

Cómo jugar y aprender con las palabras de María Elena Walsh **How to play and learn with the words of María Elena Walsh**

José María Gil¹

Resumen

En este artículo se trata de mostrar por qué los textos de María Elena Walsh constituyen un recurso pedagógico de enorme potencial para la enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. De manera concreta, el análisis de una serie de seis características interconectadas permite mostrar cómo la enseñanza de estos textos puede estimular decisivamente la competencia lectora, la competencia comunicativa y el pensamiento crítico. En función de todo ello se ofrece también, en el Anexo, un programa de lecturas para los seis años de la escuela primaria que tiene como eje poesías y canciones de esta autora.

Palabras clave: lengua; literatura; enseñanza; canciones; poesía

Abstract

This article aims at showing that the texts of María Elena Walsh constitute a pedagogic resource with great potential for first language teaching in primary school. Concretely, the analysis of a series of six characteristics allows us to show how the teaching of these texts can decisively stimulate reading competence, communicative competence, and critical thinking. On this basis it is also offered, as an Appendix, a reading program for the six year-period of elementary school with poems and songs written by this author as its axis.

Keywords: Language; Literature; Teaching; Songs; Poetry

Fecha de recepción: 1/06/2023
Fecha de evaluación: 25/06/2023
Fecha de evaluación: 5/07/2023
Fecha de aceptación: 27/08/2023

1. Introducción

La obra de María Elena Walsh es consistente con su trayectoria artística, intelectual y política, (Sotelo, 1998; González Barroso, 2019; Origgi, 2019; 2021; Stapich y Malacarne, 2021). En relación con ese numeroso y variado reconocimiento, este trabajo intenta mostrar por qué los textos suyos tienen un potencial pedagógico extraordinario para la enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. El planteo rescata una idea fundamental que la misma María Elena ya hizo manifiesta en *Aire libre. Libro de lectura para segundo grado* (Walsh, 1967).

Para dar cuenta de ese potencial pedagógico se analizarán aquí las siguientes seis cuestiones:

- (1) el protagonismo del lenguaje,
- (2) el extrañamiento,
- (3) el derribo de falacias,
- (4) la estimulación de la sensibilidad y la inteligencia,
- (5) la transgresión intelectual,
- (6) la interculturalidad.

Se tratará de mostrar que, en función de cada uno de esos potenciales, la enseñanza de los textos de María Elena Walsh en la escuela primaria puede en efecto estimular de manera decisiva la competencia lectora, la competencia comunicativa en general y el pensamiento crítico. Al final, después de las conclusiones, se ofrece un Anexo en el que se despliega una propuesta de lecturas para los seis años de la escuela primaria y que toma de eje la lectura de poesías y canciones de esta autora.

Empecemos por algunas cuestiones generales de la literatura infantil. En sus reflexiones y propuestas sobre el tema, María Adelia Díaz Rönner (1988, 2000, 2011) se pregunta de qué trata justamente esta “rama de la literatura” y por qué importa saberlo. En principio Díaz Rönner recomienda que nos despojemos de un criterio equivocado según el cual se sobrestiman el diseño gráfico, el soporte o el tipo de papel. En definitiva, la literatura infantil, como la literatura en general, “trata del lenguaje y de sus resplandores en pugna” (Díaz Rönner, 1988: 12).

Ahora bien, no siempre se reconoce que el lenguaje es el gran protagonista de una obra literaria (infantil). La causa de este olvido radica en que no se considera a la literatura infantil en términos de la literatura misma, sino en términos de malas aplicaciones de la psicología evolutiva, la teoría estética, la moral, la política, la religión. Así, el libre contacto con los textos se ve perturbado por lecturas estereotipadas que restringen el desarrollo de la competencia lectora y, por ello, el acceso al mundo social y cultural.

Según Díaz Rönner, entonces, la primera gran intrusión que genera estereotipos

siempre indeseables viene de una aplicación errónea de la psicología evolutiva. Pide ella que “en favor de una adecuada interrogación acerca de un libro, modifiquemos la pregunta inicial ‘¿para qué edad es?’ por una más ajustada a la totalidad que impone su lectura” (1988: 14).

Así, que el jueves sea el día habitual para pasear un malvón por la vereda y que el pasillo esté bloqueado por una montaña gris, que esa montaña gris sea un elefante, que para darle de comer a esa montaña móvil haga falta un número astronómico de bananas y botellas de leche (pero tan sólo tres medialunas), que el elefante abra la canilla con la trompa y riegue las plantas con delicadeza, no son imágenes discordantes con una historia para niños. En efecto, esas imágenes no configuran una rareza, porque lo disparatado es constitutivo de muchos cuentos para niños. Sin embargo, lo apasionante de *Dailan Kifki* (Walsh, 1966) es que se lo puede llegar a percibir como algo vibrante, espléndido, único. Esta percepción pone de manifiesto cuán inadecuada y cuán innecesaria resulta la pregunta “¿y para qué edad es?”

Otra intrusión proviene de no de la pedagogía misma sino de sus “excesos”. De acuerdo con Díaz Rönner, la pedagogía y la didáctica de la lengua pueden hacer fracasar la elección y el disfrute de cualquier texto infantil cuando asumen que toda producción literaria debe necesariamente estar subordinada a una función, por ejemplo a la función de dejar una enseñanza religiosa o política. Esta pedagogía mal encaminada se asocia claramente al didactismo literario, según el cual la función de la literatura consiste necesariamente en transmitir ciertos valores (morales, religiosos, políticos, etc.). En efecto, el didactismo distorsiona la lectura del corpus literario infantil porque estimula una “lectura de tipo estático, donde no se produce la experimentación viva entre la lengua del autor y la competencia lingüística del lector u oyente” (Díaz Rönner, 1988: 17).

Pues bien, los textos de María Elena Walsh se caracterizan por el juego con las palabras, por el claro predominio de la función poética en los conocidos términos de Roman Jakobson (1960), esto es, por el protagonismo sobresaliente del lenguaje.

2. En qué radica el potencial pedagógico de los poemas y las canciones de María Elena

Se presenta en este inciso un análisis textual de las seis cuestiones enunciadas en la introducción para así dar cuenta del potencial pedagógico de las obras de María Elena Walsh.

2.1 El protagonismo del lenguaje

Consideremos, sin ir más lejos, la conocidísima y no por ello menos viva canción de la tortuga *Manuelita*. Poco tiene que ver la tortuga de María Elena con la persis-

tente tortuga que venció a la liebre. De hecho, puede interpretarse a esta célebre canción en clave de parodia e ironía, porque la heroína, como sabemos, regresa a su pueblo “tan vieja como se marchó”, porque las vertiginosas sesiones de estética en la glamorosa París contrastan con la sencillez provinciana de Pehuajó y con la morosidad de las tortugas.

El trabajo de embellecimiento que tiene lugar en “la tintorería de París” es ejemplo concreto del protagonismo del lenguaje.

En la tintorería de París
la pintaron con barniz,
la plancharon en francés
del derecho y del revés,
le pusieron peluquita
y botines en los pies.

París es una capital mundial de la moda y de la estética, pero Manuelita va a una tintorería, donde encima “la pintaron con barniz”. Luego, de forma acaso inconcebible, “la plancharon en francés/ del derecho y del revés”.

Para usar nuevamente ideas y palabras de María Adelia Díaz Röner, aquí hay lenguaje arreferencial, aquí hay ausencia de un sentido absoluto y edificante, aquí hay, en definitiva, una abierta invitación a los chicos para que cabalguen sobre los textos escritos y los transformen” (Díaz Röner, 2011: 128). El potencial pedagógico está en el disfrute, no en la subordinación a alguna función didáctica.

2.2 El extrañamiento y la mirada del niño

La poesía de María Elena Walsh juega con las palabras, promueve lo que Victor Shklovski (1917) denominó “extrañamiento”, es decir, oscurece la rutinaria percepción del lenguaje y logra des-automatizarlo. Otra vez en los conocidos términos de Roman Jakobson, la producción lingüística se orienta al “mensaje como tal”. Consideremos por ejemplo uno de los divertidos *limericks* del *Zoo Loco* (Walsh, 1964b).

Hace tiempo que tengo una gran duda:
hay una vaca que jamás saluda,
le hablo y no contesta.
Pues bien, la duda es esta:
¿será maleducada o será muda?

El interrogante mismo descoloca a quien lea u oiga el poema: ¿por qué no saluda esa vaca? El obvio supuesto según el cual las vacas no tienen lenguaje se ve de algún modo inhibido con el planteo de dos hipótesis que vuelven a descolocarnos:

O bien la vaca es maleducada o bien es muda. ¡Pero no carece de lenguaje!

La Figura 1 es una red relacional en notación fina que ayuda a describir la interpretación de este conjunto de fenómenos.

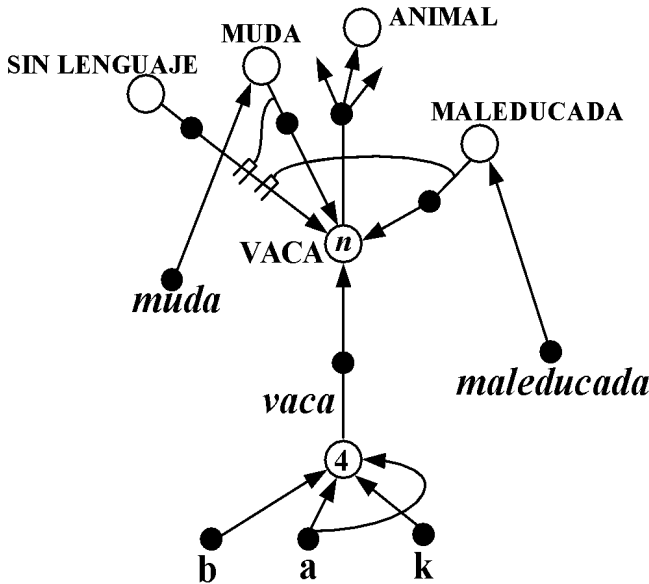


Figura 1. Extrañamiento causado por el disparate/limerick de la vaca.

La Figura 1 es uno de los tantos ejemplos del sistema de notación de la teoría de redes relacionales creadas y desarrolladas por el neurolingüista Sydney Lamb (1999, 2004, 2005, 2006, 2013, 2016). Esta teoría intenta explicar las estructuras y los procesos neurocognitivos reales en virtud de los cuales una persona es capaz de producir y entender enunciados. Así, la Figura 1 da cuenta de los siguientes fenómenos:

a. Los círculos negros en la base de la Figura 1 representan los nodos del reconocimiento fonológico que se han activado, y que envían activación al nodo léxico para vaca.

b. El círculo con un número 4 en su interior representa el umbral del nodo léxico para vaca, que se activa precisamente si recibe la activación de los 4 nodos del reconocimiento fonológico, a saber, los nodos para /b/, /a/, /k/ y otra vez /a/. (Hay un solo nodo para el reconocimiento del fonema que representamos como /a/).

c. El nodo léxico para vaca tiene un umbral en su parte inferior (donde recibe activación de los nodos de nivel inferior) y un punto de activación en su parte superior

(desde el cual envía activación a algún nodo del nivel superior, es decir, hacia el nivel conceptual

d. El círculo con una *n* en su interior representa el umbral del nodo conceptual para VACA. Por medio de *n* se quiere representar que no existe un número fijo y predeterminado de activaciones que deban darse para que precisamente se active un concepto. Tal como se muestra en la Figura 1, el nodo conceptual para VACA se activa porque llegan a él las activaciones (representadas con flechas) del nodo léxico para vaca y también de los nodos conceptuales para MALEDUCADA y MUDA, dos conceptos que se vieron activados respectivamente por los nodos léxicos para maleducada y muda. A su vez, el nodo conceptual para VACA envía o recibe activación en virtud de otros conceptos, por ejemplo el concepto para ANIMAL.

e. Es interesante advertir cómo esta red relacional permite explicar el extrañamiento producido por el poema en el sistema lingüístico de una persona que lee o escucha este disparate intencional. Los nodos de la red relacional no sólo pueden activar otros nodos sino que también pueden mandar inhibiciones. En este caso, los nodos conceptuales para MALEDUCADA y MUDA no sólo activan el concepto para VACA sino que también inhiben un concepto asociado a VACA, concretamente el concepto para SIN-LENGUAJE.

Obviamente, las vacas y los demás animales del mundo real ordinario no tienen lenguaje (o por lo menos no tienen un lenguaje tan desarrollado como el lenguaje humano) y por ello no se involucran en saludos corteses. Sin embargo, lo que en esta poesía descoloca y genera extrañamiento es el planteo de la duda. En efecto, el extrañamiento está causado por las hipótesis que podrían explicar la falta de respuesta lingüística de la vaca:

- Hipótesis 1 del disparate: La vaca es maleducada/descortés.
- Hipótesis 2 del disparate: La vaca es muda.
- Hipótesis 3 (subyacente a las anteriores): La vaca tiene lenguaje.

Así las cosas, la Figura 1 muestra cómo, por medio de su poesía, María Elena Walsh promueve la visión del mundo desde la perspectiva del niño, a través del extrañamiento. En efecto, el disparate de la vaca promueve la conexión de conceptos que no están asociados en el uso ordinario del lenguaje (“si la vaca no contesta los saludos, entonces es maleducada o muda”). El reconocimiento de esa conexión puede darle sentido al poema y permitir su disfrute, sin que importe la cuestión de si las palabras hacen referencia directa a personas, animales u objetos del mundo real.

En síntesis, la poesía de María Elena Walsh permite que veamos los objetos del mundo con otra perspectiva, con distancia. Para decirlo de un modo quizá redundante pero enfático, se des-automatiza la percepción automatizada. Así podemos llegar a ver el mundo, en definitiva, con la mirada de los niños.

2.3 Derribo de la falacia del didactismo y de la falacia paternalista

El análisis efectuado hasta aquí acaso sirva para empezar a mostrar también que la literatura de María Elena Walsh derriba lo que Díaz Rönner (1988, 2000, 2011) llama “intrusión del discurso moralizante”, esto es, la falacia del didactismo, del todo contraria al potencial pedagógico, en virtud del cual se promueve el disfrute de los textos en el aula sin ninguna vocación moralizante o adoctrinadora.

En este sentido, Díaz Rönner cuestiona la recomendación extrema de José Martí de “no decirles a los niños más que la verdad para que no les salga la vida equivocada”. Al respecto puede decirse que José Martí es, después de todo, un hijo de su tiempo que cree en la ciencia, en el progreso, en la formación de la persona a través de la literatura (Mantovani, 1970). Sin embargo, Díaz Rönner entiende que esa planificación moralizante amparada en la idea de que el maestro conoce firmemente la verdad pudo haber tenido algún sentido en la época de Martí, pero es impropia de nuestros tiempos.

Lo que ocurre con María Elena es que se desbarata la falacia del didactismo, según la cual las lecturas que hacen los niños deben ser “edificantes”. Muy por el contrario, como se ha sugerido, sus textos revisten el protagonismo del lenguaje y además constituyen una invitación a ver el mundo desde otra perspectiva, tal vez con ojos de niño. Consideremos, por ejemplo, otro de los poemas del Zoo Loco:

Una señora de Samborombón
le enseñaba a ladrar a su lechón.
Mas como en vez de guau
decía siempre miau,
creo que no estudiaba la lección.

La cuestión de si este texto deja alguna enseñanza edificante parece no venir al caso. Lo que sí viene al caso es que el protagonista del texto es, digámoslo otra vez, el lenguaje. Para empezar, importa mucho el nombre rítmico Samborombón, que tiene su origen en el nombre de San Brandán el Navegante, también conocido como Barandán, Borondón o Borombón (Hernández González, 2006). Parece sin embargo una onomatopeya que evoca algún baile afro-sudamericano al ritmo de los tamboriles. Luego se encadenan los siguientes elementos: (1) las onomatopeyas que evocan el ladrido y el maullido, (2) la contra-expectación anunciada por el conector adversativo mas, (3) un desenlace sorprendente (el lechón terminó maullando) y (4) una evaluación no menos sorprendente que el desenlace (la explicación de todo esto es que el lechón no estudiaba).

En relación íntima con el protagonismo del lenguaje, cada uno de los versos que

siguen a la introducción de la señora de Samborombón puede provocar extrañamiento porque en efecto cada uno de esos versos contrarresta algún supuesto obvio sobre el mundo real. El esquema que sigue muestra entonces cómo cada verso sacude un supuesto obvio del mundo real y por ello provoca extrañamiento, es decir, desautomatiza la habitual percepción del mundo:

Verso	(supuesto obvio contrarrestado por el disparate)
2. le enseñaba a ladrar a su lechón.	(Los lechones no ladran).
3. Mas como en vez de guau	(Nadie espera que un lechón ladre).
4. decía siempre miau	(Los lechones no maúllan).
5. creo que no estudiaba la lección.	(Los lechones no estudian cómo ladrar).

Tabla 1. Extrañamientos generados por las contra-expectaciones

En definitiva, cada verso de la breve historia que aquí se narra presenta un efecto nuevo y además promueve una imagen novedosa y nada convencional, que contrasta vivamente no sólo con los versos previos sino también con aquello que estamos acostumbrados a percibir.

El texto mismo pide que nos alejemos de la falacia del didactismo, a causa del cual “los educadores, padres o docentes, tergiversan a menudo la dirección plural de los textos para consumarlos en una zona unitaria de moralización” (Díaz Rönner 1988: 19).

Pero con el didactismo no se terminan las intrusiones perjudiciales en la literatura infantil. María Adelia Díaz Rönner también critica severamente la actitud paternalista, es decir, la creencia de que hay una voz mayor con la facultad de distinguir la literatura supuestamente alta de la literatura menor. En otras palabras, la falacia paternalista es el supuesto (falso) de que la literatura para grandes (literatura de verdad, literatura seria) es de mayor calidad que la literatura para niños.

La indeseable voz mayor del adulto paternalista puede encarnarse no sólo en personas (docentes, directivos, investigadores) sino también en instituciones (escuela, instancias de gobierno, medios). Así, la imposición o la aceptación del supuesto según el cual la literatura infantil es una producción cultural menor o tal vez meramente preparatoria conlleva la formación de discursos asimétricos que pueden refutarse, por ejemplo, a través del análisis de los textos “infantiles” de María Elena Walsh (Cañón y Stapich, 2012; Cañón, 2017, 2020; Cañón y Couso, 2017).

2.4 La poesía como medio eficaz para el desarrollo de la inteligencia y la sen-

sibilidad

María Elena Walsh está convencida de que el trato con la poesía en la infancia estimula el desarrollo de la inteligencia y la sensibilidad, porque permite que las personas sean “lo menos maleables posibles a las presiones de una sociedad enloquecida”, y que se prevengan de los embates de un orden social que quiere moldearlas “como consumidores ciegos” (Walsh, 1964a: 52).

María Elena señala que el jardín de infantes recibe a las personas en la edad en que parecen más proclives al sentimiento poético de la vida. En clara relación con lo que recién se llamó “derribo de la falacia del didactismo y de la falacia paternalista”, María Elena sugiere que para estimular el sentimiento poético de la vida sería importante que los docentes desterraran el prejuicio de que la poesía tiene que ser útil, aplicable o alusiva a temas escolares. “La poesía no alude más que a sí misma, sopla donde quiere y es preferible que no forme parte del temario sino del recreo, que se integre más en el juego que en la instrucción” (Walsh, 1964a: 52).

“No entendí nada, pero me encantó”, dijo una vez un niño de ocho años después de haber leído el famoso monólogo de Segismundo que termina con el verso “y los sueños, sueños son”. Y era sincero. María Elena cree que a los niños (y en especial a los que son más pequeños aún) les gusta lo que no entienden.

Y en lo que concierne al niño más pequeño, hace relativamente poco que aprendió a hablar, y no sólo aprendió para expresar sentimientos y necesidades, sino que también aprendió a hablar por hablar, a enamorarse muy temprano del simple sonido de las palabras y de sus posibilidades de juego. De un modo comparable, en los albores de la humanidad y del lenguaje, la palabra se usaba muy posiblemente con un sentido mágico o de conjuro. Por ello es innecesario y hasta insensato elegir poemas que resulten supuestamente “más comprensibles” a los niños. “La poesía primitiva -del niño o de los pueblos- está siempre llena de sonsonetes, de estribillos, de onomatopeyas y sonidos incomprensibles” (Walsh, 1964a: 53).

En este sentido, María Elena cree toda la poesía auténtica destinada a los niños es “formalmente perfecta”, como las canciones folklóricas heredadas de la tradición. Por ello condena sin tapujos que en el jardín de infantes se haga abuso de textos que “asesinan la sintaxis”, pletóricos de diminutivos y rimas ancladas en infinitivos y gerundios.

El análisis que hace María Elena de la poesía es movilizador y desafiante, porque también se dedica a cuestionar falsas oposiciones, por ejemplo la supuesta antinomia irreductible entre el universalismo y el color local. Para ella, el reino de la imaginación no tiene fronteras, los personajes literarios nunca son exclusivos de un país en particular. Sin embargo, ella también cree “que es importante acercar al niño a su realidad cotidiana e impregnarlo de conocimientos vinculados al acervo de su propio país” (Walsh, 1964a: 54) sin incurrir desde luego en lo que Borges llamaba

“ilusiones de patriotismo” (Borges, 1952: 653). Todo ello parece una obviedad, pero no lo es. En palabras de María Elena, “solemos estar muy desvinculados de nosotros mismos” (Walsh, 1964a: 54). Así las cosas, muchos docentes todavía mantienen y difunden, contra toda evidencia empírica, el prejuicio de que la pronunciación, los giros idiomáticos y aun las canciones y manifestaciones culturales de ciertas zonas del interior del país son “inferiores”. En efecto, los prejuicios sociolingüísticos en contra de las variedades no estandarizadas de la lengua afectan severamente el desarrollo escolar de los niños y adolescentes que son hablantes de esas variedades (Bernstein, 1971; Córdoba Caro et al., 2011; Kendal y Wolfram, 2016; Reaser et al. 2017; Williams, 1976; Wolfram et al. 1999).

Por otro lado, las consideraciones de María Elena también ofrecen aportes para el problema de la “elegibilidad” y la “calidad” de los textos. Según ella, dos de los más grandes escritores para niños que hayan existido “son dos terrible, absoluta y espantosamente solterones: Lewis Carroll y Edward Lear” (Walsh, 1964a: 55). La desenfrenada imaginación de Carroll y de Lear promueve juegos deliberadamente insensatos o absurdos, los cuales entran en manifiesta tensión con el orden implacable de la matemática y la teología (a las que se dedicaba Carroll), con la rigidez de la Inglaterra victoriana y (tal vez lo que más nos importa hoy) con el sistema de conocimiento muchas veces automatizado de los adultos.

Entre los poetas del siglo XX, María Elena destaca a Robert Desnos y a uno de los más hermosos libros de poesía para niños que se hayan escrito nunca: *Chantefables*. Para muestra, baste este botoncito sobre el caracol:

L'Escargot
Est-ce que le temps est beau?
Se demandait l'escargot
Car, pour moi, s'il faisait beau
C'est qu'il ferait vilain temps.
J'aime qu'il tombe de l'eau,
Voilà mon tempérament.
Combien de gens, et sans coquille,
N'aient pas que le soleil brille.
Il est caché? Il reviendra!
L'escargot? On le mangera.

Dentro de la tradición hispanohablante María Elena reconoce a Gabriela Mistral, otra “solterona” profundamente maternal a quien la vida le había negado hijos. Es verdad que los niños no parecen ser los destinatarios fundamentales de la obra Gabriela, o de la mayor parte de ella. Sin embargo, María Elena entiende que Gabriela

Mistral sí consiguió “despertar la conciencia de la gente que tiene en sus manos la responsabilidad de protegerlos y educarlos” (Walsh 1964a: 55). Otro autor reconocido por María Elena es José Sebastián Tallon. Su libro de 1927, *Las Torres de Nüremberg*, tiene especial valor en una época en la que muy pocos se preocupaban no sólo de escribir, sino de comprender una vocación poética dedicada a los niños.

María Elena cree que, más allá de alguna chispa y alguna gracia esporádica, la tradición española es más bien sombría. No pocos versos que acunaran generaciones, como “Ya se murió el burro”, se empeñan en contar historias tristes con desenlaces inevitablemente desgraciados. En relación con ello, en el soneto “Ewigkeit” observa Borges que el verso castellano repite siempre el mismo dictamen según el cual “todo es del gusano”.

Así, María Elena se pregunta también qué tradición hay por ejemplo en el extremo sur de América. Ella sugiere que allí no hay una tradición sólida en materia de poesía para niños debido a la falta de continuidad en las tradiciones hogareñas. En consonancia con lo que sugiere Sarmiento en los primeros capítulos de *Facundo*, adonde señala que “la mujer se encarga de todas las faenas domésticas y fabriles” (Sarmiento, 1845: 104), María Elena supone que, como las alejadas y vastas provincias del sur se hicieron a fuerza de hombres solos y nómadas, “las madres estaban solicitadas por costumbres ásperas, por una vida ajena al arrullo, una vida en la que el silencio y la enormidad de las distancias enmudecían y adormilaban a las memorias más despiertas” (Walsh, 1964a, p. 56).

Preocupados por asimilarse o por evitar ese dolor tramposo que ocasiona el recuerdo, los inmigrantes interrumpieron bruscamente buena parte de sus tradiciones. “No nos quedan sino algunos fragmentos que se han ido salvando a través del tiempo, gracias a la misteriosa persistencia de los niños, que parecen preferir siempre lo mismo” (Walsh, 1964a: 56).

Una vez que las madres y las niñeras han dejado de ser transmisoras de la poesía, nos quedan la maestra jardinera y la maestra de la primaria para seguir siendo puente entre la tradición y los niños. La tarea es ardua, pero noble. Recordemos que la poesía no sólo les hará pasar buenos ratos, sino que además les permitirá desarrollar la sensibilidad y la inteligencia.

2.5 Transgresión intelectual

Como sugiere Mercedes Liska (2018), el trabajo de María Elena Walsh diluye la falsa antinomia entre lo culto y lo popular. Esta relación, que en su caso se ve además atravesada por una elección sexual no mayoritaria, asume otras densidades. Así, las canciones no se inscriben en un género popular específico, sino que combinan, entre otros, tangos, foxtrots, twists, bagualas, vidalas, zambas, chacareras,

gatos, antiguas canciones españolas, canciones de cuna y vales. En la biografía de María Elena puede verse que los matices retóricos y los cambios de sentido de los imaginarios socio-sexuales también ordenan y dinamizan las narrativas del hacer musical (Liska, 2018).

En efecto, María Elena es fundamentalmente transgresora y por ello estimula la creatividad y el pensamiento crítico por medio de la rebeldía del pensamiento (Dunbar, 2014). Con ella se renueva el género de la literatura infantil en buena parte de Sudamérica y aun en todo el mundo hispánico. Ella, que escribió bajo una serie de regímenes autoritarios, represivos y hasta sangrientos, potenció la real o impostada inocencia de la literatura infantil, porque la convirtió también en un medio para cuestionar la autoridad.

Sus personajes y sus voces poéticas se erigen como la única voz de la razón, en manifiesto tributo a la Alicia de Lewis Carroll. También de esta forma ofrece, como ya vimos, formas nuevas y des-automatizadas de percibir el mundo.

Lo que hace más sorprendente aún el trabajo de María Elena es que, además de rechazar el didactismo tradicional de la literatura infantil hispánica, traza un camino creativo y teórico inspirado en los dos grandes escritores de disparates intencionales de la época victoriana, los ya mencionados Carroll y Lear. Digámoslo una vez más, ella muestra cómo es posible percibir el mundo de formas novedosas, “como niño”, en los mejores y más elogiosos términos de Nietzsche (Alderman, 1977; Ramaekers, 2001; Leonard, 2013; Alves Pereira, 2022).

En este sentido, Alina Dunbar (2014) concluye que la poesía de María Elena es inquietantemente “subversiva” porque pone de manifiesto la flexibilidad y el caudal político de la literatura para niños. Más allá de los varios papeles que desempeñó (poeta, cantautora, cantante, compositora, autora teatral, militante feminista, activista social) ha sido antes que nada “una campeona de la imaginación” (Dunbar, 2014: 28).

Así las cosas, la mirada con ojos de niño de María Elena Walsh desafía a los lectores. Nos entusiasma para reinterpretar el mundo, permite fortalecer la libertad de pensamiento y el espíritu crítico. Por ese desafío, por ese estímulo para ver el mundo con ojos de niño, María Elena Walsh construye una representación muy original y entusiasta de la realidad, que irradia simpatía y prepara al lector a la percepción des-automatizada de ese “flujo caleidoscópico” que se nos viene encima y que llamamos “mundo” (Whorf, 1956: 213).

Así, des-automatizamos esa percepción mecánica y accedemos a la perspectiva de un pájaro o de una tetera. Las valoraciones y las propuestas sobre temas fundamentales de la condición humana aparecen en ella despojadas de toda ceremonia y vanidad.

En este sentido, Antonio Orlando Rodríguez (1989) analiza varios ejemplos del

carácter transgresor de la poesía de María Elena. En el año de su publicación, 1960, Tutú Marambá debe haber generado “una estupefacción alborozada o incrédula” (Rodríguez 1989: 69) por sus palabras y evocaciones discordantes.

A modo de ejemplo puede releerse la Canción de la monja en bicicleta.

Se me ha sentado un ángel

en el manubrio.

Me acarician las alas

del ángel rubio.

Estaba muy cansado

de volar siempre

por eso me ha pedido

que lo pasee.

La gente por la calle

mira y se ríe

de la monja contenta

y el ángel triste.

Hermano viento, ayuda

nuestra carrera,

queremos ir al cielo

en bicicleta.

Para Rodríguez (1989), el texto evoca el disparate o el absurdo. Pero no se trata de un absurdo como expresión de violencia o cosificación de las relaciones humanas en determinados sectores de la sociedad moderna, sino de un absurdo que se entiende como de un juego de palabras y de conceptos que permite, nuevamente, ver la realidad con otros ojos. Así, María Elena Walsh irrumpe en la literatura infantil con un discurso en el que priman lo inesperado y lo insólito gracias a un humor incisivo, disparatado y transgresor que convive con una sutil y reposada melancolía.

Rodríguez (1989) también entiende que el absurdo predominante en Tutú Marambá cuestiona la reproductividad y el anquilosamiento de la “cultura de masas infantil”, por ejemplo, los cómics, las canciones de rima previsible, las adaptaciones simplonas de las grandes obras para niños de la literatura universal, etc.

Por su parte, en El reino del Revés predomina el disparate. En este caso, lo ilógico, el sentido, evoca (otra vez) el deseo y la necesidad de mirar el mundo con ojos de niño, siempre predispuestos para el asombro, “con una extraña mezcla de malicia e ingenuidad, porque solo quien sea capaz de contemplar de esa manera la realidad,

podrá llegar algún día a transformarla” (Rodríguez 1989: 69). En efecto, el absurdo y el sinsentido resultan constantes. Por ejemplo, en “Piu Piripiú”, Felipito Tacatún y un pajarito se ponen a reparar media docena de huevos rotos con “un carretel de hilo de araña, una aguja, un poquito de baba del diablo y una pizquita de leche de higo”.

El reino del Revés presenta desde el título mismo un enfoque transgresor y subversivo. Los seres del mundo cotidiano aparecen revueltos. Allí “nadie baila con los pies”, “un ladrón es vigilante y otro es juez”, mientras “dos y dos son tres”.

Así las cosas, los versos de María Elena Walsh sí que desafían al lector. Le exigen agudizar al máximo las habilidades cognitivas y la imaginación para trascender la visión automatizada de la vida cotidiana. En efecto, los textos de María Elena consiguen que el mundo convencional y estereotipado de los adultos se vuelva “extraño” gracias a la espontaneidad irreflexiva de la niñez, en virtud de la cual se disfruta de versos como “la tetera es de porcelana pero no se ve”.

Debe destacarse que la poesía de María Elena no incurre en la dificultad léxica ni en complejidades sintácticas. Nada de barroco o de rebuscado hay en ella. En este sentido, Rodríguez (1989: 73) elogia la “marcada sencillez estilística, sin exquisiteces formales”. Más allá de que ciertamente es muy difícil “escribir fácil”, la calidad de los textos de María Elena radica en buena parte en la descolocación que generan las imágenes de sus poesías. Por ejemplo, las estampillas pegadas a los sobres “mariposas son / que de noche duermen en el buzón”, mientras que el cisne de Darío se convierte en “una S de tiza” o en “un ladrón con antifaz”. La naranja se pasea de la sala al comedor, las flores juegan dominó, la luna se empolva con azúcar la nariz, a un tranvía le brota un jazmín en el techo y, después de una pelea, la gaviota queda con el ojo en compota y el perro salchicha con más de un chichón.

La así llamada literatura “para niños” termina siendo no sólo polisémica sino también inspiradoramente perturbadora. En este contexto, Rodríguez (1989) destaca la carga simbólica y estremecedora de “En el país de Nomeacuerdo” como tema de la película *La historia oficial*, dirigida por Luis Puenzo y ganadora del Oscar en 1985:

En el país de Nomeacuerdo
doy tres pasitos y me pierdo.
Un pasito para allí,
no recuerdo si lo di.
Un pasito para allá,
ay qué miedo que me da.
Un pasito para atrás
y no doy ninguno más,
porque ya, ya me olvidé

dónde puse el otro pie.

Por oposición, el proceso de “no acordarse” sirve para mostrar, tan claro como la luz del mediodía, cuán necesario es mantener viva la memoria.

2.6 Identidad cultural e interculturalidad

Ana Garralón (1996) elogia el “discreto encanto de la tenacidad” de María Elena Walsh. “Su precoz emancipación, su lealtad a sí misma y a sus ideas, su feminismo, su lucha por las causas honestas han dejado una huella profunda en el imaginario colectivo (Garralón 1996: 44). En su primer libro, *Tutú Marambá* (1960), los juegos de palabras y la rima creativa se potencian con el humor, el absurdo y el sinsentido tan característicos de los disparates. Este entramado de recursos puede interpretarse como una invitación a cuestionar el orden reinante y la mirada convencional del mundo. La descolocación que promueve el sinsentido se respalda en poesías de estructura sencilla pero de alta calidad, con ritmo y rimas perfectos.

En *Zoo loco* (1964b) María Elena va un poco más allá porque adapta al castellano los limericks, una de cuyas traducciones aceptables podría ser justamente *disparate*, tal como se sugirió en los análisis efectuados en los incisos 2.2. y 2.3.

Luego, *Versos folclóricos para cebollitas* (Walsh, 1966), *Versos para cebollitas* (Walsh, 1967) y *Versos tradicionales para cebollitas* (Walsh, 1974) se basan en recopilaciones de poesías tradicionales anónimas o de autores de tradición española. González Barroso (2013) entiende que los textos de María Elena suponen un hito en el repertorio de canciones infantiles al que se tiene acceso en toda Latinoamérica. Ella no sólo se atreve a evocar la realidad social en términos de metáforas y melodías originales, sino que también desarrolla la identidad intercultural a partir del conocimiento del entorno y la ofrece especialmente a los niños. El cancionero infantil y escolar tradicional de Argentina recurre a poesías de fuerte color local, sobre la flora, la fauna, las costumbres, los habitantes del país, por lo general musicalizados con variadas alusiones a ritmos y melodías folclóricas tradicionales. María Elena Walsh renueva y revitaliza la literatura infantil porque, sin desdeñar la tradición, incorpora recursos sumamente originales, como la estructura formal y los temas de los disparates.

La originalidad de María Elena también se pone de manifiesto en las imágenes de “los animales más curiosos en las tareas más ocurrentes” (González Barroso 2013: 216), por ejemplo los gorriones obreros, el perrito salchicha volador, el osito Osías que compra tiempo no apurado en el bazar, la hormiga Titina que perdió tres chinelas pero que con las otras tres que le quedaron baila chamamé... Esas historias y esos personajes se reúnen con nuestras evocaciones como la del jardinero que disfruta con la nuez que le ofrece miel, con la Luna que se esconde en el aljibe o

las princesas y los caballeros de un viejo libro de cuentos.

Así, en *Zoo Loco*, la estructura del limerick, de origen inglés, se hace también latinoamericana con la incorporación de temas, personajes y lugares que obviamente no estaban en los textos de Edward Lear. Por ejemplo, en los disparates del *Zoo Loco* se nombran diecisiete lugares:

- Trece lugares de Argentina: Neuquén (p. 12), Ensenada (p. 21), Santa Fé (p. 25), la Puna (p. 29), República Argentina (p. 32), Samborombón (p. 33), Santiago del Estero (p. 41), Morón (p. 45), Lobería (p. 47), Calamuchita (p. 50), Tucumán (p. 53), calle Carabobo (p. 58), una plaza patagónica (p. 64).
- Tres lugares del resto de Latinoamérica: Quito (p. 51), Caracas (p. 61), Guatemala (p. 63).
- Un lugar del resto del mundo: Japón (p. 36).

Por medio de la evocación de estos lugares también se consigue recolocar una estructura poética como el limerick. Se configura entonces un universo poético sumamente original en el que dialogan temas, ritmos y estructuras. Y ese diálogo da lugar a “una simbiosis cultural que nos hace a todos un poco más de aquí y de allá” (González Barroso 2013: 217). En este mismo sentido, Rengifo Castillo y Sanjuas (2016) rescatan una frase de María Elena: “Donde no hay libros hace frío. Vale para las casas, las ciudades, los países. Un frío cataclismo, un páramo de amnesia”. De acuerdo con esta idea, las lecturas que hacen los niños en la escuela adquieren todavía más importancia. En efecto, eso que llamamos memoria (la representación selectiva de lo que hemos experimentado y lo que hemos aprendido) se define en gran medida a partir de los libros, sin los cuales hay olvido o, para decirlo de nuevo y más bellamente, “un páramo de amnesia”. De esta forma, la lectura es imprescindible no sólo para “ubicar a los niños en diferentes contextos” sino también para permitirles la adopción de “posturas críticas y propositivas de los diferentes eventos que los permean” (Rengifo Castillo y Sanjuas 2016: 31).

Así, la obra de María Elena pone en evidencia la necesidad de una reflexión teórica y crítica que lea este universo tan cambiante y en continua expansión de la literatura infantil. Como sugieren por ejemplo Miguel Dalmaroni (2011a, 2011b) y Mila Cañón (2020), la literatura para niños no sólo es visitada por especialistas o por los propios niños como lectores, sino por varios implicados, responsables, comprometidos desde distintos lugares con la infancia y sus lecturas. Así, el análisis de algunos de los textos de María Elena ya permite delinear cierto canon con el fin de establecer parámetros de calidad basados en criterios estéticos en el vasto mundo de los textos de la literatura para niños. Por todo ello, su obra puede funcionar magníficamente bien para la enseñanza de la lengua en la escuela primaria.

En palabras de Marta Hueter (2019: 175), María Elena Walsh es “una maestra libre,

feroz, inventora de ‘letras’ nuevas en las filas de la desobediencia”. La originalidad de sus textos promueve un marco de identidad intercultural caracterizado en buena parte por una visión poética de la vida. Sus textos son lúdicos y profundos a la vez y están latentes en las conciencias de al menos tres generaciones. “Nadie retrató tan hermosamente las delicias de la vida cotidiana, nadie rogó tan dulcemente que el amor no se fuera... mientras afuera llora la ciudad” (Hueter, 2019: 175).

3 Conclusiones sobre los aprendizajes significativos

El análisis aquí efectuado tal vez permite reforzar una hipótesis muy difundida y justamente aceptada: Los textos de María Elena Walsh son valiosos. Un poquito más allá, este análisis permita acaso también permita sugerir que esos textos valiosos son elegibles para la enseñanza de la lengua materna en la escuela porque presentan los siguientes méritos:

1. Tienen al lenguaje como protagonista, involucran el juego con las palabras.
2. Descolocan, generan “extrañamiento”, y por ello promueven la visión de mundo desde la perspectiva siempre original de los niños.
3. Derriban la concepción paternalista en la literatura, y con ello, ayudan a cuestionar el paternalismo y el autoritarismo en todos los ámbitos.
4. Contribuyen marcadamente al desarrollo de la sensibilidad y de la inteligencia porque enfrentan a los niños con el reconocimiento de conexiones novedosas y disparatadas, tal como lo muestra por ejemplo la Figura 1.
5. Son transgresores, porque el predominio del sinsentido, del absurdo, de las imágenes discordantes, termina cuestionando la idea misma de un mundo rígidamente clasificado.
6. Sin desdeñar la tradición hispanohablante, incorporan recursos de la literatura infantil en inglés, lo que da como resultado una obra fuertemente intercultural.

Por estas seis razones, los textos de María Elena Walsh resultan promisorios y elegibles para la enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. En relación con este difícil tema de la elegibilidad, cuando se imaginan situaciones de lectura arquetípicas, los críticos y los investigadores universitarios por lo general olvidan que la gran mayoría de los varios millones de lectores que alguna vez entran en contacto con la literatura lo hacen fundamentalmente en y gracias a la escuela. Por ejemplo, en términos cuantitativos elementales, la mayor parte de las personas que han leído *La vida es sueño*, *Cien años de soledad*, cuentos de Borges o poemas de Sor Juana, García Lorca o Alfonsina Storni, lo han hecho en y gracias a la escuela.

En efecto, los especialistas en literatura y aun los expertos en enseñanza de la lengua y la literatura a veces imaginan a esta noble arte en términos de un tipo de

lector y de una situación de lectura muy prototípica e ideal, pero también minoritaria. Este fenómeno de algún modo le da mayor importancia el problema de la elegibilidad de los textos que se leerán en la escuela. Si una persona no trata en la escuela con los textos que merecerían ser leídos alguna vez, entonces muy probablemente no tratará con ellos nunca.

En definitiva es la escuela la institución que hará posible que las personas entren en contacto con textos valiosos. En este sentido resulta inevitable no pensar la elegibilidad de los textos en términos de su calidad, la cual, según se ha tratado de mostrar, es constitutiva de los poemas y las canciones de María Elena Walsh.

La discusión en torno a la elegibilidad de los textos que se van a enseñar resulta tan necesaria como incómoda, en principio porque debería comenzar por discutir la figura misma de la “calidad”. Una estrategia que ponga fuera de sí al canon desde su interior puede ser la de construir y adoptar precisamente alguna noción de “calidad” literaria. En lo que aquí concierne, porque tienen al lenguaje como protagonista, porque promueven la visión des-automatizada de los niños, porque invitan a jugar con las palabras, porque derriban prejuicios que restringen las interpretaciones, los textos de María Elena son de calidad y tienen un potencial didáctico formidable.

En este sentido, debe destacarse que la lengua materna no sólo se aprende de un modo natural, inconsciente, inevitable y no planificado, en el hogar, en las plazas, en los estadios de fútbol, en las interacciones con los pares, en calle. A la lengua materna también la enseñan los docentes en la escuela. Y el aprendizaje de la lengua materna en la escuela que desarrollan los niños y los adolescentes permite incorporar registros de habla que muy difícilmente se aprenderían fuera de ella, por ejemplo, los registros propios de la comunicación de temas científicos, culturales, artísticos, etc. Por la serie de méritos que exhibe de la obra de María Elena, en definitiva por su calidad, parece entonces que la enseñanza y el aprendizaje de sus textos en la escuela encuentran justificación y sentido.

En conclusión, el protagonismo del lenguaje en los poemas y las canciones de María Elena Walsh diluye las falsas antinomias “infantil vs. de grandes”, “menor vs. mayor”, “culto vs. popular”, “universal vs. local”. Todas esas sanas disoluciones engendran un enfoque abierto, tolerante, intercultural. Por ello los textos de María Elena Walsh son profundamente transgresores. Por ello estimulan la competencia lectora y el pensamiento crítico por medio de la rebeldía del pensamiento.

Se ha tratado de mostrar que los poemas y las canciones de María Elena son promisorios para la enseñanza de la lengua. Resulta entonces pertinente ofrecer en el Anexo, a modo de ejemplo, un bosquejo de programa de lecturas para seis años de la escuela primaria, un período característico en muchos países de Latinoamérica y del resto del mundo.

Referencias

- Alderman, H. 1977. *Nietzsche's Gift*. Athens: Ohio University Press.
- Alves Pereira, V. 2022. Infancia y Subjetividad Metafísica: algunas reflexiones desde la lectura de Nietzsche *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 17 (46), 15-30. DOI: [10.35168/2175-2613](https://doi.org/10.35168/2175-2613).
- Bernstein, B. 1971. *Class, codes and control 1: Theoretical Studies towards a sociology of language*, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Borges, J. L. 1952. Nuestro pobre individualismo. En: Borges, J. L. (1974). *Obras Completas 1923-1974*. Buenos Aires: Emecé, 653-655.
- Cañón, M. 2017. La constitución del campo de la Literatura para Niños en la Argentina: primeros pasos de una investigación URI: <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/483>.
- Cañón, M. 2020. La autonomización del campo de la literatura para niños argentina (1980-1990). Sus protocolos críticos. *Caderno de Letras*, 38, 337-351. [cadernodeletras/article/view/19846](https://doi.org/10.33044/cadernosdeletras/article/view/19846)
- Cañón, M. y Couso, L. B. 2017. Los protocolos críticos que fundan el campo de la literatura para niños en la Argentina. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/481>
- Cañón, M. y Stapich, E. 2012. Discursos asimétricos: la literatura para niños. *Estudios de Teoría Literaria*, 1 (2), 41-51. Disponible en: <https://id.elsevier.com/as/>
- Córdoba Caro, L. G.; García Preciado, V.; Luengo Pérez, L.; Vizuete Carrizosa, M. y Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.
- Dalmaroni M. (2011a). Leer literatura: algunos problemas escolares. *Moderna Språk. Journal of English, French, German and Spanish languages, literatures and cultures*, 105, 140-152. Disponible en: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=21100255732&tip=sid&clean=0>
- Dalmaroni Miguel (2011b) La crítica universitaria y el sujeto secundario. *El toldo de Astier*, v. 2, nº 2.
- Díaz Rönner, M. A. (1988). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Díaz Rönner, M. A. (2000). La literatura infantil, de "menor" a "mayor". En: Jitrik, N. (dir.). *Historia crítica de la literatura argentina. La narración gana la partida*, pp. 511- 531. Buenos Aires: Emecé.
- Díaz Rönner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Dunbar, A. (2014). María Elena Walsh and the art of subversive children's literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 52 (3), 22-30.
- Garralón, A. 1996. María Elena Walsh, o El discreto encanto de la tenacidad, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 80, 44-52. [mara-elena-walsh-o-el-discreto-encanto-de-la-tenacidad-0](https://doi.org/10.30827/dreh.v0i4.7056)
- González Barroso, M. 2013. Identidad e interculturalidad en el cancionero infantil propuesto por la poetisa argentina María Elena Walsh (1930-2011). *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 4, 199-219. DOI: <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i4.7056>

- González Barroso, M. M. (2019). María Elena Walsh en la escena española: Rosa León y Cuentopos. *Etno: Cuadernos de Etnomusicología*, 13
- Hernández González, F. 2006. La Navegación de San Brandán. Clásicos Latinos Medievales y renacentistas, 20
Madrid: Akal.
- Hueter, M. 2019. María Elena Walsh. Semblanza y recuerdos. *El Cardo*, 15, 165-177. <http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/cardo/article/view/132>
- Jakobson, R. 1960. Lingüística y poética. En: Jakobson, R. (1988). *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seix Barral, 347-395.
- Kendall, T. y Wolfram, W. 2016. Engagement Through Data Management and Preservation: The North Carolina Language and Life Project and the Sociolinguistic Archive and Analysis Project", en *Creating and Digitizing Language Corpora*, K. Corrigan y A. Mearns (eds), Londres, Palgrave Macmillan, 133-157.
- Lamb, S. M. (1999). Pathways of the Brain. The neurocognitive basis of language. Amsterdam: John Benjamins. [Traducción castellana: Lamb, S. M. (2011). Senderos del cerebro. La base neurocognitiva del lenguaje. Mar del Plata: EUDEM].
- Lamb, S. M. (2004). Language and reality. Londres: Continuum.
- Lamb, S. M. (2005). Language and the brain: when experiments are unfeasible, you have to think harder. *Linguistics and the Human Sciences*, 1, 151-178. Doi: 10.1558/lhs.2005.1.2.151
- Lamb, S. M. (2006). Being realistic, being scientific. *LACUS Forum*, 33, 201-209. Recuperado de: <http://www.ruf.rice.edu/~lngbrain/real.pdf>
- Lamb, S. M. (2013). Systemic networks, relational networks, and choice. En Fontaine, L., Bartlett, T. and O'Grady, G. (eds.). *Systemic Functional Linguistics. Exploring Choice*, Cambridge: Cambridge University Press, 137-160.
- Lamb, S. M. (2016). Linguistic structure: A plausible theory. *Language Under Discussion*, 4 (1), 1-37. [http://www.ludjournal.org/index.php?journal=LUD&page=article&op=view&path\[\]=30](http://www.ludjournal.org/index.php?journal=LUD&page=article&op=view&path[]=30)
- Leonard, J. W. (2013). The View from the Raft: Huck Finn's Authentically Nietzschean Perspective. *American Literary Realism*, 46(1), 76-85. <https://doi.org/10.5406/amerlitereal.46.1.0076>
- Liska, M. 2018. Biografías sobre mujeres músicas: tramas de género y sexualidad en los significados de la obra musical de María Elena Walsh. *Descentrada*, 2(2), e056. Recuperado a partir de <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe056>
- Mantovani, F. S. de (1970) *Genio y figura de José Martí*. Buenos Aires: Eudeba.
- Origi, A. 2019. Vigencia de un clásico: la obra para niños de María Elena Walsh. *Miradas y voces de la literatura infantil y juvenil*, 23, 36-39.
- Origi, A. 2021. *María Elena Walsh, una voz inolvidable*. Buenos Aires: Luvina.
- Ramaekers, S. 2001. Teaching to lie and obey. Nietzsche on Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(2), 255-268.
- Reaser, J. Adger, C., Wolfram, W. y Christian, D. (2017) *Dialects at School: Educating Linguistically Diverse Students*. Nueva York: Routledge.
- Rengifo Castillo, Y. M. y Sanjuas, H. S. 2016. La literatura infantil: la escuela y la Familia.

Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales, 9 (2), 27-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7863018>

Rodríguez, A. O. 1989. Transgresión y poética del absurdo en María Elena Walsh, *En julio como en enero*, 9, 68-80. https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_214.pdf

Sarmiento, D. F. 1845. *Facundo*. Buenos Aires: Kapelusz, 1971.

Shklovski, V. 1917. El arte como artificio. En: Todorov, T. (comp.) (1978) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México D. F., Siglo XXI, pp. 55-70.

Sotelo, R. 1998. Panorama actual de la literatura infantil y juvenil en la Argentina. *Educación y Biblioteca*, 94, 38-42.

Stapich y Malacarne, 2021. María Elena Walsh y otros lenguajes. Estar en los bordes. *Revista Celehis*, 8(22), 72-78.

Walsh, M. E. 1960. *Tutú Marambá*. Buenos Aires: Edición de la autora.

Walsh, M. E. 1960. *Versos folklóricos para cebollitas*. Buenos Aires: Fariña.

Walsh, M. E. 1964a. La poesía en la primera infancia. Charla ofrecida en el congreso de la OMEP, *Educación y Biblioteca*, 124, 52-57.

Walsh, M. E. 1964b. *Zoo loco*. Buenos Aires: Fariña.

Walsh, M. E. 1965. *El reino del Revés*. Buenos Aires: Fariña.

Walsh, M. E. 1966a. *Dailan Kifki*. Buenos Aires: Fariña.

Walsh, M. E. 1966b. *Versos para cebollitas*. Buenos Aires: Fariña.

Walsh, M. E. 1967a. *Aire libre. Libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires: Estrada.

Walsh, M. E. 1967b. *Versos tradicionales para cebollitas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Whorf, B. L. 1956. *Language, Thought, and Reality*. Cambridge: MIT Press.

Williams, F. 1976. *Explorations of the linguistic attitudes of teachers*, Rowley: Newbury House Publishers.

Wolfram, W.; Adger, C. y Christian, D. 1999. *Dialects in schools and communities*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Notas

Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesor Titular Regular Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: josemaria@gilmdq.com

Anexo. Una propuesta de textos literarios para (los primeros) 6 años la escuela primaria

Primer año (niños que cumplen 6 y 7 años)

Poesía

- María Elena Walsh: “Adivinador, adivina”.
- María Elena Walsh: “El último tranvía”.
- María Elena Walsh: “Manuelita”.
- María Elena Walsh (comp.): *Versos para cebollitas*. “Vamos al baile” (*Versos*, pp. 30-32), “Nanas” (*Versos*, pp. 54-56), “Adivinanzas” (*Versos*, pp. 64-68), “Resfrío” (*Versos*, p. 74), “Mi gatito” (*Versos*, p. 79), “Los veinte ratones” (*Versos*, p. 104).
- María Elena Walsh: *Zoo loco* (1964b, 44 quintetas).

Narraciones

- Oscar Wilde: “El Gigante Egoísta”.
- Maurice Sendak: *Donde viven los monstruos*.

Teatro de títeres

- Javier Villafañe: “El burlador burlado”

Segundo año (niños que cumplen 7 y 8 años)

Poesía

- María Elena Walsh: “La reina batata”
- María Elena Walsh: “La vaca estudiosa”
- María Elena Walsh: “Chacarera de los gatos”
- María Elena Walsh: “Estamos invitados a tomar el té”.

De *Versos para cebollitas* (compilado por María Elena Walsh): “Un cazador” (*Versos*, p. 13)

- “El burro enfermo” (*Versos*, p. 15)
- “Que llueva” (*Versos*, p. 38).
- “Negro Falucho” (*Versos*, p. 57)
- “La Tarara” (*Versos*, p. 58-59) (de Federico García Lorca).
- “Las cinco vocales” (*Versos*, p. 72)
- “Mañana es domingo” (*Versos*, p. 73)
- “Palomita en la playa” (*Versos*, pp. 81-92)
- “Cucarachitas” (*Versos*, p. 102)
- “Una palomita” (*Versos*, p. 105).

Cuento

- Oscar Wilde: "El Príncipe Feliz". Traducción de Jorge Luis Borges, a los 9 años.

Novela/relato extenso

- Antoine de Saint Exupery: *El principito*. (Buenos Aires, Emecé, VV.EE.). Hay una traducción "en rioplatense" de Cristina Piña.

Teatro de títeres

- Daniel Di Lorenzo: *Juan Panadero* (teatro de títeres).

Tercer año (niños que cumplen 8 y 9 años)

Poesía

- María Elena Walsh: "El reino del revés"
- María Elena Walsh: "Twist del Mono Liso"
- María Elena Walsh: "La Mona Jacinta" (*Can.* p. 9-10)

María Elena Walsh: "El Gato Quepés"

- María Elena Walsh: "En el País de Nomeacuerdo".

De *Versos para cebollitas* (compilado por María Elena Walsh):

- "El viejo Tomás Paredes" (*Versos*, pp. 11-12)
- "Mi morena" (*Versos*, p. 33-34)
- "La ciudad de Jauja" (*Versos*, p. 39)
- "Canción en on del duende" (*Versos*, p. 63)
- "El mentiroso" (*Versos*, p. 75)
- "Canción de las mentiras" (*Versos*, p. 76)
- "Un sueño" (*Versos*, p. 108-109).
- Federico García Lorca: "El lagarto está llorando"
- Federico García Lorca: "Mariposa del aire".

Cuento

- Oscar Wilde: "El ruiseñor y la rosa".

Novela/relato extenso

- Lewis Carroll: *Alicia en el país de las maravillas*. (Traducción de Graciela Montes).

Teatro de títeres

- Hugo Nelson Adamini: *Mamuelito y el unicornio* (teatro de títeres).
- Silvio Rodríguez: "Unicornio"

Cuarto año (niños que cumplen 9 y 10 años)

Poesía y canciones

De *Versos para cebollitas* (compilado por María Elena Walsh):

- "Gato con relaciones" (pp. 20-21)
- "La huella" (p. 23)
- "Canción esdrújula" (pp. 40-41)
- "El cuento viruento" (p. 78)
- "El sol y la luna" (p. 80)
- "Don Gato" (*Versos*, p. 94-95)
- "Estaba la niña linda" (p. 96)
- "Villancicos de Navidad" (pp. 126-131)
- "La Virgen va caminando" (p. 132)
- "Ahí viene la vaca" (p. 133).
- Juana de Ibarborou: "Estío".
- Gabriela Mistral: "Todo es ronda y "Madre, madre, tú me besas.
- "Los peces en el río" (Villancico tradicional).
- "Llegaron ya los reyes" (Villancico tradicional).

Fábula

- Lope de Vega: "Quién le pone el cascabel al gato".

Cuento

- Oscar Wilde: "El amigo fiel".

De la *Antología de la literatura fantástica* (compilada por Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges y Silvina Ocampo):

- Lewis Carroll: "El sueño del rey" (*Antología*, 149)
- A. E. Chiurani: "Los ojos culpables" (*Antología*, 22)
- T. Aldrich: "Sola y su alma" (*Antología*, 23)

- J. Aubrey: "En forma de canasta" (*Antología*, 22)
- Martin Buber: "El descuido" (*Antología*, 130)
- R. F. Burton: "La obra y el poeta" (*Antología*, 130)
- I. A. Ireland: "Final para un cuento fantástico" (*Antología*, 209)
- José Zorrilla: *Don Juan Tenorio*, frag. (*Antología*, 436)
- Juana de Ibarborou: "La mancha de humedad".

Novela/relato extenso

- Lewis Carroll: *A través del espejo*.

Obras de teatro y diálogos

- 25 historietas de *Mafalda*, de Quino.
- Les Luthiers: "La gallina dijo eureka".
- Lope de Rueda: *La Tierra de Jauja*.

Quinto año (niños que cumplen 10 y 11 años)

Poesía y canciones

De *Versos para cebollitas* (compilado por María Elena Walsh):

- "El Gobernador de Cádiz" (p. 24)
- "Coplas con animales" (pp. 25-29)
- "Copleo" (pp. 42-49)
- "Coplas cariñosas" (pp. 51-53)
- "Coplas de novios" (pp. 69-71)
- "Coplas cómicas" (pp. 81-92)
- "Coplas de pobres" (pp. 97-98)
- "Coplas de soldados" (pp. 115-116)
- "A las doce de la noche" (p. 134)
- Juana de Ibarborou: "La enredadera".
- Gabriela Mistral: "Riqueza" y "Apegado a mí".
- Alfonsina Storni: "Señor, mi queja es esta".
- José Martí: "Cultivo una rosa blanca"
- Rubén Darío: "La calumnia".

- Antonio Machado: "A un olmo seco".

Fábula

- Félix María de Samaniego: "El zorro y el cuervo".

Cuento

- Oscar Wilde: "El destacadísimo cohete".

De la *Antología de la literatura fantástica* (compilada por Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges y Silvina Ocampo):

- T. Carlyle: "Un auténtico fantasma" (*Antología*, 148).
- J. Cocteau: "El gesto de la muerte" (*Antología*, 149).
- James J. Frazer: "Vivir para siempre" (*Antología*, 187-188).
- George L. Frost: "Un creyente" (*Antología*, 188).
- James Joyce: "Definición del fantasma" y "Mary Goulding" (*Antología*, 220-221).
- E. Morgan: "La sombra de las jugadas" (*Antología*, 301).
- H. Murena: "El gato" (*Antología*, 301-305).

Novela/relato extenso

- Horacio Quiroga: *Cuentos de la selva*.
- Roal Dahl: *Matilda* (1988).

Obras de teatro y diálogos

- 25 historietas de *Clemente*, de Caloi.
- Les Luthiers: "Payada de la vaca".
- Lope de Rueda: *Las aceitunas*.

Sexto año (niños que cumplen 11 y 12 años)

Poesía y canciones

De *Versos para cebollitas* (compilado por María Elena Walsh):

- "Coplas de patriotas" (pp. 111-113).
- "Vidalita de la Independencia" (p. 114).
- "Coplas de unitarios" (pp. 117-119).
- "Coplas de federales" (pp. 120-122).

- “La Negrita Federal” (pp. 123-124).
- “El Chacho” (p. 125).
- “El Conde Olinos” (p. 93).
- “Romance de la esposa fiel” (pp. 135-136).
- Alfonsina Storni: “Quisiera esta tarde divina de octubre”.
- Juana de Ibarbourou: “Como la primavera”.
- Gabriela Mistral: “Obrerito”.
- Almafuerte: “Avanti!”
- Jorge Luis Borges: “El gaucho”.

Fábula

- Félix María de Samaniego: “El león y el ratón”.

Cuento

De la Antología de la literatura fantástica

- Chuang Tzu: “Sueño de la mariposa” (*Antología*, 158).
- Giles: “El negador de milagros” (*Antología*, 202).
- G. K. Chesterton: “El árbol del orgullo” y “La pagoda de Babel” (*Antología*, 156-158).
- M. Alexandra David-Neel: “Glotonería mística” y “La persecución del maestro” (*Ant.*, 166).
- Lieh Tsé: “El ciervo escondido” (*Antología*, 276).
- Niu Chiao: “Historia de zorros” (*Antología*, 305).
- W. W. Skeat: “El pañuelo que se teje solo” (*Antología*, 401).
- O. Stapledon: “Historias universales” (*Antología*, 402).
- De la dinastía T’Ang: “El encuentro” (*Antología*, 404).
- Tsao Hsue-Kin: “El espejo de viento y luna” y “Sueño infinito de Pao Yu” (*Antología*, 406-408).
- R. Wilhelm: “La secta del loto blanco” (*Antología*, 433).
- G. Willoughby-Meade: “Los ciervos celestiales” y “La protección por el libro” (*Ant.*, 433-434).
- Wu Cheng En: “La sentencia” (*Antología*, 435).
- Petronio: “El lobo” (*Antología*, 366)
- Las Mil y Una Noches: “Historia de Abdula, el mendigo ciego” (*Antología*, 272-276)

- Ray Bradbury: “El ruido de un trueno”
- Jorge Luis Borges: “Los dos reyes y los dos laberintos”
- Jorge Luis Borges: “La casa de Asterión”.
- Arturo Jauretche: “El pescado que se ahogó en el agua”
- Roberto Fontanarrosa: “Viejo con árbol”.

Novela/relato extenso

- José Hernández: *Martín Fierro*

Obras de teatro y diálogos

- Les Luthiers: “Yogurtu Nge”.
- 10 historietas de *Inodoro Pereyra*, de Roberto Fontanarrosa.
- Roberto Arlt: *La isla desierta* (“burlería”).