento, contra las selecciones por tema, las clasificaciones por edades, los cuestionarios y resúmenes, los manuales, las antologías, el aprovechamiento de los textos, el deber ser, lo bueno y lo correcto, de modo de respetar a rajatabla el espacio privilegiado de exploración que un taller puede ofrecernos, su aparente sinsentido, su gratuidad (p. 52).

Estas construcciones se articulan con argumentaciones enfocadas en la *escritura creativa en la escuela* y que transparentan la filiación teórica con Maite Alvarado y la tradición de los talleres de escritura en nuestro país. En el seno de la educación sistemática, el taller se ratifica como espacio-tiempo propiciatorio de la introspección y consecuentemente, del drenaje de emociones, fabulaciones y deseos (p. 55), en definitiva de la creación. Por su parte, la línea crítica asociada al compromiso político, ético y estético declamado por Andruetto instaura una concepción de *la escritura en la escuela como derecho*.

3. Brevísimo colofón

En el cierre de este escrito confirmamos que las operaciones y los protocolos expresados en la práctica crítica de Andruetto articulan por un lado, la conceptualización de una *literatura sin*

adjetivos en vinculación con nociones como *calidad estética y literaria, diversidad e incomodidad*. Por el otro, la puesta en tensión de la relación entre LIJ y mercado a partir de legitimar la ambigüedad del lenguaje literario asociada a una concepción de la lectura como experiencia. En esta línea se justifica asimismo, la categorización de la *intensidad, la rebelión, la revelación* en la resignificación de los libros para niños y jóvenes.

La programática teórica es pedagógica al tematizar, a su vez, la lectura y la escritura en la escuela. Mientras que la problematización de las prácticas de selección en los términos de una deconstrucción del canon escolar se vincula a los *libros perturbadores*, la enseñanza de la escritura actualiza la didáctica del taller de escritura en clave de *exploración lúdica y creativa y de derecho*.

Bibliografía

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Bajour, C. y Carranza M. (2005). “Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil”. En: *Imaginaria*, (158), pp. 1-31.
- Bleichmar, S. (2002). *Dolor País*. Buenos Aires: Edición Libros del Zorzal.
- Carranza, M. (2006). “La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura”. En: *Imaginaria*, (181), pp. 1-10.
- López, C. (1997). “Venturas y desventuras del canon literario en la escuela”. En: *Revista La Mancha*. Papeles de Literatura infantil y juvenil, (p. 5).
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: FCE.
- _____ (2000). *El corral de la infancia*. México: FCE.

_____ (2006). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Argentina:
Ministerio de Educación, Plan Nacional de Lectura.

Panesi, J. (1998). “Las operaciones de la crítica: el largo aliento”. En: Giordano, A. y M. C.

Vázquez (comp.). *Las operaciones de la crítica*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora, pp. 9-
22.

_____ (2001). “Los protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara
Kamenzain”. En: Boletín/9 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Rosario,
UNR, pp. 104- 115.