
Carranza, M. (diciembre, 2020). "La horrible consecución de fines útiles". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 11 (6), pp. 197- 212.

Título: La horrible consecución de fines útiles

Resumen: ¿Cómo nos relacionamos (desde qué supuestos) con los niños y jóvenes a través de la lectura literaria? ¿Cómo concebimos al lenguaje literario y al lector niño/joven en guías, artículos y otras propuestas ligadas a la lectura escolar? Este artículo se propone analizar las relaciones que los adultos establecen con los niños y jóvenes a través de los libros y las prácticas de lectura.

Palabras clave: vínculo, utilidad, colonización, temas, lenguaje literario.

Title: *The horrible pursuit of useful ends*

Abstract: *How do we relate (from what assumptions) with children and young people through literary reading? How do we conceive the literary language and the child / young reader in guides, articles and other proposals related to school reading? This article aims to analyze the relationships that adults establish with children and young people through books and reading practices.*

Keywords: *bond, utility, colonization, themes, literary language.*

La horrible consecución de fines útiles¹

Marcela Carranza²

Para luchar contra el pragmatismo y la horrible tendencia a la consecución de fines útiles, mi primo el mayor propugna el procedimiento de sacarse un buen pelo de la cabeza, hacerle un nudo en el medio, y dejarlo caer suavemente por el agujero del lavabo.

Julio Cortázar, "Pérdida y recuperación del pelo"

La conquista del otro

Todorov (1995) en su libro sobre la conquista de América describe la relación con el otro como cruzada por tres ejes: en el primero hay un juicio de valor: el otro es igual o es inferior a mí (ya que por lo general, y eso es obvio, yo soy bueno y me estimo...); en segundo lugar: adopto los valores del otro, me identifico con él, o asimilo al otro a mí, le impongo mi propia imagen; en el tercer lugar, conozco o ignoro la identidad del otro.

Aunque aparentan no estar vinculados, establezco la relación con otro autor: Winnicott (2007) y su conocido libro: *Realidad y Juego*. Vivir en forma no creadora, dice Winnicott, es vivir atrapados en la creatividad de algún otro, o de una máquina.

Según parece para Winnicott hay dos alternativas: el vivir en el acatamiento, es decir atrapados en la creatividad de otro; o la vida creadora. Esta última, dice el psicoanalista, es la que hace sentir al individuo que la vida vale la pena de vivirse.³

¹ Este artículo fue leído en el curso online: "La literatura me mata. ¿Existe una literatura juvenil?" de Laboratorio Emilia de Formación. Año: 2017.

² Marcela Carranza es maestra, licenciada en Letras y magíster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes (Universidad Autónoma de Barcelona). Fue profesora en el "Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil" en la escuela de capacitación docente de la Ciudad de Buenos Aires (CePA) y dictó cursos en la misma institución. Colaboró en forma permanente en "Revista Imaginaria", publicación electrónica quincenal de literatura infantil y juvenil (2000-2013). Actualmente es profesora de literatura infantil y coordina talleres de escritura en profesorado de formación docente de la ciudad de Buenos Aires. Dicta clases en la carrera de especialización y la diplomatura en Literatura Infantil de la Universidad de San Martín. Pertenece al Equipo de investigación "La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y la Alfabetización inicial como saberes en la Formación Docente", radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: marcecarranza@gmail.com

³ Lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la apercepción creadora. Frente a esto existe una relación con la realidad exterior que es relación de acatamiento; se reconoce el mundo y sus detalles pero solo como algo en que es preciso encajar o exige adaptación. El acatamiento implica un sentimiento de inutilidad en el individuo, y se vincula con la idea

Pienso que la lectura, y en particular la lectura literaria, tiene mucho que ver con ese encuentro con el otro. Encuentro del que muy bien la conquista de América puede transformarse en contundente ejemplo y cruenta metáfora. El vínculo a través de un libro, eso que sucede entre dos o más personas que comparten una lectura.

¿Qué cuestiones de la relación que establecemos con los niños y jóvenes se ponen en juego con la lectura, con los libros? ¿Qué cuestiones del vínculo con el otro se dirimen en la lectura literaria, y en particular cuando esa lectura se realiza en el ámbito escolar?

Todorov destaca la voluntad de los conquistadores por asimilar al otro. El otro que se asimila a mí, porque en definitiva no hay nada superior a lo que yo soy, pienso y hago. Lo mejor que el otro puede hacer, entonces, es reproducirme, acatar mis valores, mis creencias, mis costumbres, mi religión, mi lengua, mis proyectos, mi modo de ver y actuar en el mundo. Niego al otro en su diferencia, porque lo mejor que puede sucederle es parecerseme.

Me pregunto entonces hasta qué punto el tipo de relación que los adultos establecemos con los niños y jóvenes a través de los libros no es una relación de conquista, de asimilación y de acatamiento a la creatividad, a la voluntad del adulto.

Hasta dónde muchas de las prácticas de lectura, incluso el tipo de libros que elegimos y los motivos por los que los seleccionamos, editamos, promocionamos, escribimos y leemos, responden a una simple y llana relación de colonización. Una voluntad de asimilar al otro, en términos de Todorov.⁴

Mi hipótesis, creo poder resumirla, consiste en cómo con mucha frecuencia, incluso más allá del ámbito escolar, pero especialmente en él, es posible observar en la

de que nada importa y que la vida no es digna de ser vivida. En forma atormentadora, muchos individuos han experimentado una proporción suficiente de vida creadora como para reconocer que la mayor parte del tiempo viven de manera no creadora, como atrapados en la creatividad de algún otro, o de una máquina. (Winnicott, D. W., 2007, p. 93).

⁴ La otredad de la infancia es expresada claramente por Jorge Larrosa (2000) en su artículo “El enigma de la infancia” cuando dice: La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos acoger (...) No obstante, y al mismo tiempo, la infancia es lo otro: lo que siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. La otredad de la infancia es algo mucho más radical: nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia. (...) Ahí está el vértigo: en cómo la otredad de la infancia nos lleva a una región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y de nuestro poder. (p. 166-167).

relación del adulto con el niño y con el joven, mediatizada por un objeto estético, particularmente un texto literario, una relación de acatamiento y una búsqueda de asimilación del niño/joven a la voluntad, incluso a la creatividad del adulto. Esta voluntad, que podríamos llamar “colonizadora”, suele estar plagada de buenas intenciones, y a menudo pasa desapercibida ya que se sustenta en modos de pensar la relación con los niños y jóvenes naturalizados por nuestra sociedad.

Cuentos para distintas necesidades

En una nota periodística para el diario argentino *Página 12*, referida a la Feria del Libro Infantil en Buenos Aires del año 2015, encontramos este elocuente subtítulo: “Cuentos para distintas necesidades”.

Y a continuación:

Los libros además de transportarnos a sus propios mundos, son también **un buen auxilio para situaciones puntuales**. Por ejemplo, el control de esfínteres (...) Para lxs más chicxs, que atraviesan ese duro trance de dejar el pañal y empezar a usar el baño, **hay historias que pueden ser útiles para naturalizar la cuestión** (...) ¿y el miedo a la oscuridad, que también ataca a lxs más pequeñxs? Ese temor recurrente fue ampliamente trabajado por una gran cantidad de autores...⁵

Claudio Bidegain (2016), Profesor de Literatura. Doctorando en Estudios de Género, presentador de la novela *Como una película en pausa* de Melina Pogorelsky (2016), señala en un artículo:

La autora supo ser pionera en pensar, sentir y escribir una historia de adolescentes que experimentan con sus cuerpos, con sus estados anímicos inestables, que se revelan a algunas normas, que se diferencian de la cosmovisión de sus padres. En el intento de construirse fieles a sus deseos, la orientación sexual disidente de Luciano (“Lucho”), el protagonista, no se presenta como un trauma ni como un impedimento sino que es el contexto (familia y amigos) el que debe adaptarse a la salida del closet del joven de 16 años. (...)

La novela nos permite adentrarnos en el avance de la ESI⁶, así como en los límites de su implementación en todas las instituciones educativas del país. ¿Cuáles son las potencialidades y las limitaciones de la ESI? ¿Qué hacemos con los cuerpos disidentes y cómo cuestionamos el canon de belleza en el aula? ¿De qué manera

⁵ El subrayado es nuestro.

⁶ En octubre de 2006 se sancionó en Argentina la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (ESI), que tiene por objeto garantizar el acceso universal de los estudiantes a “recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”

trabajamos materiales y textos que hacen un corpus bibliográfico por fuera del canon en las instituciones educativas? ¿Qué valoraciones personales y profesionales se disputan al momento de elegir una novela para trabajar con nuestros estudiantes? ¿Cómo incluimos la diversidad de identidades de género, orientaciones sexuales y corporalidades sin reproducir la heteronorma hegemónica desde las aulas? (s.d.t.)

¿Qué tienen en común estos artículos? En el primer caso se habla de control de esfínteres y superación de los miedos. Algo muy cercano a la autoayuda para niños pequeños. Los cuentos entonces son presentados como “un buen auxilio para superar problemáticas puntuales”. El libro es concebido como un auxiliar para guiar al niño en los procesos adaptativos que implican por ejemplo el control de esfínteres o la superación de los miedos infantiles. Una especie de uso farmacológico del libro, un botiquín a mano del adulto para salir en auxilio de situaciones “conflictivas” de la crianza.

En el segundo artículo, referido a una novela juvenil donde el joven protagonista se enamora de un amigo, el autor enfatiza en el valor de la novela por permitir “adentrarnos en el avance de la ESI”, califica a la autora de “pionera” en el tratamiento de estos temas, y plantea preguntas en torno a la selección de los textos en el aula centradas en cuestiones como la inclusión de la diversidad de identidades de género, orientaciones sexuales sin reproducir la heteronorma.

Estos ejemplos de una visión funcional y utilitarista, que se pueden encontrar de manera cada vez más profusa en el ámbito de la LIJ, no hacen sino repetir un mismo modelo: se reemplaza al texto literario por el discurso extraliterario. Se hace hincapié en una mimesis imposible según la cual el texto literario no es sino imitación, reflejo fiel de “la realidad” y sus problemáticas. Y en esta relación ingenua entre las palabras y las cosas (olvidando la naturaleza ficcional de los textos) se supone un mayor compromiso político y humanista en la medida en que los textos hablen de ciertos temas considerados importantes, y por lo tanto, se supone, ayuden a los niños y jóvenes a comprender dichos contenidos, reflexionar sobre ellos, superar situaciones problemáticas y actuar en consecuencia.

Antônio Cândido (2013) en su texto “El derecho a la literatura” señala:

Digamos, por lo tanto algo con respecto a las producciones literarias en las cuales el autor desea expresamente asumir posición frente a los problemas. De esto resulta una literatura comprometida, que parte de posiciones éticas, políticas,

religiosas o simplemente humanísticas. Son casos en los que el autor tiene convicciones y desea expresarlas; o en los que parte de una visión de la realidad y la manifiesta con un tono crítico. De ahí puede surgir un peligro: afirmar que la literatura sólo alcanza su verdadera función cuando es de este tipo. Para la Iglesia Católica, durante mucho tiempo, la buena literatura era la que mostraba la verdad de su doctrina, premiando la virtud y castigando el pecado. Para el régimen soviético, la literatura auténtica era la que describía las luchas del pueblo, cantaba la construcción del socialismo o celebraba la clase obrera. Son posiciones falsas y perjudiciales para la verdadera producción literaria, porque tienen como presupuesto que esta se justifica por finalidades ajenas al plano estético, que es el decisivo. (p. 46)

Resultan iluminadoras las palabras de António Cândido. Por un lado señala la posibilidad de producciones literarias donde existen contenidos relacionados a posicionamientos políticos, éticos, religiosos o humanistas, pero a su vez nos alerta sobre el peligro de asumir que esa es la función principal de la literatura. Los ejemplos son más que elocuentes: la iglesia católica y el régimen soviético, dos posiciones opuestas ideológicamente, y que sin embargo en este punto: enaltecer aquella literatura que se ajusta a las ideas, los postulados, las creencias oficiales para una transmisión que podríamos llamar propagandística, coinciden plenamente.

Si los criterios de selección de los textos para los jóvenes, como esgrime Claudio Bidegain (2016), se centran en la atención a cubrir contenidos o problemáticas consideradas trascendentes por el adulto-mediador ¿qué lugar ocupan en la selección de los textos por parte de los padres, maestros y profesores los relatos de humor absurdo, los cuentos fantásticos dedicados a expandir los límites de lo real, el cuento de hadas y gran parte de la poesía, por nombrar algunos géneros poco proclives a la mimesis de “lo real” y el tratamiento temático? Muchas de las más destacadas obras de la literatura para niños y jóvenes no se erigen como “comprometidas” con cuestiones extraliterarias, porque su subversión, como veremos más adelante, radica justamente en la libertad de la palabra literaria y no en su sometimiento a cuestiones temáticas. Estos textos no resultarían útiles para el moldeado de la conciencia de un niño o de un joven, al menos no sin violentar al texto y al lector en forma extrema, cosa que de hecho (y lamentablemente) también sucede.

Desentrañando la metáfora

“Es interesante desentrañar las metáforas que propone el cuento: ¿Por qué creen que el perro se comía todas las cosas que daban miedo?, ¿qué quiere decir esto?...” (Wolodarsky, 2007, p.18).

Esta pregunta para el abordaje con niños del libro *Miedo* de Graciela Cabal (1997) con ilustraciones de Nora Hilb, en una guía para educación sexual y literatura del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2007), me recuerda el título de un artículo de Graciela Montes (1990): “¿Qué quiso decir con este cuento?”. Las preguntas de la guía, como el título de Montes, no son ingenuos, encierran una concepción de la literatura y de la lectura literaria en la escuela y también fuera de ella.

La literatura, nos dice Graciela Montes (1990), está hecha de palabras. Montes nos invita a regresar a la materialidad del texto

...frente a la grave tendencia “reduccionista”, que propone emigrar del texto y buscar una especie de literatura extratextual, como si eso fuera posible. Y usted: ¿qué quiso decir con ese cuento? ¡Abracadabra! El texto desaparece, reducido a un discurso acerca del texto, a un “argumento”, a un “tema”, a un “mensaje” o, en las formas más burdas, a una “moraleja” (p. 28).

Sigamos con la propuesta de trabajo del cuadernillo “Educación sexual y literatura”, esta vez en base al libro *Los ojos del perro siberiano* de Antonio Santa Ana (1998) para 1º y 2º año de secundaria. Esta novela está narrada desde la perspectiva de un adolescente a punto de finalizar la escuela primaria (es decir, y esto no es casual, en coincidencia con la edad de los potenciales lectores), y cuenta situaciones de discriminación, fuera y dentro de la familia, vividas por él y su hermano, debido a que este último es enfermo de SIDA. La guía propone realizar anticipaciones a partir del título, plantear cuál es el tema de la novela, conversar sobre el título, y finalmente leer, según los temas que se prevé “descubrirán” los alumnos luego de la lectura del libro, lo siguiente:

La discriminación

Si el tema que conmueve a los estudiantes es la discriminación, profundizar la reflexión sobre ella: ¿De qué manera el protagonista del cuento es discriminado? ¿Quiénes los discriminan?

Si el tema son las relaciones familiares: Dar ejemplos del tipo de comunicación que tienen en la familia de Ezequiel. ¿Qué crees que podrían hacer para mejorarla?

(...)

La búsqueda

Según el tema en el que los estudiantes hagan foco: discriminación, SIDA, autoestima, maltrato y abuso, que busquen en el libro expresiones relacionadas con ellos. Se los guía con preguntas, por ejemplo: ¿Se puede decir que Ezequiel es víctima de maltrato o de abuso por parte de alguna de las personas que lo rodea? ¿Por qué? ¿Dónde lo dice o lo sugiere el texto? (Wolodarsky, 2007, p. 42-43)

Este tipo de guía abre un interrogante: ¿cómo es posible saber de antemano a dónde llegará una conversación con un grupo de personas? Simplemente esto es posible si lo que llamamos “conversación” no es tal. Es decir, si no hay diálogo verdadero, si no hay escucha por parte del mediador, si sólo hay preguntas direccionadas, que guían, a un objetivo previsto, planificado de antemano por el docente. Como en el artículo de Bidegain (2006) para la otra novela juvenil citada, estos temas “medulares” (así se los califica en otras partes de la guía) a los que se quiere llegar son el foco de atención de la lectura del texto. Podemos preguntarnos, entre otras cosas, sobre la supuesta eficacia de estos mecanismos disciplinadores de los textos y los lectores.

En palabras del crítico Gustavo Puerta Leisse (s.d.t)

Quizás sería oportuno, cuestionar la extendida y bienintencionada creencia de que basta con que un chaval lea una obra narrativa sobre la discriminación, la anorexia, las drogas, el acoso escolar, el terrorismo... y el maestro o mediador “trabaje” el tema en cuestión armado de su respectiva guía de lectura, para que el alumno (potencial víctima o victimario) “tome conciencia” de la situación de riesgo y se inmunice gracias a su socrática y racionalista determinación moral. (p. 2)

Este tipo de lecturas nos aproximan a aquellos individuos que, como dice Graciela Montes (1990), imaginan una relación tan directa y tan ingenua entre las palabras y las cosas que salen en busca del balde para apagar el incendio del cuento (p.11).

Sigamos con la propuesta de trabajo de “Educación sexual y literatura” (2007) deteniéndonos en un fragmento sobre el apartado Criterios de selección:

Hay libros que por su temática están dirigidos a niños pequeños pero que pueden ser de difícil lectura (muy metafóricos, sintaxis no canónica, vocabulario desconocido).

Esto debe ser tenido en cuenta cuando se selecciona un libro para niños y jóvenes. Si el lector no lo entiende, se frustra, se aburre y por esa razón probablemente se alejará de la literatura para siempre. (Wolodarsky, 2007, p. 12)

En el apartado “2. Criterios de selección”, el fragmento citado explícitamente alude a una división entre forma y contenido. La temática puede ser accesible para el lector, pero el “exceso de metáforas, la sintaxis no canónica, el vocabulario desconocido”, en otros términos, el lenguaje literario, puede traer problemas a la hora de elegir un libro porque los lectores pueden no entenderlo. Lo que trae problemas no es el contenido, sino la forma. Dicho de otro modo, lo que trae problemas es el uso artístico de la palabra, es decir: la literatura. Y entonces surge la pregunta: ¿por qué la palabra literaria puede traer problemas a la hora de elegir un texto para niños o jóvenes, según esta guía?

Por detrás de esto hay un concepto de la palabra exclusivamente ligado a la comunicación, a la transmisión de contenidos. Concepto que atraviesa por completo la guía de lectura del cuadernillo sobre sexualidad. El lenguaje, en este caso el lenguaje literario, sólo es un medio para..., un instrumento de transmisión. Y cuando se presenta en su “locura”, como lenguaje enloquecido de la literatura, es cuando trae problemas, dificulta la tarea pedagógica, va en contra de la comprensión, del “entender” lo que verdaderamente importa: el contenido fuera del texto.

Frente a esto, no llama la atención que los textos que suelen elegirse para estas guías (con algunas excepciones que confirman la regla), o que los mismos docentes tienen entre sus preferencias cuando se trata de transmitir contenidos “valiosos” a las nuevas generaciones, sean textos de lectura sencilla, textos que no requieren mayores esfuerzos por parte del lector: lenguaje llano; páginas atiborradas de diálogos; capítulos muy breves; metáforas bastante obvias, a menudo interpretadas por el mismo narrador inmediatamente después de su aparición; construcciones espacio-temporales y de personajes que se suponen cercanos a la realidad del potencial lector: la escuela, el barrio, el grupo de amigos... en una búsqueda planteada como necesaria e insoslayable de identificación del lector con los personajes y las circunstancias de la ficción; etc... Libros que invitan a lecturas unívocas, textos que valiéndonos de la terminología de Mijail Bajtín llamaríamos “monológicos”, destinados a dejarnos un mensaje fácilmente identificable y por lo tanto fácilmente evaluable por el mediador. El éxito y la demanda

de este tipo de literatura por parte de los mediadores traen importantes consecuencias en la oferta editorial.

Voy a confrontar esta posición que, a mi modo de ver, desprecia y teme al lenguaje de la literatura, con una anécdota, un recuerdo de infancia compartido por Jorge Luis Borges en una hermosa conferencia sobre la poesía en Harvard (1967-1968). Recuerda Borges (2010):

Quizá la verdadera emoción que yo extraía de los versos de Keats radicaba en aquel lejano instante de mi niñez en Buenos Aires cuando por primera vez oí a mi padre leerlos en voz alta. Y cuando la poesía, el lenguaje, no era sólo un medio para la comunicación sino que también podía ser una pasión y un placer: cuando tuve esa revelación, no creo que comprendiera las palabras, pero sentí que algo me sucedía. Y no sólo afectaba a mi inteligencia sino a todo mi ser, a mi carne y a mi sangre. (p.20)

Para Borges, la experiencia con la poesía es tan solo eso: una experiencia. Un “suceder”. La poesía sucede, dirá más adelante en la misma clase. “Así, podría decirse que la poesía es, cada vez, una experiencia nueva. Cada vez que leo un poema, la experiencia sucede. Y eso es la poesía.” (Borges, 2010, p. 21)

Lejos está el lenguaje de la poesía (y para Borges la poesía no está sólo en el poema) de ser sólo un medio para la comunicación. “No creo que comprendiera las palabras” dice Borges, pero aquello le sucedía, lo afectaba en todo su ser.

Borges (2010), en otra clase, también dirá: “Hablamos antes de cómo, en la música, era imposible separar el sonido, la forma, y el contenido, pues son, en realidad, lo mismo. Y cabe sospechar que, en cierta medida, sucede lo mismo con la poesía.” (p.102).

Y más adelante: “He sospechado muchas veces que el significado es, en realidad, algo que se le añade al poema. Sé a ciencia cierta que sentimos la belleza de un poema antes incluso de empezar a pensar en el significado” (p. 104).

Estamos bajo dos formas opuestas de concebir el lenguaje literario. Una, la que se preocupa por la claridad de un mensaje “medular” al cual todos los jóvenes lectores deben arribar guiados por el adulto. Concibe al lenguaje de la literatura como un instrumento de comunicación destinado a moldear el pensamiento y la conducta de las nuevas generaciones. Como en los ejemplos dados por António Cândido: la iglesia católica y el régimen soviético, se persigue una relación de acatamiento; en este caso,

una asimilación a las ideas y proyectos del adulto mediador (es decir, de quien ejerce la autoridad). Bajo esta concepción, las palabras son invisibles, sólo cumplen determinado fin, no tienen cuerpo, no tienen sonoridad, sólo existen en función de un contenido a transmitir. Mientras más invisibles sean las palabras y dejen ver con mayor claridad el contenido (predeterminado) a transmitir, mucho mejor. De más está decir que dicho contenido es lo que realmente importa, el “tema medular” (delimitado por el adulto y según los objetivos del adulto) al cual es necesario arribar unívocamente.

Forma y contenido se separan. La forma es sólo una excusa, una excusa atractiva, amena, ágil de llegar al “tema medular”.

Estamos en el plano del discurso, si seguimos las palabras de Jorge Larrosa (2008):

...el lugar donde no vemos ni oímos a las palabras, el lugar donde usamos las palabras sin verlas ni oír las, sin atender a lo que tienen de visible o de audible, ignorando su forma o su musicalidad, desatendiendo al modo como están desplegadas en el espacio y el modo como vibran rimando y ritmando en el tiempo. Porque en la comunicación, en el uso normal de la lengua, ni vemos ni oímos ni saboreamos ni sentimos ni tocamos las palabras sino que sólo las usamos como un medio o como un instrumento para la expresión o para la comprensión, para la comunicación en suma de ideas, sentimientos, hechos, etc... (p. 55)

Sin embargo, el lenguaje literario poco y nada tiene que ver con este uso “normal” y “normalizado” de la palabra del discurso, donde la comprensión se produce a través de las convenciones puestas en juego.

El lenguaje literario, el lenguaje de la poesía es el lenguaje enloquecido, fuera de la norma, subversivo respecto a las reglas que lo regulan cotidianamente, el lenguaje que escapa de los límites y nos invita a jugar con las palabras, a verlas, a oír las, a palparlas, a olfatearlas, a lamerlas como animales salvajes incomprensibles la más de las veces.

Para Montes (1999) “Las palabras estuvieron siempre allí, ya que nacimos a un mundo nombrado, pero es raro que nos detengamos a olfatearlas” (p.69). Según esta autora, el lenguaje de la literatura es aquel que “falla”, pero que al fallar llama la atención sobre sí mismo, nos obliga a detenernos sobre su piel, a olfatearlo, a lamerlo, a destapararlo. (p.70).

Palabra inapropiada, equivocada, no complaciente. Palabras sorprendentes que, por lo escandalosas, descontrolan, ponen en peligro, y también, iluminan. (Montes, 1999, p.71)

En la locura de la palabra literaria forma y contenido son la misma cosa.

La literatura no es un uso más del lenguaje, ni un modo atractivo o excusa para abordar temas útiles, “medulares” y difíciles en la “adecuada” formación de un niño o de un joven.

Ahora bien, este modo de concebir la literatura como palabra discursiva, que cada vez aparece con mayor frecuencia en guías de lectura oficiales, guías de manuales y de empresas editoriales, así como en artículos y reseñas periodísticos, artículos de especialistas en LIJ, mesas en los congresos y ferias del libro, e infinidad de prácticas escolares, criterios de selección y publicación, etc...elude este detalle: la locura de las palabras, la locura de la ficción, y éste es, podríamos decir, el “tema medular” de la literatura.

Cuando comparé a la literatura con un rinoceronte en un artículo de hace algunos años⁷ (Carranza, 2018) pensé en la monstruosidad de la palabra literaria. Un lenguaje que como Mr. Hyde se esconde detrás del correctísimo Dr. Jekyll. Las guías y artículos antes citados son sin duda un buen ejemplo del miedo al monstruo, a su libertad, a su escaparse del control, a su anormalidad. El miedo a la palabra literaria en su condición anarquista, irrespetuosa y enloquecida, y también el miedo a los lectores de esa palabra literaria.

Vivimos un momento de auge de los temas políticamente correctos en los libros para niños y jóvenes. Los llamados “nuevos temas de la literatura infantil y juvenil”, todo un hallazgo que guarda una sospechosa similitud con el prólogo de Perrault para *Los cuentos de mamá Oca*.

Decía Perrault en 1697:

Estos tuvieron (*gente de buen gusto*) a bien señalar que estas bagatelas (*los cuentos*) no eran simples bagatelas, que encerraban una moral útil y que la gozosa narración en que esa moral estaba envuelta no había sido elegida sino para hacerla penetrar más agradablemente en el espíritu, de modo que instruyese y divirtiese al mismo tiempo. (Perrault, 1982, p.9).

⁷ El artículo en cuestión es: “El rinoceronte en el aula y la transgresión del lenguaje literario” leído por primera vez en III Simposio en literatura infantil y juvenil en el Mercosur. San Martín, provincia de Buenos Aires. Septiembre 2013. Universidad de San Martín.

La literatura cuando es utilizada para la transmisión de temas importantes (y aquí trato de abarcar todo el espectro posible acerca de qué puede ser un tema “importante” para un adulto que se relaciona con un joven lector) se transforma en “simple bagatela” que encierra una enseñanza útil, y la “gozosa narración” elegida para envolver ese tema utilísimo no ha sido elegida sino para que aquel tema (lo verdaderamente importante) entre más agradablemente en el espíritu del niño.

En síntesis, de 1697 a la actualidad no parecen haber cambiado mucho las cosas. Los textos literarios se transforman en una buena excusa, oportunidad para hablar sobre temas predeterminados que los adultos sienten deben transmitir a los jóvenes lectores. Los libros se promocionan desde allí, se editan desde allí, se eligen desde allí, se leen desde allí. Es decir, desde fuera de la literatura. Se dice que la literatura es importante en la vida de niños y jóvenes, pero se despoja de los libros para niños y jóvenes de todo aquello que tiene que ver con la literatura, o ésta queda reducida a un encantador aditamento para atraer a los lectores hacia lo que realmente importa: el “tema medular”.

Para esta concepción del lenguaje no hay lugar para la libertad de la palabra poética, para la libertad del lector que pone vida a la poesía a través de su lectura. El amor al cuerpo de las palabras, dice Jorge Larrosa (2008) en su citado artículo “Erótica y hermenéutica”, no es conocerlas, ni usarlas sino sentir las.

“El cuerpo de las palabras es el lugar del desfallecimiento de la comprensión, el lugar del colapso del sentido, la amenaza permanente de la interrupción de la positividad ordenada de nuestros discursos productores de sentido”. (Larrosa, 2008, p.58)

En numerosos discursos sobre la literatura que ofrecemos a los jóvenes lectores es posible descubrir una negación rotunda de la palabra literaria. Se entiende la metáfora como un disfraz ameno, divertido, atractivo, de “fácil digestión” para encubrir un único sentido “profundo” y oficialmente estipulado. Para mucho de lo que se dice y se hace con la LIJ y sus lectores lo esencial es lo invisible a los ojos (o lo invisible al oído), lo que está por detrás de las palabras. Las palabras sólo están allí como excusa para hablar de “ello”. Por esta razón se busca “desentrañar” a la metáfora, es decir: revolverle las entrañas para extraerle el alma, y mientras... matar el cuerpo de la palabra. Se

escamotea la realidad material del texto, se olvida la palabra poética como lo que es: palabra que sucede, que está allí, ofreciéndose a la vista, al oído.

Ya a esta altura de la cuestión pienso que debemos preguntarnos sobre el temor a la libertad de la palabra poética, a su múltiple significación, a la libertad y la locura de la metáfora. Preguntarnos por esa necesidad compulsiva de aferrarse a sentidos unívocos, oficiales y predeterminados por el adulto. Esto mucho más allá de si esos “temas medulares” que deseamos transmitir son temas que consideramos importantes desde una mentalidad progresista y bien pensante, o por el contrario desde el conservadurismo reciclado. Ya vimos con António Cândido que tratándose de la derecha o la izquierda, el mecanismo es exactamente el mismo. Porque si el tema es la palabra literaria, la pregunta es por la libertad de esa palabra y la libertad de sus lectores.

Cuando las palabras salen a bailar, cuando las palabras se equivocan, cuando fallan, cuando cantan, cuando son olorosas, cuando destellan y enloquecen no están en función de nada predeterminado. Ni siquiera de favorecer proyectos adultos de un mundo mejor para ser transmitidos a los niños y a los jóvenes. Porque la utopía para el arte más que en un tema está en su naturaleza de bicho raro, cosa imposible que se materializa en el juego y la fantasía.

Referencias bibliográficas

- "A libro abierto" (14 agosto 2015) Suplemento "las 12" en *Diario Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9961-2015-08-16.html>
- Bidegain, C. (19 septiembre 2016) "Como una película en pausa, de Melina Pogorelsky: una novela con perspectiva de género" en *La izquierda diario*. Recuperado de: <https://www.laizquierdadiario.com/Como-una-pelicula-en-pausa-de-Melina-Pogorelsky-una-novela-con-perspectiva-de-genero>
- Borges, J. L. (2010) "El enigma de la poesía" en *Arte poética. Seis conferencias*. Barcelona: Crítica. Colección Biblioteca de bolsillo.
- Borges, J. L. (2010) "Pensamiento y poesía" en *Arte poética. Seis conferencias*. Barcelona: Crítica. Colección Biblioteca de bolsillo.
- Cabal, Graciela. (1997) *Miedo*. Ilustraciones de Nora Hilb. Bs. As.: Sudamericana.
- Cándido, A. (2013) *El derecho de la literatura*. Bogotá: Asolectura.
- Carranza, M. (2018) "El rinoceronte en el aula o la transgresión del lenguaje literario" en *Revista Kapichúa N°1. Publicación anual del CEMILLIJ*. P.63-78. Recuperado de: <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/kapichua/article/viewFile/212/183>
- Larrosa, J. (2000) "El enigma de la infancia" en *Pedagogía Profana*. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2008) "Erótica y hermenéutica" en *Agamenón y su porquero*. Bogotá: Asolectura. Colección Primero el lector.
- Montes, G. (1990) "¿Qué quiso decir con este cuento?" en *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*. Bs. As.: Libros del Quirquincho. Colección Apuntes.
- Montes, G. (1999) "El destello de una palabra" en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE. Colección Espacios para la lectura.
- Perrault, C. (1982) "Prefacio" en *Cuentos completos*. Bs. As.: CEAL. Estudio preliminar y notas de Graciela Montes.
- Pogorelsky, M. (2016) *Como una película en pausa*. Bs. As.: Edelvives.

Puerta Leisse, G. (s.f.) “¿Diversidad cultural?” Recuperado de:
[http://www.galtzagorri.eus/fitx/irudiak/File/Gustavo Puertaren artikulu_a_Gaz_teleraz.pdf](http://www.galtzagorri.eus/fitx/irudiak/File/Gustavo_Puertaren_artikulu_a_Gaz_teleraz.pdf)

Santa Ana, A. (1998) *Los ojos del perro siberiano*. Bogotá: Norma. Colección Zona Libre.

Todorov, T. (1995) “Conocer” en *La Conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Winnicott, D. W. (2007) “La creatividad y sus orígenes” en *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Wolodarsky, S. (Coordinación general) (2007) *Educación sexual y literatura. Propuestas de trabajo*. Bs. As.: Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Equipo de especialistas: Liliana Heredia, Verónica Tovorovsky y Claudia Rosales. Nivel Inicial.