



Bermúdez, María. "Quitar la palabra: formas de censura en la literatura infantil".
Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades, marzo de 2023, vol. 12, nº 27, pp. 113-124.

Quitar la palabra: formas de censura en la literatura infantil

Take away the word: ways of censorship in children's literature

María Bermúdez²

ORCID: 0000-0001-8852-5415

Recibido: 20/12/2021 || Aprobado: 05/07/2021 || Publicado: 22/03/2023

Resumen

La literatura infantil, desde sus orígenes, ha estado en el foco de la mirada censora, por su carácter mismo de literatura y por el destinatario al que va dirigida. De este modo las ideologías dominantes han ejercido su control sobre ella, de manera que, como señala Graciela Montes, le ha costado mucho hacerse valer como literatura, como arte. Analizamos esos diversos tipos de censura y cómo se han venido ejerciendo sobre y desde la literatura infantil. Nos detenemos en algunas, más directas, que tienen que ver con la prohibición de libros en períodos especialmente oscuros de la historia, con un análisis de la situación en la última dictadura argentina. Analizamos los modos en que la literatura infantil responde a esas presiones para afianzarse como literatura y plantear nuevas formas de entender su papel en la educación.

Palabras clave

literatura infantil; educación; censura; canon; memoria.

Abstract

Children's literature, since its origins, has been in the spotlight of the censoring gaze, due to its nature as literature and because of its target audience. In this way, the dominant ideologies have exerted their control over it, so that, as Graciela Montes points out, it has been very difficult for it to assert itself as literature, as art. We analyze these different types of censorship and how they have been exercised on and from children's literature. We focus on some, more direct, that have to do with the prohibition of books in particularly dark periods of history, with an analysis of the situation during the last Argentine dictatorship. We analyze the ways in which children's literature responds to these pressures in order to establish itself as literature and to propose new ways of understanding its role in education.

Keywords

children's literature, education, censorship, canon, memory.

¹ Este trabajo deriva del proyecto I+D+i PID2019-105913RB-I00/SRA (State Research Agency/10.13039/501100011033), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (España). Título: Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad (EDUCALIT).

² Doctora en Filología Hispánica (2000). Profesora de la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de Investigación HUM-508 del Plan andaluz de Investigación. Líneas de investigación: literatura infantil y juvenil, didáctica de la literatura y literatura argentina e hispanoamericana. Ha desarrollado una intensa y dilatada actividad investigadora con resultados reflejados en artículos publicados en revistas especializadas y libros de editoriales de prestigio. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación e innovación docente y desarrollado estancias en centros nacionales e internacionales de prestigio. Contacto: mbermudez@ugr.es



Érase una vez / un lobito bueno / al que maltrataban / todos los
corderos. / Y había también / un príncipe malo, / una bruja
hermosa / y un pirata honrado. / Todas estas cosas / había una
vez / cuando yo soñaba / un mundo al revés

José Agustín Goytisolo, *Palabras para Julia y otros poemas*

La literatura infantil en el foco

El Ministerio de Educación y Cultura argentino publicó en octubre de 1977 el folleto *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)* y obligó a su difusión y conocimiento en los centros escolares. Entre otros aspectos, indicaba:

- a) El accionar subversivo se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles superiores.
- b) La comunicación se realiza en forma directa a través de charlas informales y mediante la lectura y comentario de cuentos, tendenciosos, editados para tal fin. En este sentido se ha advertido en los últimos tiempos una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil. En ella se propone emitir un tipo de mensaje que parta del niño y que le permita “autoeducarse” sobre la base de la “libertad y alternativa”. (cap. III, apartado 3°)³

La última dictadura argentina (1976-1983) desplegó así un aparato de represión y censura que afectó en su totalidad al espacio cultural y, de una manera especial, como se refleja en el documento citado y destacan Invernizzi y Gociol en *Un golpe a los libros (1976-1983)*, a la literatura infantil:

En este marco, la literatura infantil era un espacio que el ojo censor vigilaba con firmeza. Los militares se sentían en la obligación moral de preservar a la niñez de aquellos libros que –a su entender– ponían en cuestión valores sagrados como la familia, la religión o la patria (110).

Un elemento importante en ese control era la escuela, como reflejan las instrucciones de la “Operación Claridad”, que estaba bajo responsabilidad directa del jefe del Estado Mayor del Ejército, Roberto Viola. Las indicaciones, “ideadas para detectar y secuestrar bibliografía marxista e identificar a los docentes que aconsejaban libros subversivos”, incidían en los siguientes aspectos: título del texto y editorial; materia y curso en el cual se utilizaba; establecimiento educativo en el que se detectaba y docente que lo había impuesto o aconsejado; indicando que, de ser posible, se agregara un ejemplar del texto en cuestión y en caso contrario fotocopias de algunas páginas en las que se evidenciara su carácter subversivo, la cantidad aproximada de alumnos que lo empleaban así como cualquier otro asunto que se considerara de interés (Gociol, s/p).

No es de extrañar que escuela y literatura infantil se sitúen en el foco de ese “genocidio cultural” orquestado por la *pasión por silenciar* (Coetzee) que ejercen y despliegan,⁴ en sus múltiples caras, las dictaduras. La educación y sus sujetos, los infantes, son un objetivo claro y

³ Capítulo III titulado “Estrategia particular de la subversión en el ámbito educativo”, apartado 3° dedicado a los niveles preescolar y primario.

⁴ Las citas del texto de Coetzee pertenece a una versión digital sin paginar. De allí que cada vez que se menciona no se incluya número de página.

determinante, en una extraña mezcla que combina la vigilancia férrea pintada de protección y la falsa compasión hacia los considerados desvalidos e inocentes, en este caso los niños (Coetzee). Todo ello sumado a ese controvertido lugar que ocupa la literatura infantil en el espacio cultural y literario, por mucho tiempo relegada a los márgenes y presente en las aulas como canon oculto.

Recordemos la estrecha vinculación que, desde sus orígenes, la literatura infantil tiene con el factor didáctico-moralizante, un elemento fundamental de consideración para entender que sobre ella se hayan venido ejerciendo diversos tipos de censura a lo largo de su no muy dilatada historia. La literatura infantil siempre ha estado vigilada, por lo cual, como señala Graciela Montes, “le ha costado mucho resguardar sus derechos de literatura –de arte–” (*Literatura* 109). Encerrada en encasillamientos forjados a través de prejuicios y “temibles buenas intenciones” (*Literatura* 109), siempre ha estado en el foco. De esas diversas formas de censura, algunas más visibles, otras encubiertas, sobre y desde la propia literatura infantil, trataremos en esta propuesta, para detenemos en aquellas más directas que tienen que ver con la prohibición de libros y persecución de autores en períodos convulsos y oscuros de la historia.

Educar desde la ideología dominante

Desde sus orígenes la literatura infantil ha estado ligada a un discurso que la vincula con una función pedagógica y moralizante, tal y como explica Gianni Rodari:

La literatura infantil, en sus inicios, sirva de la pedagogía y de la didáctica, se dirigía al niño escolar –que ya es un niño artificial–, de uniforme, medible según criterios meramente escolares basados en el rendimiento, en la conducta, en la capacidad de adecuarse al modelo escolar. Entre los siglos XVII y XVIII nacen las primeras escuelas populares, fruto último de las revoluciones democráticas y de la industrialización. Hacen falta libros para esas escuelas; libros para “los hijos del pueblo”. Les enseñarán las virtudes indispensables para las clases subordinadas; la obediencia, la laboriosidad, la frugalidad, el ahorro. La literatura infantil es uno de los vehículos de la ideología de las clases dominantes (s/p).

Su origen está ligado entonces a la idea de educar y ese control ejercido desde las ideologías dominantes sobre la escritura dirigida a niños viene acompañado de una suerte de misión que trata asimismo de “proteger” al lector infantil de los supuestos peligros de la lectura literaria, una idea que nos remonta hasta Platón y el destierro a los poetas de su República. Esta imagen peligrosa del escritor y la lectura literaria se perfila de forma definitiva con la llegada de la imprenta, de manera que la figura del escritor como inteligencia “escéptica” y “diagnóstica” del Estado (Coetzee), capaz de poner en juego los valores y creencias de las ideologías dominantes, es una constante. Así, la historia de la censura y la historia de la profesión de escritor van unidas, si bien a partir de las últimas décadas del pasado siglo el foco central va a ser desplazado desde la esfera literaria hacia los medios de comunicación masivos y electrónicos (Coetzee).

Volviendo al ámbito de la literatura infantil, destacada es la imagen que nos proporciona Graciela Montes, la de una infancia reclusa bajo el pretexto de su protección, pero, por ello y de forma paradójica, encerrada y privada de libertad en ese simbólico *corral de la infancia*. En ese marco, explica Montes:

empezó a cobrar fuerza la idea de que la fantasía podía ser peligrosa. Se proponía, como alternativa, una especie de “realismo” muy particular, que echó raíces y que, con altibajos, sobrevive hasta nuestros días [...] la realidad era despojada de un plumazo de

todo lo denso, matizado, tenso, dramático, contradictorio, absurdo, doloroso; de todo lo que podía hacer brotar dudas y cuestionamientos [...] Los pedagogos contentos porque el cuento informaba acerca del entorno “educaba” (fin último de todo lo que rodeaba a lo infantil) y no se desmadraba por esos oscuros e incomprensibles corredores de la fantasía (*El corral* 21-22).

Bajo la máscara de un más que engañoso realismo, durante mucho tiempo esa literatura para niños y jóvenes se desgajó de temas “peligrosos”, “perjudiciales”, más reales en esencia pero nocivos en el marco de esa esfera de protección trenzada sobre el menor, de acuerdo con determinados principios pedagógicos o psicológicos que no dejan de ser mecanismos de control: temas como el dolor, la muerte, la crueldad y la maldad (por ejemplo, en las distintas elaboraciones de los cuentos de hadas), también la utopía, la fantasía, el amor o el odio y, como no, la presencia de la Historia en el universo infantil que, en palabras de Montes, “siempre resulta escandalosa” (*El corral* 23). No obstante, cualquier recorrido por la reciente historia de la literatura infantil y juvenil puede demostrar cómo esos “fantasmas” han ido colándose, desde sus inicios mismos (en Charles Dickens, Mark Twain o Lewis Carroll, por ejemplo), para finalmente emerger con fuerza y borrar las artificiales fronteras que separaban el mundo infantil y el mundo adulto.

En esta línea se expresaba Luis García Montero desde la irónica voz de los niños (“Nosotros no somos tontos”, se titula el primer capítulo de sus *Lecciones de poesía para niños inquietos*) para afirmar, frente a una poesía infantil condenada “a imaginar la historia de un caballito que vio a un patito volar muy alto por encima de la granjita para avisar a una ovejita que había bajado del monte un lobito con mucho apetito” (9), una mirada curiosa llena de inquietud que es la que sustenta la libertad creativa. La imaginación poética se abre paso, de manera destacada en las últimas décadas del pasado siglo y la literatura infantil logra liberarse (siguiendo la estela del psicoanálisis y Piaget) de esas ataduras que la convertían en un instrumento de dominación cultural para dar afirmación su valor como literatura.

No obstante, es cierto que, en las últimas décadas, desde otras miradas y posturas, resuenan ecos del pasado con derivaciones en el espacio literario infantil que vuelven a poner sobre la mesa el consabido didactismo, su utilitarismo curricular y, con él, un papel de la literatura limitado a la mera transmisión de valores, con escrituras unívocas ahora en pos de la solidaridad, la convivencia y la tolerancia, el compromiso con el medio ambiente o el respeto a los animales... Así lo pusieron de manifiesto Bajour y Carranza en su artículo “Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil”, planteando este interrogante básico: “¿por qué es un problema tratar a la literatura infantil desde su especificidad literaria, o sea, desde su pertenencia a la literatura?” (s/p). La respuesta de las autoras vuelve su mirada a los orígenes, esos de los que hablábamos, que sitúan la literatura infantil en el cruce entre dos fuerzas, la formativa y el deleite, una tensión en la que durante mucho tiempo salieron ganando la moral y el didactismo frente a los valores estéticos que se relacionan con el disfrute y el juego. Destaca así la entrada en el espacio literario de las últimas décadas de libros y colecciones enteras dedicadas al desarrollo de valores, una cuestión que tiene también implicaciones directas relativas al valor comercial del producto y los intereses editoriales. Carranza habla de libros “a la carta, hechos a medida, listos para cualquier necesidad didáctica de transmisión de ‘contenidos transversales’ a los niños-alumnos” (s/p). Sin entrar en la orientación o tutelaje pedagógico o ideológico que esos textos transmiten o que en ocasiones se quiere que transmitan, en todo caso nos encontramos con la instrumentalización de la literatura para el desarrollo de algún tipo de aprendizaje (muchas veces de sesgo ético o moral). Una vez más, la literatura pierde su esencia para convertirse en envoltorio de contenidos didácticos, éticos o morales, produciendo –en palabras de Colomer– “el inquietante efecto de un botiquín de remedios para cualquier

problema” (57). De nuevo estamos hablando de limitaciones a la creación artística y a los procesos de lectura:

Subsiste hoy todavía, más a menudo de lo que suponemos, el temor de que el libro instale en nosotros algo pernicioso, algo sedicioso. O que sea recibido de manera extraviada, incontrolable, que alguien encuentre en él algo distinto de lo conveniente. Pero más aún que el contenido de los libros, lo que da miedo, me parece, es el gesto mismo de la lectura, que constituye un desapego, una forma de desviarse. Los lectores y las lectoras irritan porque no se puede ejercer mucho ascendiente sobre ellos, porque se escapan. Son como traidores o desertores... (Carranza, s/p).

Frente a esta lucha inherente a la censura contra la divergencia de pensamiento para alcanzar la homogeneidad inducida que pretende, en el marco de la paranoia necesaria que la envuelve, se sitúa la esencia de la literatura y del acto de lectura como plurisignificatividad. La literatura entendida como apertura de miradas y generadora de interrogantes, junto a la carga de creatividad y expresión estética que caracteriza a la producción editorial actual para niños y jóvenes, con una pluralidad de temas, visiones y estéticas, son señales evidentes de que, como indicaba Montes, “el corral se tambalea, de que grandes y chicos se mezclan indefectiblemente” (*El corral* 27).

Literatura infantil, censura y dictadura

Más allá de la irracionalidad que define a cualquier dictadura, uno de los factores motivadores de esta censura directa sobre la literatura, y de manera específica sobre la literatura infantil en el marco de la última dictadura argentina, tuvo que ver con las posibilidades que la ficción ofrece para abrirse a nuevos mundos, pensamientos, formas de entender la vida y la realidad. Tengamos en cuenta además que la literatura, como apunta Josefina Oliva respondiendo a la pregunta “¿Qué les podía molestar a los militares de un cuento para chicos?”, “forma parte de la producción cultural de una época” y los años setenta “marcaron un periodo de lucha y resistencia que se dejaba ver en las creaciones de carácter cultural y que se oponían al discurso del poder de la dictadura” (Oliva, 2). Si bien se trata de textos que no tematizan aspectos relacionados con la dictadura ni se constituyen de forma abierta como textos políticos susceptibles de ser acallados, sí son textos que despliegan vías de crítica a una realidad uniforme, monolítica y direccional que es la que trataban de imponer los militares y civiles que en aquel momento ostentaban el Poder. Los mismos que establecían, en paralelo, una política de sustitución cultural que determinaba de qué debía hablarse y qué podía publicarse. Ese cuestionamiento de valores que venían siendo soportados por la literatura infantil y que determina a su vez un nuevo modo de entender el concepto de infancia, convierten en políticos esos textos a la luz de la mirada censora.

En esta línea, añade Oliva, otras de las causas tiene que ver con la evolución de la literatura, ya que durante los años setenta se producen en la esfera de la producción para niños y jóvenes “cambios que darían un vuelco en la literatura infantil, depositados en el lenguaje, en la transformación de las atmósferas en las cuales transcurren las historias, en una nueva relación con el lector y en el humor y la parodia como forma de criticidad” (2); líneas paralelas a la literatura adulta que suponen, en el marco de la literatura para niños, como decíamos, el triunfo definitivo de la fantasía y la apertura de significados, de la interpretación, algo que la sitúa en una línea de avanzada que, como es evidente, no gustaba a los por entonces gestores del país:

La fantasía, los finales abiertos, las preguntas, el color, las líneas de los dibujos que se salían de una figura “real”, eran capaces de abrir nuevos interrogantes en los chicos, y

esto no convenció a los dictadores de turno. Justamente lo que menos vieron en las nuevas obras fue literatura. A través de cada historia se suponía un arma sospechosa, difusora de ideas peligrosas, que atentaban contra los valores de “la moral, la familia y la patria” que se pretendían imponer (Oliva, 2).

En este sentido se expresa la voz narrativa de Elvira Menéndez en el relato “La entrevista” para referirse a la censura ejercida en la dictadura española sobre los libros de Guillermo Brown, destacando a Crompton como una escritora “magnífica, irónica, caústica, con un estilo delicioso” (21). Las aventuras de Guillermo, que representaban una válvula de escape para los niños y jóvenes españoles, fueron prohibidas en el período que va de 1943 a 1959 y, más tarde, los libros fueron enmendados para poder salir a la luz de manera que “no perjudicaran a la formación moral de los niños españoles” (Menéndez *et al.* 22). Pero, aquí también, como refiere Menéndez, la literatura consiguió burlar esos límites para impregnar las atmósferas y estilos de muchos otros escritores, como lo hace la propia escritura de la autora: “no sirvió de mucho, miles de niños se engancharon en España a las aventuras de Guillermo. Muchos intelectuales siguen leyéndolas: César Mallorquí, Fernando Savater, Javier Marías... En todos ellos, dejó una profunda huella” (Menéndez *et al.*, 21).

En el espacio literario argentino, ya desde los años sesenta la escritura de María Elena Walsh anticipaba ese triunfo de la imaginación, la invención y el elemento lúdico y humorístico, con una literatura dirigida a los niños cuya razón de ser es el placer por la lectura y no el elemento didáctico-moralizante que la había teñido hasta entonces. Después nos encontramos con las escrituras de Laura Devetach, Elsa Bornemann, Gustavo Roldán, Graciela Cabal o Graciela Montes, entre otros, que se sitúan en una esfera de contemporaneidad que las hace muy cercanas a propuestas actuales (Pac y Cejas).

Graciela Montes explicaba así el cambio producido desde una literatura entendida como forma de aprendizaje y tutela sobre el niño a una literatura gestada como expresión estética desde la tradición literaria:

En general veníamos de la literatura, es decir que éramos lectores, y, cuando escribíamos, teníamos ilusiones de literatura y no de escuela. Hacíamos entrar en el imaginario otro tipo de historias. Nos negábamos a las moralejas, nos gustaba urticar. No éramos solemnes, recurriamos al humor. Y usábamos otro tipo de lenguaje. Un lenguaje cercano, menos neutro y más propio, más vital. Como éramos lectores de literatura, solía haber intertextos, un cierto diálogo con la literatura argentina y mundial que nos precedía; ese vínculo con la literatura adulta resultaba bastante novedoso (Machado y Montes, 68).

Algunos de los nombres citados sufrieron de manera directa la censura, casos significativos fueron los de Elsa Bornemann y Laura Devetach, que pronto vieron cómo sus libros *Un elefante ocupa mucho espacio* y *La torre de cubos* eran prohibidos. Otros autores sufrieron formas extremas de persecución, pasando a integrar la lista de desaparecidos. También las editoriales fueron objeto de esa acción represiva, llegando a ser clausuradas y sus libros quemados (emblemático es el caso de la quema de libros del CEAL en Sarandí).

Son ya abundantes los estudios que han documentado y estudiado la censura en la literatura infantil durante la dictadura militar (Invernizzi y Gociol, Machado y Montes, Arpes y Ricaud, Pesclevi, entre otros). Estaba a cargo de la Dirección General de Publicaciones y partía, bien de la propia Dirección, o de denuncias hechas por organismos oficiales o personas particulares. Como señalan Invernizzi y Gociol (66), a partir de estas se realizaban informes que reflejan una lectura exhaustiva de los textos. En ocasiones se ve reflejada con claridad la paranoia, y la ignorancia que la guía, como en los casos en que se censuran y prohíben textos por el simple hecho de que aparecieran palabras aisladas sospechosas (es el caso de libros de

texto como los titulados *La cuba electrolítica* o *El cubismo*, prohibidos por contener la palabra “cuba”), si bien en la mayoría de los casos esos informes estaban basados en una investigación y motivados. Fueron realizados por profesionales con cierto nivel intelectual (profesores, abogados, sociólogos, antropólogos) hasta el punto que, como señalan Invernizzi y Gociol:

En líneas generales, deberíamos decir que tenía razón en lo que decían, no se equivocaban. Desde el punto de vista de los intereses de la dictadura y de su proyecto ideológico, los libros que ellos identificaban como “peligrosos” o como representantes del pensamiento crítico, por decirlo de alguna manera, estaban correctamente identificados, no se equivocaban (citado por Ruffa, s/p).

Así se refiere el informe al relato “Un elefante ocupa mucho espacio” del volumen homónimo de Elsa Bornemann, que había integrado, justo un año antes, en 1976, el Cuadro de Honor del Premio Internacional Hans Christian Andersen: “se evidencia la intencionalidad de la autora, a través de una forma cooperante de disgregación social, tratando de sembrar ideas disolventes en la mente infantil” (Oliva, 12). Esas “ideas disolventes” consistían en presentar un mundo al revés a lo M^a Elena Walsh, de manera que los animales del circo se convierten en adiestradores de los hombres en el relato “Un elefante ocupa mucho espacio”; al igual que en “Caso Gaspar”, donde el protagonista decide en un momento dado empezar a caminar no sobre sus pies sino sobre sus manos. El mundo al revés de la también censurada M^a Elena Walsh inunda las páginas de *Un elefante ocupa mucho espacio* y esta alteración del orden establecido (en el que aparecen huelgas, pueblos solidarios y la “alegría de la libertad”, por ejemplo) en un libro dirigido a público infantil es la que origina su prohibición, considerando –según se indica en el informe de inteligencia sobre el libro– que los relatos “Un elefante ocupa mucho espacio”, “Caso Gaspar”, “Pablo” y “Donde se cuentan la fechorías de Comesol”,⁵ integrantes del volumen, “poseen una finalidad de adoctrinamiento que resulta preparatoria a la tarea de captación ideológica del accionar subversivo (...) dado el contenido ideológico existente en la publicación, lesivo hacia nuestro sistema de vida occidental y cristiano” (Oliva, 12). Se ordena así su prohibición y el secuestro de todos los ejemplares en circulación en pro de “los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino” complementados “con la plena vigencia de la institución familiar y de un orden social que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación” (Oliva, 13). Es de reseñar que ese mismo informe se refiere, al comienzo de su análisis, a los quince relatos que componen el volumen como “narraciones breves, ágiles, donde se mezcla el humor, la acción, la fantasía”, destacando así, de forma paradójica, el valor literario del texto (12).

En el mismo decreto se prohíbe *El Nacimiento, los niños y el amor* de Agnés Rosenstiehl, alcanzando también a la editorial, Ediciones Librería Fausto, con su cese temporal de actividad. También a la propia Elsa Bornemann que, entre otras consecuencias, tuvo prohibido el acceso a cualquier centro de educación pública del país hasta el final de la dictadura (Invernizzi y Gociol, 110).

Caminos paralelos recorrió Laura Devetach con su *Torre de cubos* (1966). Su prohibición comenzó en la provincia de Santa Fe en 1976, para continuar en la de Buenos Aires y otras provincias, hasta decretarse su prohibición nacional en 1979. Devetach explica cómo esa prohibición surge desde el entorno cercano, de personas vinculadas a la educación y la cultura, aunque también indica que fueron colegas y compañeros educadores los que a su vez hicieron posible que el libro se difundiera a pesar de la prohibición, circulando oculto, sin nombre de autora, entre su público (Invernizzi y Gociol, 315). Precisamente un maestro,

⁵ Para un análisis detallado de cada uno de estos textos, así como de la escritura de Laura Devetach en su *Torre de los cubos*, nos remitimos al trabajo de Bermúdez consignado en la bibliografía.

Paulino Guarido, explica algunos de esos mecanismos puestos en marcha en los centros educativos para burlar las censuras y prohibiciones:

Entonces, para no meterme en problemas, lo que hacía era escribir en un cuaderno –en el cual los maestros teníamos que escribir lo que íbamos a enseñar día por día– nombres de otros cuentos, o cambiarle el autor o modificar el título. Había que tratar, además, que no quedara nada escrito, ni siquiera dibujos. Los que lo hacíamos –porque con el tiempo también nos enteramos que muchos compañeros hacían cosas parecidas– era intentar que eso quedara en la memoria y en el corazón de nuestros pibes. Fue la forma que muchos encontramos para no traicionar nuestros ideales y, a la vez, cuidarnos entre todos (s/p).⁶

Gran parte de los elementos que sustentan el informe de prohibición nacional del libro de Devetach coinciden con los términos de la prohibición de *Un elefante ocupa mucho espacio* (cuestionamientos del orden social, supuesta destrucción de valores culturales tradicionales, carencia de estímulos espirituales y trascendentes, simbología confusa...), pero destaca, en el caso de Devetach, la formulación explícita, como criterio de censura, de su “ilimitada fantasía”, que vuelve a poner sobre la mesa la oposición entre la fantasía y un supuesto realismo en la que Graciela Montes veía “ciertos mecanismos ideológicos de revelación/ocultamiento que les sirven a los adultos para domesticar y someter (para colonizar) a los niños” (Montes, 16). El mundo dibujado por Devetach a través de las atmósferas que envuelven relatos como “La planta de Bartolo”, “La torre de cubos”, “El deshollinador que no tenía trabajo” o “Nochero”, entre otros, son muestras de un universo de poeticidad empapado en humor y con la irrupción de lo maravilloso en una escritura cargada de humanidad que no hace sino mostrarnos, a través de la óptica literaria, una realidad siempre inabordable e inexplicable. Como en toda expresión poética, y mucho más en períodos de control y amenaza, esa realidad se filtraba, tal vez sin intención, o con ella:

[...] muchos argentinos, habíamos aprendido a hablar de alguna manera en doble sentido, donde acá podía andar perfectamente pero en otro lado se podían leer un montón de cosas que no estaban tan manifiestas. Ella me decía que habíamos hecho una especie de trabajo en el lenguaje y debe haber sido así. Es decir, así como uno hizo un trabajo con su propio tono, con su propio cuerpo, con su vida, supongo que aprendió a trabajar elípticamente y sin embargo diciendo cosas, ¿no?” (recogido en Oliva, 4).

Desde la mirada paranoide de la censura esos libros eran peligrosos. Coetzee define la paranoia como “la patología de los regímenes inseguros y, en particular, de las dictaduras” (s/p) y explica cómo la difusión de esa paranoia se utiliza como un mecanismo de control. Presenta la Unión Soviética de Stalin como ejemplo paradigmático de un universo de sospecha generalizado que minó todo lazo de afinidad y confianza entre las personas en una atmósfera de constante amenaza, semejante al ambiente opresivo que describe Reinaldo Arenas en Cuba:

Más sutil, más siniestra, más inmoral, más imposible de constatar y más terrible, es la represión del silencio, de la compulsión, de la amenaza, de la extorsión cotidianas, el amago oficial incesante, el miedo desatado a través de mecanismos perfectos que hacen del hombre no solo un reprimido, sino un autorreprimido, no sólo un censurado, sino un autocensurado, no solo un vigilado, sino un autovigilado (Ripoll, 49).

⁶ En este sentido puede verse también el documental audiovisual, dirigido por Nicolás Carreras, citado en la bibliografía, en el que participa el maestro.

La autocensura se configura entonces como “la mejor garantía de sumisión”, en palabras de Invernizzi y Gociol (108). Desde la ingenua mirada que presupone que lo real es lo que vemos (Coetzee), la censura excluye todo aquello que le amenaza y así la literatura infantil despliega, al igual que la literatura en general en el período, mecanismos que le permitan hablar sin hablar, figurar, desde lo no dicho, esa atmósfera de represión. Como muestran diferentes investigaciones relativas a la escritura frente a la censura en distintos marcos geográficos y períodos históricos, el lenguaje elíptico, implícito o alusivo a través de la metáfora, la alegoría o la parodia se convierte en una forma de respuesta –que eleva incluso la calidad de las propias obras, aunque puede llegar también a agotarlas (Coetzee)– y la lectura entre líneas pasa a ser un mecanismo de descodificación social, todo ello como alternativa al mutismo (que, no obstante, también fue una respuesta cuando no se admitía o encontraba la forma de plegar la voz a censuras externas o internas), dando como resultado, en todo caso, escrituras resistentes y a la vez amordazadas, que gritan en silencio, como una forma de resistencia a la que se refiere Graciela Montes:

En una novela que terminé poco después, *Otroso*, los protagonistas cavan un laberinto subterráneo para resistir la opresión de la Patota: creo que una sensación semejante teníamos entonces todos. Seguir escribiendo era una forma de resistencia. Menciono esta circunstancia porque creo que esa resistencia cultural compartida suscitó una solidaridad particular entre los escritores para niños, que desempeñó luego un papel cohesionante (Machado y Montes, 68).

Tomar la palabra: canon, memoria e interpretación

Los procesos de recuperación de la memoria, andando el tiempo y desde distintas esferas, han ido dando cuenta de ese pasado, pero, como bien indicaba Nofal a comienzos del presente siglo, en el ámbito literario que nos ocupa, todavía queda camino por recorrer para poder hablar de la existencia de una “literatura de la memoria, pensada especialmente para chicos, dentro de las fronteras del género de la literatura infantil y capaz de circular en los ámbitos de la educación formal” (21). Figuras como Graciela Montes comenzaron esa labor de recuperación en el ámbito educativo a través de textos informativos o de no ficción que no fueron bien acogidos en su momento:

Cuando en 1986 edité una serie de libros de información para niños –*Entender y participar*– en los que hablaba del terrorismo de Estado que se había instalado en mi país a partir de 1976; varios me reprocharon que les “hablara de esas cosas a los chicos” y un periodista del diario *La Nueva Provincia de Bahía Blanca*, Carlos Manuel Acuña, curiosa y coherentemente, incluyó en una misma nota condenatoria esas “insoportables” referencias a asesinatos y torturas en un libro para niños y “la educación sexual en las escuelas”. Diez años después, en 1996, cuando publiqué *El golpe y los chicos*, un relato aún más pormenorizado y puntual del terrorismo de Estado siguió habiendo quienes me reprocharon que insistiera en recordarles “esas cosas tristes” a los niños (*El corral* 23).

En el escenario de la literatura infantil española tenemos a una Elena Fortún que no verá publicada su *Celia en la revolución*, un texto en el que, como escribe Rosa Huertas en su relato “Como si hubiera pasado siempre”, “narró sus propias vivencias” (Menéndez *et al.*, 38). Ahí están “las checas, las barbaridades de los fusilamientos al anochecer, los crueles bombardeos, las huidas de familias enteras, los gritos y las carreras desatinadas por debajo de los balcones, la barbarie, la crueldad, la oscuridad, el hambre y la lucha por la vida” (Menéndez *et al.*, 38-39). Paradójicamente, el borrador, que la autora terminó en 1943 en su exilio argentino, se

quedó en tierras americanas y no vería la luz hasta 1987, treinta y cinco años después de la muerte de la autora.

Referencias conocidas en el campo de esa recuperación de la memoria desde la literatura infantil son *La piedra arde* de Galeano (1980), *La composición* de Skármeta (2000), o *Los desmaravilladores* (1991) de Elsa Bornemann. En el ámbito de la literatura juvenil, a partir de la década de los noventa encontramos también textos como, por ejemplo, *Cruzar la noche* (1995), de Alicia Barberis, *Los sapos de la memoria* (1997), de Graciela Bialek o *El mar y la serpiente* (2005), de Paula Bombara, que verbalizan esa oscura historia (secuestros y desapariciones, adopciones ilegales...) para iniciar –si bien, en el caso de la literatura juvenil, como indica Fernández Felselthal, desde planteamientos un poco arquetípicos y fórmulas reiterativas– un recorrido de construcción de una literatura de la memoria que se abre paso en el panorama actual.

Podemos decir que en las décadas recorridas en el presente siglo, la literatura infantil y juvenil ha ido ganando un territorio de expresión que le ha permitido abordar, desde múltiples y diferentes miradas, ámbitos y espacios que le habían sido vedados, entre ellos, esa recuperación de la memoria que caracteriza, de manera generalizada, al pensamiento y la literatura occidental contemporánea, pero que se convierte en significativa o “crucial”, en palabras de Jelin, “cuando se vincula a experiencias traumáticas colectivas de represión y aniquilación, cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo” (6). Partiendo, con Jelin, de que las memorias están llenas de “contradicciones, tensiones, silencios, conflictos, huecos, disyunciones, así como lugares de encuentro y aún integración” (10), no dejan de ser como la realidad, tejiéndose en el cruce entre el pasado y su apropiación a través de la experiencia y la subjetividad personal.

En el escenario educativo del siglo XXI, la literatura infantil y juvenil se ha consolidado como expresión estética, borrando las fronteras entre una escritura para niños, cercada y limitada antaño, y la literatura para adultos. Fuera de cualquier tipo de instrumentalización (que no se resiste, como hemos visto, a dejar de acechar), la literatura infantil se constituye hoy, en el marco occidental, como un elemento de gran relevancia en el espacio educativo, entendida siempre como como fuente de placer estético y actividad interpretativa. El uso polisémico del lenguaje, el despliegue de miradas imaginarias sobre espacios y tiempos o la apertura hacia formas diferentes de ver el mundo constituyen en esencia la razón de ser de la literatura y se contraponen a las acciones homogeneizadoras de cualquier tipo de censura. Por ello, la literatura, como señalan Pac y Cejas, “constituye un fuerte estímulo para la reflexión y la constitución de la subjetividad” (206) y, añadimos, para el diálogo intercultural y la construcción de una conciencia global (Salisbury, Rietschlin). En este sentido la literatura infantil contemporánea nos ofrece un amplio abanico de propuestas que responden a –destrozándolas– todas las barreras y limitaciones de las que hemos venido hablando: una literatura de la memoria que tematiza períodos convulsos (léase el holocausto nazi, las dictaduras del cono sur o la guerra civil española, por ejemplo), permitiendo explorar un camino de reflexión y apropiación personal del pasado, y que viene a sumarse a un tratamiento de temas históricos para conformar una narrativa histórica para niños y jóvenes; historias de amor, celos, odio, tristeza, miedo... que ponen sobre la mesa tensiones y pasiones en el mundo infantil que vienen incorporándose a la literatura infantil desde los años noventa del pasado siglo; textos de marcado carácter filosófico que, desde su carácter abierto permiten una multiplicidad de interpretaciones y reflexiones, acercando a niños y jóvenes a ideas como la muerte, el poder, el abuso y que les hablan de los otros y los acercan a la diferencia bien desde temáticas específicas (exilio, migraciones, estructuras familiares, identidades...) o bien desde las propias estructuras narrativas (perspectivismo, dialogismo, intertextualidad...). Textos que, por supuesto, apuestan por el humor, el disparate, lo fantástico, el juego. Este es el panorama de una escritura que asienta su valor como literatura y como arte. Por ello, destacamos la importancia de abrir el

canon formativo a todos estos textos, en un movimiento opuesto al que han tejido y tejen las censuras. También, la necesidad de repensar las relaciones entre escuela y literatura entendiendo la lectura literaria como “reterritorialización de sentidos nuevos”, como “práctica polifónica” en la que se tejen “interpretaciones, sentidos posibles en torno al texto y el profesor opera como mediador cultural” (Sardi, 37). En ese entramado, que rompe fronteras, podemos reafirmar el poder del reino del revés para contribuir a la formación de sujetos creativos y críticos que se incorporen de forma activa a la sociedad, transformándola.

Obras citadas

- Arpes, Marcela y Ricaud, Nora. *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires, La Crujía, 2008.
- Bajour, Cecilia y Carranza, Marcela. “Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil”. *Imaginaria*, n° 158, julio de 2005, <https://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Barberis, Alicia. *Cruzar la noche*. Buenos Aires, Colihue, 1995.
- Bermúdez Martínez, María. “Una narrativa infantil y juvenil para la memoria”. *América sin nombre*, n° 20, 2015, pp. 49-62, <https://doi.org/10.14198/AMESN.2015.20.04>
- Bialet, Graciela. *Los sapos de la memoria*. Córdoba, Op Oloop Ediciones, 1997.
- Bombara, Paula. *El mar y la serpiente*. Buenos Aires, Norma, 2005.
- Bornemann, Elsa. *Un elefante ocupa mucho espacio*. 1975. Madrid, Santillana, 2005.
- Carranza, Marcela. “La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura”. *Imaginaria*, n° 181, mayo de 2006, <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literaturay-valores.htm>
- Carreras, Nicolás, dir. *Prohibido no leer*. Centro de Producción e Investigación Audiovisual TVPA y Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación. <https://www.youtube.com/watch?v=yhSnlOOybew>
- Colomer, Teresa. *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- Coetzee, John Maxwell. *Contra la censura. Ensayos sobre la pasión por silenciar*. Debate, 2014.
- Devetach, Laura. “Autobiografía”. *Imaginaria*, n° 21, marzo de 2000, <http://www.imaginaria.com.ar/02/1/devetach1.htm>
- _____. *La torre de cubos*. 1966. Buenos Aires, Colihue, 2006.
- Fernández Felsenthal, Andrea. “La literatura infantil y juvenil (LIJ) sobre la dictadura militar en Argentina y en Latinoamérica”. *III Congreso Ibérico de Literatura Infantil y Juvenil*, Universitat Politècnica de València, 2005, <http://www.aepv.net/miniwebs/congresoLiteraturaInfantil/comunica/C1.%20LIT.%20INFATIL.%20pdf.pdf>
- Galeano, Eduardo. *La piedra arde*. Salamanca, Lóguez Ediciones, 1993.
- García Montero, Luis. *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada, Comares, 2000.
- Guarido, Paulino. “Cuarto cubo: ¡Bartolo está vivito y coleando!”. *Imaginaria*, n° 176, marzo de 2006, <https://www.imaginaria.com.ar/17/6/la-torre-de-cubos.htm#4>
- Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith, coords. *Un golpe a los libros (1976-1983)*. Buenos Aires, EUDEBA, 2002.
- Gociol, Judith, coord. “Los libros infantiles prohibidos por la dictadura militar en Argentina. Fragmentos del fascículo *Un golpe a los libros 1976-1983*”, *Imaginaria*, n° 48, abril de 2001, <http://www.imaginaria.com.ar/04/8/prohibidos.htm>
- Goytisolo, José Agustín. *Palabras para Julia y otras canciones*. Barcelona, Laia, 1980.

- Jelin, Elizabeth. "Memorias en conflicto". *Revista Puentes*, año 1, n°1, 2000, pp. 6-13.
- Machado, Ana M^a y Montes, Graciela. *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires, Sudamericana, 2003.
- Menéndez, Elvira et al. *Escritos en la guerra*. Pontevedra, Kaladraka Editora, 2021.
- Ministerio de Cultura y Educación. *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1977, <https://cen7.files.wordpress.com/2011/03/subversionescuelas.pdf>
- Montes, Graciela. *El corral de la infancia*. México, FCE, 2001.
- _____. "Literatura para chicos y adolescentes: obras censuradas y temas prohibidos". *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*, Sudamericana, 2003, pp. 107-112.
- Nofal, Rosana. "Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina: un aporte a la discusión". *Espéculo. Revista de estudios literarios*, n° 23, 2003, http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/mem_arge.html
- Oliva, Josefina. "La censura en la literatura infantil y juvenil durante la última dictadura". *Memoria en las aulas*. Coordinado por Sandra Raggio, edición especial, La Plata, Comisión Provincial por la Memoria, s.f., <http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyensenanza/dossiers/dossierlibros.pdf>
- Pac, Andrea y Cejas, Ana. "La literatura infantil argentina, de los años '60 y '70 al presente: resistencia y continuidad literaria". *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, vol. 12, n° 1, 2020, pp. 199-222, <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v12.n1.710>
- Pescevi, Gabriela. *Libros que muerden: literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional, 2014.
- Rietschlin, Angela Carol. "Children's responses to global literature read alouds in a second grade classroom". Tesis doctoral, The Ohio State University, Columbus, 2012, http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1336438346
- Ripoll, Carlos. "La herejía de la palabra en Cuba". *Revista de Pensamientos Centroamericanos*, vol. XLI, n° 192, julio-septiembre 1986, pp. 30-56.
- Rodari, Gianni. "La imaginación en la literatura infantil". *Imaginaria*, n° 125, marzo de 2004, <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>
- Ruffa, Fernando. La censura y quema de libros durante la dictadura militar, <http://juventudproyectosurcordoba.blogspot.com.es/2009/12/la-censura-y-quema-de-libros-durante-la.html>
- Salisbury, Tonya. "Using globally significant children's literature to increase fourth-grade students' global attitudes and intercultural sensitivity". Tesis doctoral, Walden University, Minnesota, 2010, <https://www.proquest.com/dissertations-theses/using-globally-significantchildrens-literature/docview/744091115/se-2>
- Sardi, Valeria. "Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria". *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital. Artes, letras y humanidades*, año 1, n° 2, 2012, <https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/135>
- Skármeta, Antonio. *La composición*. Caracas, Ekaré, 2000.