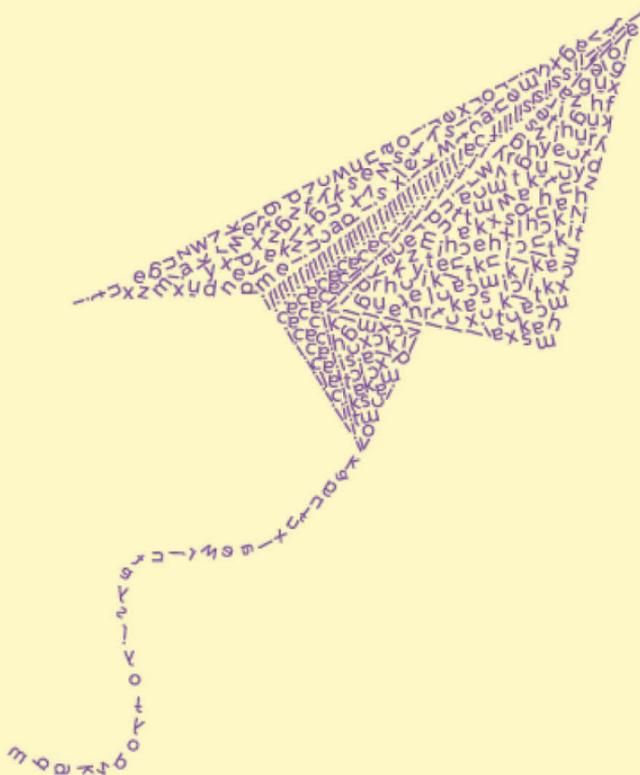


**Cecilia Bajour**

# LITERATURA, IMAGINACIÓN Y SILENCIO

Desafíos actuales en mediación de lectura





**Cecilia Bajour**  
**LITERATURA,  
IMAGINACIÓN Y  
SILENCIO**

Desafíos actuales en mediación de lectura



028.53 Bajour, Cecilia  
B16 Literatura, imaginación y silencio : desafíos actuales en  
mediación de lectura / Cecilia Bajour.-- 1a ed.-- Lima : Biblioteca  
Nacional del Perú, 2020.

81 p. : facsím. ; 18 cm.-- (Lectura, biblioteca y comunidad)

Incluye bibliografías.

D.L. 2020-08153

ISBN 978-612-4045-52-3

1. Niños - Libros y lectura - Ensayos, conferencias, etc. 2. Literatura  
infantil 3. Lectura I. Biblioteca Nacional del Perú II. Título III. Serie

**BNP: 2020-028**

**BNP-DGC**

*Literatura, imaginación y silencio. Desafíos actuales en mediación de lectura*

©Cecilia Bajour

©Biblioteca Nacional del Perú

Av. De la Poesía 160

[www.bnp.gob.pe](http://www.bnp.gob.pe)

**Jefe Institucional de la Biblioteca Nacional del Perú**

Ezio Neyra Magagna

**Directora de la Dirección de Acceso y Promoción de la Información**

Fabiola Vergara Rodríguez

**Jefa del Equipo de Gestión Cultural, Investigaciones y Ediciones**

Kristel Best Urday

*Edición:* Gracia Angulo

*Diseño de línea gráfica:* Rodolfo Loyola

*Diagramación:* Karina Haro

*Corrección de estilo:* Sandra Arbulú

Primera edición: noviembre de 2020

Tiraje: 1,000 ejemplares

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2020-08153

ISBN 978-612-4045-52-3

\*\*\*

La colección *Lectura, Biblioteca y Comunidad* nace con el objetivo de promover la reflexión en torno a la lectura como práctica sociocultural, a las bibliotecas como espacios de encuentro que posibilitan el desarrollo y a las políticas públicas que inciden en el gran ecosistema formado por las bibliotecas, la lectura, la escritura, el libro y el acceso a la información. En esta colección se publicarán conferencias, ensayos, entrevistas, conversaciones, entre otros textos, de investigadores e investigadoras y profesionales de reconocida trayectoria. De esta manera, la Biblioteca Nacional del Perú espera contribuir a la reflexión y a la generación de conocimiento sobre prácticas y espacios que son de gran valor para la construcción de una ciudadanía crítica y de una sociedad democrática.

*Lectura, Biblioteca y Comunidad* busca propiciar el diálogo y el encuentro a través de miradas que recogen y trascienden lo local y nos llevan a reconocer experiencias e iniciativas exitosas que evidencian la manera en que las bibliotecas son instituciones transformadoras que pueden llegar a ser verdaderos motores de desarrollo de las comunidades a las que atienden.

# Índice

- 9 Sobre este libro
- 13 Literatura, imaginación y silencio: lo no dicho como lugar de encuentro entre lectores
- 39 El silencio como voz abierta a la escucha
- 59 Ficción y verdad: desafíos actuales en mediaciones de lectura



## Sobre este libro

Este volumen recoge tres artículos de la especialista argentina Cecilia Bajour que nos invitan a reflexionar sobre el poder de la lectura como un acto creativo y autónomo; sobre el rol que cumple la imaginación; sobre los procesos de escucha y silencio; y sobre los peligros del ingreso de lo políticamente correcto a un mundo que debiera ser tan libre como el de la literatura infantil.

En un contexto en el que, muchas veces, las actividades de mediación y de formación de lectores y lectoras limitan sus posibilidades de producir lecturas e interpretaciones por sí mismos, de participar como cocreadores y cocreadoras de los múltiples significados que puede tener un texto, el libro de Bajour nos interpela y nos orienta hacia un nuevo camino en el quehacer de formar niños y niñas lectores.

En este andar —acompañados por la autora— encontramos al menos tres elementos que aportarán sustancialmente a enfrentar los nuevos desafíos de la mediación de lectura. Tres elementos que, imbricados, permitirán generar un espacio de confianza y hospitalidad con aquellos a quienes guiamos o formamos. En pri-

mer lugar, concebir a la imaginación y sus mecanismos como un viaje, como un vuelo que nos lleva a mirar el mundo con ojos nuevos al dejar atrás las ideas preestablecidas, al cuestionarlas, al desandarlas. En segundo lugar, la postura de escucha entendida como un proceso dialógico en el que se genera un vínculo entre «dos conciencias que se reconocen» y en el que, necesariamente, los mediadores y las mediadoras deberán prestar atención al contexto particular desde el que habla la persona escuchada. En tercer lugar, el silencio —o los silencios, como prefiere enunciarlos la autora—, como esa espera a que el lenguaje del otro, el lenguaje distinto del nuestro, se abra paso y complemente nuestras lecturas y, con estas, nuestra visión del mundo.

Asimismo, como especialista en literatura infantil y juvenil, y particularmente en la lectura del libro álbum, en el segundo y tercer artículo, Bajour centra su análisis en las formas en las que la enseñanza de los textos literarios suele adoptar posturas que no consideran a los lectores y a las lectoras como constructores de significados. Del mismo modo que estas formas de enseñanza, los propios textos de la literatura infantil y juvenil han sido tomados por lo políticamente correcto, por la óptica didáctica y moralizante que, justamente, al circunscribir la experiencia literaria a la enseñanza o moraleja que se

quiere que los niños y las niñas aprendan, ha clausurado las puertas del azar y «enjaulado al pájaro».

Se trata pues de un volumen que nos invita a ver, reflexionar, discutir y, por qué no, rehuir todas aquellas fórmulas que limitan la libertad de los lectores y las lectoras, y que restringen su capacidad de imaginar otros mundos, de construir lecturas autónomas alejadas de fórmulas preconcebidas; así como a ejercer el rol de la mediación lectora con una apertura constante al diálogo y a la escucha. Premunidos con estas herramientas, los lectores y las lectoras serán capaces, además, de trasladar esta visión crítica a las demás esferas de sus vidas, en tiempos tan cargados de *fake news* y de discursos totalitarios como los que corren. He ahí el poder de la lectura.



## Literatura, imaginación y silencio: lo no dicho como lugar de encuentro entre lectores

La palabra imaginación es un término «esponja», pues puede absorber muchas significaciones posibles. Es un desafío para el pensamiento despejar la tendencia a la generalización y esa cierta apariencia amorfa o inefable cuando intentamos describir su funcionamiento. En el caso de la lectura literaria, interrogarnos sobre aquello que llamamos «imaginación» cuando leemos y hablamos con otros sobre libros puede ser una llave para encender e intercomunicar los imaginarios de los lectores y las lectoras y, de ese modo, propiciar diálogos y redes. Si hipotetizamos que la imaginación se sostiene en gran medida en la construcción de lo no dicho, conocer algunas de las manifestaciones del silencio en la literatura infantil —y no solo en ella— es un camino para posibilitar encuentros enriquecedores entre lectores y lectoras.

Un poema de Denise Levertov puede ser una obertura para comenzar a mirar de cerca la filigrana del vínculo entre imaginación y silencio.

### **El secreto<sup>1</sup>**

Dos niñas descubren  
el secreto de la vida  
en un repentino verso de  
poesía.

Yo que no conozco el  
secreto escribí  
el verso. Ellas  
me dijeron  
(a través de un tercero)

que lo habían encontrado  
pero no qué era  
ni siquiera  
qué verso era. Sin duda

ahora, más de una semana

---

1 Levertov, Denise. «El secreto». Traducción de Florencia Fraggasso.

después, han olvidado  
el secreto,  
el verso, el nombre del  
poema. Las amo  
por encontrar lo que no  
puedo encontrar,  
y por amarme  
por el verso que escribí,

y por olvidarlo  
y así  
mil veces, hasta que la muerte  
las encuentre, puedan

descubrirlo otra vez, en otros  
versos  
en otros  
hechos. Y por

querer conocerlo,  
por  
asumir que hay  
tal secreto, sí,  
por eso  
sobre todo

En el poema de Levertov resplandecen algunas palabras y frases sacudidoras e inquietantes como «secreto», «querer saber», «descubrir», «suponer». Intentaré seguir su resplandor para aproximarnos a las células vivificantes de lo imaginario encarnado en el decir y en el callar de la poesía.

En la escena del poema es posible vislumbrar una red de cercanías enhebradas en voces. Por un lado, las de esas dos chicas lectoras o escuchadoras de poesía cuando descubren juntas un verso revelador. Por otro, la de un tercero a través del cual la enunciadora del poema se entera del hallazgo. Y, a lo largo del poema, la de ella misma, portavoz del yo y evocadora de la figura autorral, donde se encierra «el secreto de la vida» para esas lectoras. Secreto que goza de la libertad de ser olvidado y vuelto a hallar mil veces. A esa trama podemos sumar el encuentro cercano y personal de cada uno de quienes leemos o escuchamos el poema como posibles cómplices de ese descubrimiento que nos es confiado. Quizás para algunos, estos versos que cuentan acerca del secreto descubierto por dos chicas nos revelan otro secreto anidado en nuestro interior, desconocido hasta leer el poema. Nadie puede tener dominio absoluto sobre las resonancias imaginarias de lo leído.

Así como parece suceder en este poema (una microficción en donde se cuenta una intensa historia míni-

ma), el encuentro cercano con lo leído y escuchado que se activa en cada lectora o lector podría multiplicarse hacia un plural, una confluencia de espacios próximos: como una constelación intersubjetiva de incertidumbres y certezas que se pueden encender en situaciones de lectura. Incluso cuando se trata de una lectora o lector en un encuentro a solas con un texto existe siempre, tanto en estado de latencia como de concreción, la posibilidad de un pasaje hacia un mundo que no se encierra en sí mismo, sino que tiende lazos con los mundos de otros lectores y lectoras y de otros textos.

Es en la relación cercana y cómplice con las tramas de palabras, imágenes y silencios de los textos donde los lectores y lectoras podemos sentirnos convocados como protagonistas de la construcción de significados.

Por eso comencé este texto con un poema que tiene que ver con lo secreto, lo que enciende la chispa de querer saber, lo que retacea la información para dar lugar al deseo de buscarla.

Pienso en el secreto que habita en la literatura y en los actos de lectura literaria como aquello en la textualidad que no se deja capturar, pero a la vez incita a activar sentidos, suscita interrogantes y respuestas provisionarias. Cuando se encuentran textos que hacen vibrar el deseo de la actividad interpretativa a partir del balance, tanto entre lo que dicen y lo que ocultan como en los modos

de codificar lo enigmático, muchos lectores y lectoras suelen decir que esas lecturas «abren la imaginación» o «permiten imaginar».

### **¿Qué parece decir el enunciado «abrir la imaginación»?**

Una primera entrada a la cuestión puede ser partir de su opuesto; es decir, considerar qué caracteriza a aquellos textos que, como dicen algunos lectores y lectoras, «no te dejan imaginar»: textos sin secreto, sin enigma, en los que todo o casi todo parece estar dicho. O que si tienen secreto este es resuelto por el propio texto a partir de distintas maniobras que reducen o directamente anulan la posibilidad de crear imágenes y de encender en las cabezas y en las retinas las usinas de los modos subjuntivo y potencial, tan aliados de las preguntas y de los imaginarios: «¿y si fuera así?» o «¿qué pasaría si ...?».

Suelo denominar «verborrágicos» a esos textos que sobredicen y tapan los intersticios o lagunas por donde es posible entrever significados, hipotetizar, fabular, preguntarnos, respondernos. El exceso en el decir y el mostrar surge de ciertas representaciones acerca de los lectores y las lectoras como carentes, imposibilitados, inexpertos y necesitados de guías claras y, por lo general, unívocas. El temor a que no se comprenda o a que

la interpretación se desvíe respecto a sentidos previstos, a veces dogmáticamente, forma parte de estos preconceptos que frenan un libre fluir de las lecturas. Predomina así una postura controladora de los sentidos que se manifiesta en decisiones visibles tanto en el plano de los textos literarios como en los modos de ser leídos. En el ámbito lingüístico, este posicionamiento puede encontrarse en explicaciones innecesarias que podrían resolverse con el contexto y el propio texto (en el que no se confía), así como en reiteraciones excesivas, preguntas retóricas que parecen inducir a una respuesta prevista de antemano, finales predecibles cargados de señales sobre cómo interpretarlos o apelaciones sobreprotectoras a los lectores y lectoras. En el lenguaje de la ilustración ello se evidencia en la redundancia de la representación gráfica respecto a lo dicho por la palabra, la sobrecarga informativa (cuando no es una marca estilística sino un refuerzo explicativo) o el apego a estereotipos visuales. En ciertas decisiones de la edición, el exceso se manifiesta en la explicitación paratextual (en contratapas, prólogos, solapas, catálogos, anexos con actividades, entre otros) de supuestas intencionalidades (del autor o autora de la obra). Se obtura así lo connotativo y se intenta conducir las lecturas a «mensajes» predigeridos. Estas solo son algunas evidencias de cómo actúa la verborragia en los

distintos lenguajes propios de la literatura infantil (y no solo en ella).

El exceso en el decir y el mostrar debilita o, en los casos más extremos, niega el carácter estético de ciertos textos literarios y revela la desconfianza en la posibilidad de los lectores y lectoras de producir sentidos por sí mismos. Al desactivar silencios, sugerencias y opacidades, la actividad interpretativa es subestimada y reemplazada en forma excluyente por maniobras discursivas de los diversos enunciadores de esos textos.

En oposición a estas decisiones textuales que, en distintos grados, parecen temerle a la idea de lectura como acto creativo y autónomo, existen otras que apuestan por lectores y lectoras que participan del acto de leer, cocreando sentidos en direcciones múltiples. Pero no basta con textos abiertos a la coparticipación de los lectores y lectoras si cuando, en situaciones de lectura compartida, se ponen en juego los modos de leer propuestos estos encarrilan los sentidos hacia senderos únicos o callejones sin salida imaginaria. Me refiero a que, más allá de elegir textos potentes y desafiantes, si las preguntas en torno a estos o ciertas actividades propuestas llevan a respuestas previstas de antemano o refuerzan algunos preconceptos, la polisemia de esos textos es dejada de lado.

De allí viene la pregunta sobre la relación entre la multisignificación y la apertura de la imaginación. El canadiense Kieran Egan, especialista en temas vinculados a la imaginación en la enseñanza y el aprendizaje, sostiene que es difícil definirla debido a su naturaleza proteica, compleja. La ubica en una zona de cruce entre la percepción, la memoria, la generación de ideas y la emoción. Por su parte, la emoción está fuertemente unida a la invención ya que cuando imaginamos algo tendemos a sentirlo como si fuera real o estuviera presente. Imaginar implica pensar de una manera particular que se basa en suponer lo posible antes que lo solamente real. Por tal razón, la ficción y la mirada poética son los medios más hospitalarios para concebir cómo podrían ser las cosas (Egan, 1999).

La lógica de la imaginación se acerca más a la lógica metafórica que a cualquier construcción racional. La metáfora se basa en asociar y ver una cosa o propiedad en otra a partir de relaciones de semejanza entre lo presente y lo ausente. Por lo tanto, para poder ir de una cosa a otra y sustituir la primera por la segunda, hay que hacer un viaje. El enunciado tan frecuente que refiere a «hacer volar la imaginación» probablemente tenga que ver con ese viaje semántico. El de la imaginación es un vuelo que siempre tiene un ojo en tierra porque, para generar lo no visto (o lo que permanece en estado de si-

lencio), se nutre de la experiencia terrena o real (aunque viceversa también es posible y necesario, ya que lo real sería demasiado seco y pobre sin ese vuelo).

Observemos cómo la actividad imaginaria aparece en la dimensión textual a partir de algunos ejemplos literarios que incluyen construcciones metafóricas, desvíos de lo cristalizado y ficcionalización del diálogo entre imaginarios diversos.

## **Las cosas<sup>2</sup>**

Lo que pasó fue que crecimos solos  
viviendo entre las cosas  
así que a la moneda le dimos una cara,  
a la silla una espalda,  
a la lámpara un pie firme  
que no supiera de fatiga.

Nos calentamos junto al fuego con lenguas  
que arden como la nuestra  
y colgamos lenguas también en las campanas  
para escuchar  
su idioma sentimental,

---

2 Mueller, Lisel. «Las cosas». Traducción de Sandra Toro.

y, como adorábamos los perfiles graciosos  
el vino tuvo su nariz  
y la botella, un cuello largo y flaco.

Incluso lo que estaba más allá  
lo rehicimos a nuestra imagen,  
le dimos un corazón a la ciudad,  
a la tormenta un ojo,  
a la cueva una boca  
para poder entrar y estar a salvo.

La actividad imaginaria es tematizada en este poema en el que la soledad existencial es mitigada mediante el juego metafórico entablado con los objetos que nos rodean. Las metáforas de la vida cotidiana aparecen poéticamente ligadas a las cosas como un lazo que nos une al mundo, humanizándolo, reduciendo su mero carácter de objeto. De ese modo, el fuego tiene lengua, la silla tiene espalda, la moneda tiene cara. No solo lo cercano puede ser mirado con otros ojos: como dice el poema, «incluso lo que estaba más allá lo rehicimos a nuestra imagen».

El procedimiento metafórico puede observarse de manera gráfica en este otro ejemplo en el que dialoga la imagen con la palabra:



El capítulo floral —así de libresca es la denominación del centro de las flores donde se produce la inflorescencia— de una margarita deshojada es transformado en globo y, luego, en medio del vuelo, como en la mítica película francesa *Le balon rouge* (*El globo rojo*), en una página del *Codex Seraphinianus*, que parece ser un paso a paso del procedimiento metafórico<sup>3</sup>. La atención minuciosa a un objeto (la margarita, en este caso), seguida por el extrañamiento o rarefacción, y luego por la analogía con otro objeto ausente, el cual, mediante la metáfora, se hace presente, constituyen la puesta en acción de esa metáfora. La combinación de elementos modifica y transforma el objeto, ser o propiedad en algo nuevo. Produce un salto en la significación, un vuelo, un estar en otra parte —aunque sigamos estando en esta—, una amalgama de ausencia con presencia. De margarita deshojada a globo,

---

3 El *Codex Seraphinianus*, libro escrito e ilustrado por el artista italiano, arquitecto y diseñador industrial Luigi Serafini en 1978, podría considerarse la quintaesencia de la actividad imaginaria. Parece ser una enciclopedia visual de un mundo desconocido. La escritura propone un código enigmático inventado por Serafini, quien dijo que lo que pretendía era que su alfabeto transmitiese al «lector» la sensación que tienen los niños y niñas al sentarse en frente de un libro que todavía no pueden entender, a pesar de que ven que su escritura tiene sentido para los adultos.

de globo a medio de transporte para acercarse a los pájaros y al cielo. Es decir, la imaginación hace volar, pero en vez de atribuir ese vuelo a la magia o la ensoñación, todos podemos conocer de cerca y manejar los resortes de las diferentes máquinas metafóricas para volar y eso nos vuelve mejores pilotos de vuelos imaginarios. O sea, la actividad imaginaria no es amorfa ni inabordable. Conocer algunos de sus mecanismos constructivos nos hace más soberanos de nuestra capacidad de imaginar, tal como lo plantearon autores diversos como Gianni Rodari (2002), Lev Vigotski (2003) y Maite Alvarado (2013), al proponer que todos podemos apropiarnos del arte de la invención cuanto más sepamos y nos familiaricemos con sus engranajes.

En la actividad metafórica (se trate esta de la invención o de la lectura de una metáfora), prestar atención es un momento clave e inaugural. La atención es la posibilidad de detenernos en algo o alguien en vez de sobrevolar. Cuando prestamos atención merodeamos en torno a aquello en lo que nos posamos sin afincarnos del todo y desde ahí comenzamos a volar mirando de reojo a la tierra, que es nuestra plataforma de vuelo. Si la detención no ocurre, quizás perdemos oportunidades preciosas de recrear el mundo, como dice Wislawa Szymborska en su poema «Falta de atención», acerca de lo que sucede cuando no nos concentramos en mirar con ojos atentos

el mundo a nuestro alcance, como es posible ver en este fragmento del poema:

(...)

Uno tras otro se fueron sucediendo cambios  
incluso en el limitado campo de un abrir y cerrar de ojos.

En la mesa más joven, con una mano un día más joven  
había pan de ayer cortado de forma distinta.

Las nubes como nunca y la lluvia como nunca,  
porque era con otras gotas que llovía.

La Tierra giraba sobre su eje  
pero en un espacio abandonado para siempre.

(...)

La mirada atenta puede ser una vía para desnaturalizar lo que está ante nuestra vista (tal vez una vista interior y no necesariamente la que se ofrece a las retinas). Mirar con otros ojos es la condición del imaginario. El extrañamiento implica el desvío de lo habitual, la liberación intencional del aprisionamiento en las ideas usuales.

En ese sentido va la propuesta del poeta y artista visual Juan Lima en su libro *Botánica poética* (2015), cuya contratapa avisa que:

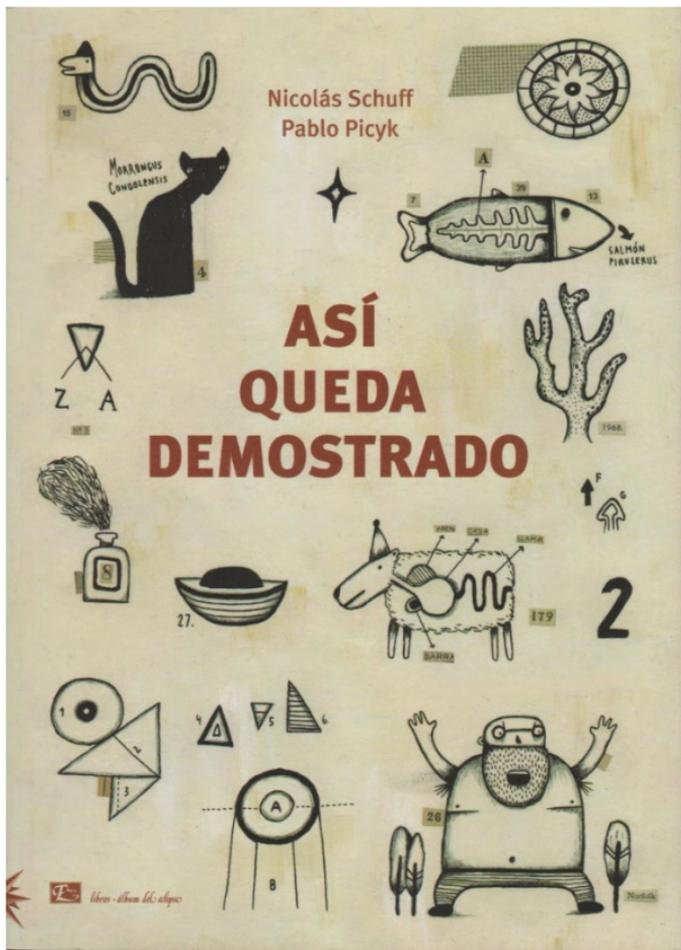
Si la poesía  
no se fuera alguna vez  
para el lado de los tomates  
solo probaríamos/  
ensalada de  
frutas/  
(el poeta  
cuando no sueña  
vuela.)

La metáfora coloquial que sugiere ir «para el lado de los tomates» supone darnos la oportunidad de desviarnos de los caminos más transitados. Una de las maneras de hacerlo tiene que ver con cómo la imaginación puede habitar los objetos con los que interactúa: pensarnos en la dimensión de una fruta, un vegetal o una flor, entablar un diálogo recíproco con esos objetos.

Si bien la lógica metafórica es la vía principal para el juego imaginario, otro modo distinto de desvío es el que pone en cuestión las ideas cristalizadas. La imaginación se alimenta también cuando nos detenemos a mirar con ojos extrañados algunas creencias compartidas y las des-

naturalizamos, las ponemos en discusión. El humor absurdo puede ser un aliado de esa desestabilización de lo comúnmente aceptado.

*Así queda demostrado*, de Nicolás Schuff y Pablo Picyk (2013), propone un modo original de posicionarse ante ciertas creencias o mitos bastante extendidos.



A partir de un esquema discursivo lógico-matemático que opera sobre la base de la reducción al absurdo, el libro discute algunos dichos o saberes sin fundamento científico, como que la música calma a las fieras, las nubes son de algodón, los gatos negros traen mala suerte o que a los bebés los trae una cigüeña desde París, entre otros enunciados ampliamente conocidos. La demostración mediante el absurdo supone una hibridación entre el discurso científico y el ficcional. La fórmula que se repite a lo largo del libro desarticula cada mito a través de una argumentación que prueba su inverosimilitud. Entonces desarrolla humorísticamente ese mecanismo contradictorio para concluir que la afirmación inicial es imposible o «falsa». Por ejemplo, «si contar ovejas diera sueño, los pastores se quedarían dormidos a menudo y perderían el rebaño», entonces las ovejas podrían llegar a las ciudades y ver la ropa de colores que se hace con su lana. Pero como los pastores saben muy bien cuántas ovejas tienen, nunca se vio una paseando por los negocios de ropa, con lo cual se demuestra que «contar ovejas no da sueño». El mecanismo ficcional de *Así queda demostrado*, basado en el contrapunto entre la lógica matemática y la insólita manera de discutir el mito mediante el humor absurdo, supone una ruptura con los modos de contar convencionales al expandir los imaginarios a través del desvío de lo común.

A modo de puente entre el vínculo entre la actividad imaginaria que habita en algunas ficciones y la posibilidad de tejer redes imaginarias entre los lectores, resalta la propuesta del libro *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*, de Luis Pescetti y O'Kif (1998), que ficcionaliza originalmente el diálogo de imaginarios que ocurre en una práctica de lectura compartida.

La situación de enunciación es una narración oral del cuento *Caperucita Roja* (una versión condensada basada en la de los hermanos Grimm) que realiza un padre a su hijo mientras su madre va a trabajar. Los lectores-espectadores somos invitados a visualizar la activación simultánea de ambos imaginarios mientras la narración transcurre. Las imágenes suscitadas a partir del relato paterno son representadas gráficamente con globos de historieta: uno de decir y otro de pensar. El juego humorístico se sustenta en el contraste entre los imaginarios: el del padre en sepia —y aparentemente basado en ilustraciones tradicionales del cuento— y el del hijo multicolor, con múltiples alusiones a referentes culturales contemporáneos al niño que recontextualizan a los personajes y escenas de la versión imaginada por el adulto. El concepto de «imagen» se asocia literalmente al de imaginación en este caso. «Tal como se lo contaron a Jorge» se podría también interpretar como «tal como Jorge lo imaginó». El imaginario creativo del niño surge de «combinar lo

antiguo con lo nuevo sin que sea mera repetición de cosas vistas», según plantea Vigotski (2003) cuando explica el funcionamiento de la imaginación. Por lo tanto, el bosque en su imaginario se vuelve selva, la comida no es una canasta con alimentos naturales sino una pizza y Caperucita roja es, para Jorge, una niña con la cara roja, lo que nos sugiere que desconoce el objeto «caperuza» y, para armar un sentido propio, lo hace combinando una cabeza de niña contemporánea a él con un rostro teñido de rojo.

Las construcciones imaginarias diversas que cohabitan de manera en gran medida insondable en todo acto de lectura compartida se materializan y se vuelven visibles en esta ficción a partir de la recreación gráfica de cada imaginario. Toda lectura es una versión y parece ratificar el contraste entre mundos posibles.

### **La imaginación en las situaciones de lectura literaria compartida: la construcción de espacios cercanos entre imaginarios**

¿Cómo aporta a las tareas de mediación conocer sobre las particularidades de la actividad imaginaria y sobre las diversas maneras de textualizarla para que el diálogo entre lectores sea más rico en encuentros y aprendizajes compartidos?

Como ya mencioné, no es suficiente elegir textos que estimulen la actividad imaginaria si las propuestas de lectura con esos textos no «abren el juego» para que los lectores y lectoras puedan construir significados por sí mismos, ya sea a solas o en situaciones sociales de lectura.

Abrir el juego supone no anteponer ni privilegiar la construcción personal de sentidos a las de otros, sino esperar sin ansiedad ni apuro ese despliegue en el modo y el estilo de cada uno y, sobre todo, crear una atmósfera que brinde confianza a los lectores y lectoras para que sus caminos de interpretación y de opinión sobre los textos se abran en múltiples direcciones. Muchas veces el temor al silencio en situaciones compartidas de lectura lleva a algunos mediadores y mediadoras a llenar el vacío con comentarios sobre el texto que pueden ser percibidos como la única lectura válida y, en consecuencia, el fluir de los imaginarios se debilita o apaga (al menos hacia afuera). Como dice David Le Breton:

El silencio nunca es el vacío, sino la respiración entre palabras, el repliegue momentáneo que permite el fluir de los significados, el intercambio de miradas y emociones, el sopesar ya sea de las frases que se amontonan en los labios o el eco de su recepción, es el tacto que cede el uso de la palabra mediante una ligera in-

flexión de voz, aprovechada por el que espera el momento favorable (2001).

La postura de escucha por parte de los mediadores y mediadoras de lectura que la tienen en cuenta y la valorizan está íntimamente ligada a esa espera. La escucha a la que me refiero no tiene que ver ni con la que se establece en una relación terapéutica ni con la que se da en intercambios marcados por la amistad, más allá de que en estos casos también se tenga en cuenta la palabra de los otros. Tampoco tiene que ver con aquellas formas de la escucha que solo constituyen una fachada marcada por una supuesta corrección de las formas o por la relación cordial de quien respeta los turnos de conversación, pero donde se busca ejercer algún tipo de control sobre los otros. Si pensamos en una visión de la escucha en consonancia con las reflexiones de Mijaíl Bajtín, escuchar supondría no fundirse o confundirse con el otro, sino el diálogo de dos culturas que «no se funden ni se mezclan, sino que cada una conserva su unidad e integridad abierta, pero las dos se enriquecen mutuamente» (Bajtín, 2000). Desde esta visión dialógica de la escucha, podríamos afirmar que se trata fundamentalmente de un vínculo de dos conciencias que se reconocen. Sobre todo, lo que importa en esta relación es la forma en que quien escucha atiende a las circuns-

tancias únicas y particulares en las que una voz, la voz escuchada, tiene lugar.

En ese encuentro marcado por lo dialógico, la posición de sorpresa genuina de los mediadores y mediadoras sobre lo que tienen para decir los otros sobre un texto es parte vital de ese acto compartido y una puesta en cuestión de las posturas monológicas y autorreferenciales. Asumir que las significaciones son siempre sociales lleva a ver que los otros siempre pueden sorprendernos y enriquecer o desestabilizar productivamente lo que pensábamos sobre ese texto compartido hasta el momento de compartir la lectura. La convicción sobre la provisoriedad y el carácter incompleto de nuestras propias significaciones es una puerta hospitalaria a que las significaciones de otros se entrelacen con las nuestras.

Es a partir de esa apertura hacia el enigma que se pueden propiciar redes colectivas de imaginarios en torno a la lectura. Desde esta mirada social, la imaginación no implica un encierro en uno mismo sino la posibilidad de pensarnos como seres entre y con otros. Como dice Georges Jean, «la imaginación de cada quien es única, al mismo tiempo que se comparte» (1990). La imaginación deja de ser volátil e inefable y se vuelve real, tangible, aunque siempre esté en el orden de lo inapresable ya que esa es su razón de ser. Imaginar lleva a inaugurar lo desconocido y recibir con ojos nuevos lo conocido.

Se trata entonces de ser cómplices en la incertidumbre, aliados en las diversas filigranas del secreto, imaginadores e imaginadoras que van más allá de lo posible para que lo imposible esté cada vez más cerca. Para acercarlo imposible, un poema<sup>4</sup> de Roberto Juarroz:

Cada cosa es un mensaje  
un pulso que se muestra,  
una escotilla en el vacío.

Pero entre los mensajes de las cosas  
se van dibujando otros mensajes,  
allí en el intervalo,  
entre una cosa y otra,  
conformados por ellas y sin ellas,  
como si lo que está  
decidiera sin querer el estar  
de aquello que no está.

---

4 Juarroz, Roberto. De *Novena poesía vertical*.

## Referencias

- Alvarado, Maite (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, Mijaíl (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Ciudad de México: Taurus.
- Egan, Kieran (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Jean, Georges (1990). *Los senderos de la imaginación infantil*. Ciudad de México: FCE.
- Juarroz, Roberto (2005). *Poesía Vertical Completa (Tomo I)*. Buenos Aires: Emecé.
- Le Breton, David (2001). *El silencio*. Madrid: Sequitur.
- Lima, Juan (2015). *Botánica poética*. Buenos Aires: Calibroscopio.
- Monteleone, Jorge (2016). *El fantasma de un nombre. Poesía, imaginario, vida*. Rosario: Nube negra Ediciones.

Pescetti, Luis y O'Kif (1998). *Caperucita (tal como se la contaron a Jorge)*. Buenos Aires: Alfaguara.

Rodari, Gianni (2002). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Booket.

Schuff, Nicolás y Picyk, Pablo (2013). *Así queda demostrado*. Buenos Aires: Del Eclipse.

Szyborska, Wislawa (2007). *Dos puntos*. Barcelona: Igitur.

Vigotski, Lev (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

## El silencio como voz abierta a la escucha

Un silencio, unos silencios pueden ser nidos de la escucha. Silencios que pueden abrirse hacia otro lenguaje distinto del nuestro y que necesitan de nuestra disposición a habitar un diálogo. Un dialogar en el que comunicar sentidos supone estar dispuestos a no comprenderlo todo, a no enjaular el canto de los pájaros en una traducción unívoca. Las formas en que un canto hace lugar en nuestros mundos son inapresables. Nunca lo comprenderemos totalmente y en ese enigma callado buscan senderos nuestros deseos de libertad cuando les damos sitio.

Allí, donde las palabras no clausuran, los silencios se ofrecen a la escucha. Así parece decir este poema del chileno Juan Luis Martínez<sup>5</sup>:

---

5 Martínez, Juan. «Observaciones relacionadas con la exuberante actividad de la “confabulación fonética” o “lenguaje de los pájaros” en las obras de j. p. brisset, r: roussel, m: duchamp y otros».

- a. A través de su canto los pájaros comunican una comunicación en la que dicen que no dicen nada.
- b. El lenguaje de los pájaros es un lenguaje de signos transparentes en busca de la transparencia dispersa de algún significado.
- c. Los pájaros encierran el significado de su propio canto en la malla de un lenguaje vacío; malla que es a un tiempo transparente e irrompible.
- d. Incluso el silencio que se produce entre cada canto es también un eslabón de esa malla, un signo, un momento del mensaje que la naturaleza se dice a sí misma.
- e. Para la naturaleza no es el canto de los pájaros ni su equivalente, la palabra humana, sino el silencio, el que convertido en mensaje tiene por objeto establecer, prolongar o interrumpir la comunicación para verificar si el circuito funciona y si realmente los pájaros se comunican entre ellos a través de los oídos de los hombres y sin que estos se den cuenta.

*Nota:*

Los pájaros cantan en pajarístico,  
pero los escuchamos en español.  
(El español es una lengua opaca,  
con un gran número de palabras fantasmas;  
el pajarístico es una lengua transparente y sin palabras).

El «pajarístico» (hallazgo maravilloso del poeta Juan Luis Martínez) sea quizás una lengua posible para aprender y desaprender lo no dicho una y otra vez, para mirar de cerca los silencios que están consciente o inconscientemente en nuestras maneras de vincularnos.

Aunque titulé este texto en singular, que es como suele nombrarse al silencio, al hablar de un *continuum* entre silencio y conversación, y de lazos entre seres que nos comunicamos, elijo el plural. Pienso en el silencio que forma parte de las conversaciones como una apertura a la multiplicidad de los silencios. Así como hay diversidad de voces encarnadas en otras y otros, puede haber diversos silencios disponibles para ser percibidos por nuestros sentidos.

Al pensarlo en plural evito poner al silencio en un lugar sagrado, intocable. Otra cautela en mi intento de acercamiento es no sobre-estetizarlo al punto de volverlo joya para pocos(as) o iniciados(as). Intento reflexionar sobre el lenguaje y el silencio como parte de una

trama dialógica que nos involucra a todos y todas. Me aventuro a pensar en una concepción democratizante y abierta de los silencios como arterias que laten en el fluir de las conversaciones.

Además del carácter social del silencio, su pluralidad y su no esencialidad residen en la diversidad de silencios devenidos del carácter situado, histórico, cultural y a la vez singular de los actos de comunicación. Los silencios no son una entelequia, una abstracción, ni ocurren aislados de nuestros andares en la porción del mundo en que respiramos y vivimos.

David Le Breton dedica su libro *El silencio. Aproximaciones* a explorar una nutrida gama de silencios desde una mirada antropológica e histórica. Algunas formas del silencio que él menciona nos llevan a pensar en experiencias en estos tiempos de nuestra América Latina donde la tensión y la disparidad entre voces y silencios se vive dramáticamente: las diversas manifestaciones del silencio en su dimensión política. El monopolio informativo en detrimento de la diversidad de voces populares es un indignante ejemplo del silenciar antidemocrático. También lo es el silencio en los diversos disciplinamientos contra quienes son considerados débiles desde ciertas manifestaciones del poder: las luchas y conquistas en problemáticas de género en nuestros países son evidencia de un contrasilencio reverdeciente. En

el terreno de las políticas de la lengua, la discusión sobre el machismo en el lenguaje escrito y hablado es otra señal del silenciamiento largamente naturalizado. En el silencio hacia y en las infancias, las violencias reales y simbólicas refuerzan dolorosamente la asimetría entre personas adultas y niños y niñas.

Junto con las distintas figuras del silencio en su trama vital y política, es posible pensar la oralidad compartida y, en particular, la conversación, como una dialéctica de voces y silencios. Así como la escucha puede percibir cada voz como única, como una huella vibrante en el aire, también puede afinar la percepción para recibir los silencios como manifestaciones singulares. Estar a la escucha de las resonancias de lo que se dice y lo que se calla es una disposición no tan frecuente en un *habitus* de la percepción y de otras modalidades del conocimiento en las que predomina lo visual y no tanto lo auditivo. En los actos de escuchar, el sentir puede abrirse a tonos, timbres, acentos, resonancias, ruidos. Los silencios de cada una de las personas que están escuchando vibran de un modo único, propio de cada escuchador o escuchadora. El callar tiene infinitud de posibilidades que se brindan a nuestra recepción sensible si es que estamos disponibles. Esa disponibilidad puede pensarse, si la comparamos con la música, como la apertura a un repertorio tonal de silencios, arpegios del callar, a veces

paradójicamente disonantes ya que el silencio escuchado en ocasiones pone en juego una soberanía de pensar y sentir distinto. ¿Podremos entonces suponer en quienes escuchamos la posibilidad de imaginar una «silenciografía», una escritura de silencios que disponemos en pentagramas imaginarios donde las voces y los silencios participan de claves sensibles para construir significados?

«Es preciso perderse para empezar a escuchar. Es preciso hacer el silencio en la escucha y en la mirada para descubrir las formas del silencio». Así comienza un bello artículo que la filósofa catalana Carmen Pardo Salgado dedica al arte y pensamiento de John Cage, figura insoslayable para el tema del silencio.

Intuyo que perderse, perdersnos, es suspender nuestros ruidos (¿nuestro ego?) y toda posible clausura de sentidos para volvernos permeables a las voces y silencios de los otros y otras.

Cuando por alguna circunstancia  
un accidente feliz un golpe de veneno  
achica el ego  
su constante clamor,  
cómo se agranda el mundo  
cómo engrosa su espesor  
aparece

la luz  
de siempre  
toda<sup>6</sup>.

El silencio reverbera en su luz cuando se apagan los gritos del ego y su sordera, creo intuir en este poema del poeta cordobés. La hospitalidad del silencio a la interpelación de los otros y otras pasa en gran medida por salir del encapsulamiento autosatisfecho, el encierro en creencias basadas en verdades unilaterales.

El cuerpo se vuelve una casa escuchadora cuando nos pensamos dialógicamente y en eso nos acercamos también a Bajtín, que dice que en ese diálogo tomamos parte con toda nuestra vida, con nuestros «ojos, labios, manos, alma, espíritu, el cuerpo entero, los actos» (2000). En el silencio considerado desde una dimensión dialógica, el oído deviene el cuerpo en su totalidad. Entonces los silencios pueden invitarnos a ser más sensibles a nuestros otros sentidos leyendo sentidos. O sea: no solo el oído sería protagonista en la recepción del *continuum* de voces y silencios, sino que nos abriríamos a tocar, degustar, olfatear, mirar lo dicho y lo callado. Eso implica intensificar la atención, enriquecer sus modos de entablar lazos con los seres y las cosas. Atender a los pliegues, las topografías

---

6 Schmidt, Alejandro. [Cuando por...], poema inédito.

del silencio, geografías móviles que nos necesitan despojados de prejuicios, de ataduras a regímenes fijos del escuchar, del decir y el callar. Prestar atención es darnos aire. Su falta es no dejarnos habitar por la sorpresa en este mundo, como dice en este poema Wislawa Szymborska:

### **Falta de atención**<sup>7</sup>

Ayer me porté mal en el cosmos.  
Viví todo el día sin preguntar por nada,  
sin sorprenderme de nada.  
Realicé acciones cotidianas,  
como si fuera lo único que tenía que hacer.  
Aspirar, espirar, un paso tras otro, obligaciones,  
pero sin pensamientos que fueran más allá  
de salir de casa y volver a casa.  
El mundo podría ser tenido por un mundo loco  
y yo lo tuve para mi propio y trivial uso.  
Ningún cómo, ningún por qué,  
o de dónde ha salido este,  
o para qué quiere tantos impacientes detalles.  
Fui como un clavo superficialmente clavado a la pared,  
o

---

7 Szymborska, Wislawa. «Falta de atención». Traducción de Abel Murcia.

(aquí una comparación que no se me ha ocurrido).  
Uno tras otro se fueron sucediendo cambios  
incluso en el limitado campo de un abrir y cerrar de ojos.  
En la mesa más joven, con una mano un día más joven  
había pan de ayer cortado de forma distinta.  
Las nubes como nunca y la lluvia como nunca,  
porque era con otras gotas que llovía.  
La Tierra giraba sobre su eje  
pero en un espacio abandonado para siempre.  
Duró sus buenas 24 horas.  
1.440 minutos de ocasiones.  
86.400 segundos que mirar.  
El cósmico *savoir-vivre*  
aunque calla sobre nuestro asunto,  
exige, sin embargo, algo de nosotros:  
una cierta atención, un par de frases de Pascal  
y una sorprendente participación en este juego  
de reglas desconocidas.

En sintonía con este poema parece estar Carmen Pardo en el artículo comentado antes: «Tanto el silencio del lenguaje como el silencio que se introduce en la música suelen ser respiraciones que reclaman la atención. Respirar será crear el hueco en el que la atención puede desplegarse» (párr. 5). Se trata de una atención sin intenciones previas, sin prejuicios; es decir, atender

sin abandonar el estado de enigma. Forma de atención que nos puede volver sensibles para registrar lo que suele pasar desapercibido y encender lo inesperado. En su «Conferencia sobre nada», de 1949, John Cage comenzó diciendo: «No tengo nada que decir y lo estoy diciendo y esto es poesía como la que necesito». Quizás este sea un ejemplo extremo de la invitación a prestar atención, en este caso, al silencio corporizado en la paradoja de ser enunciado. Un oxímoron que por otro lado está montado sobre una superficie que combina sonido y silencio, como en la música, ya que entre las palabras hay espacios vacíos como claves del callar. Es como poner una lupa atenta al granulado del silencio en tanto forma.

## **Cuando escuchamos otras formas y tiempos del silencio**

Entre las ataduras que suelen incomodar y restar posibilidades a una atención fértil están ciertas percepciones del tiempo y de modos de medirlo. ¿Qué sucede con los tiempos y los silencios en una conversación o en una lectura literaria en voz alta? En contextos en los que predomina el control de tiempos y cuerpos y la baja tolerancia a formas del silencio que no se sujeten a regímenes ordenados o naturalizados, el callar en muchas ocasiones es subestimado o temido.

En una clase de Literatura en la educación primaria, en un instituto de formación docente público y gratuito de la ciudad de Buenos Aires, llevé unos poemas para que los alumnos y alumnas hicieran un diseño de puesta en voz y argumentaran sobre las decisiones tomadas. Diseñar una puesta en voz implica un encuentro cercano con textualidades (palabras, imágenes, silencios, configuraciones del diseño del poema y del libro u otro formato que lo incluya) en el que se invita a prever estrategias del decir que suponen aproximaciones a saberes poéticos desde la conciencia de la propia corporalidad leyendo y diciendo un poema. Elegí poemas no escritos para niños y niñas en los que la relación entre las palabras y los espacios vacíos dibuja una suerte de partituras que invitan a los ojos a coreografiar modos y tonos del decir con la voz y con el cuerpo. Poemas de Hugo Gola, Diana Bellessi, John Cage, entre otros. A un grupo le tocó un poema de este autor, del libro *Indeterminación* (2013). Luego de discutir el diseño de la puesta en voz, decidieron que lo leyera una de las integrantes, Valeria.

75

En zen

se dice

Si algo es aburrido después de dos minutos,

inténtalo  
por cuatro.  
Si  
todavía es aburrido,  
inténtalo  
por ocho,  
dieciséis,  
treinta y dos,  
y así sucesivamente.

Eventualmente uno descubre que no es  
para nada aburrido  
sino muy interesante.

Recuerdo la sorpresa, incomodidad, sonrisas conviviendo con ceños fruncidos, que causó la lectura de Valeria en los compañeros y compañeras del curso. Sus pausas pronunciadas, su tono monocorde, su manera de dirigir la mirada a todos y todas durante los silencios del poema generaron una rica discusión en la que plantearon sentirse sacudidos y sacudidas por el manejo de los tiempos al leer, por la interrupción de la velocidad tan

proclive al vértigo de diversos actos de habla en el ámbito escolar, por la manera en que sus silencios ponían en evidencia la verbosidad imperante, por la libertad que puede ejercer un lector o lectora al hacer su interpretación de un texto sin someterse a sujeciones culturales e institucionales o de tradiciones de lectura poética en voz alta en contextos educativos. Al diseñar y dar voz y silencio a otras formas del tiempo, lo callado (una de las manifestaciones de la forma en el poema) se volvía protagonista, también la apertura a lo inesperado que conlleva el desafío de dar cauce al no decir.

En situaciones de lectura en contextos de escolaridad inicial o primaria, las formas del silencio no siempre encuentran ocasiones para el riesgo. Una práctica proveniente de una tradición de lectura escolar que sigue siendo frecuente es que mientras el docente o la docente lee, los alumnos y alumnas callan. El silencio está previsto y muchas veces ritualizado con gestos y enunciados que pueden ser simpáticos, o todo lo contrario, y que preceden a la lectura en voz alta. Es usual escuchar «Calladitos mientras yo leo», con gestos o cantitos invitando a cerrar la boca y no interrumpir. En estas decisiones, tanto el texto literario como el acto de leerlo están puestos en un lugar sagrado, intocable y las interrupciones son consideradas como atentando contra la supuesta aura intangible que los caracterizaría. Recuerdo con ale-

gría la manera festiva en que unos chicos y chicas de una sala de cinco, acostumbrados a callarse, dieron la bienvenida a la consigna de unas practicantes (futuras maestras de nivel inicial) que proponían ir comentando —o sea, interrumpiendo— la lectura de un libro álbum en su transcurso. No se trataría en este caso de dejar de lado el silencio (aunque sí esa modalidad monolítica y monológica), sino de darle otros sentidos con la polifonía de decires y callares que habitan en toda lectura.

La lectura en voz alta de un texto literario —tan cargada de rituales o de momentos fijos pautados por algunas posturas metodológicas que a veces son respetadas a ultranza como dogmas— puede devenir en una experiencia en la que se arriesga con azares, otras respiraciones y otros modos de pensar el lugar de los lectores y lectoras en la construcción de significados.

En una práctica de lectura con chicos y chicas de salas de cuatro y cinco para el trabajo final del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil de la Ciudad de Buenos Aires que tuvo lugar entre 2002 y 2011, una maestra de nivel inicial, Nazarena, había elegido el libro de imágenes sin palabras (escritas) *La ola*, de Suzy Lee. En el registro que escribió acerca de esta experiencia comentaba que le inquietaba no saber cómo leerlo, o sea, cómo llevar adelante el acto físico e interactivo de leer con los chicos y chicas un libro sin texto escrito ya que solo

tenía experiencia en compartir la lectura de libros con palabras. Finalmente, decidió que leería el título mostrando la tapa y luego se arriesgaría (así lo sintió) a callar al ir pasando las imágenes para dar lugar a que los chicos y chicas intervinieran. Ni bien comenzó a mostrar la primera doble página sin hablar, un nene la interrumpió diciendo: «¡Seño! ¡No dice!». Tanto a Nazarena como a mí nos pareció luminosa y elocuente la síntesis de esa reacción: el «no dice» era atribuible tanto a ella como mediadora como al libro sin palabras escritas. Los chicos y chicas, habituados a la voz de las personas adultas leyéndoles, vivieron con extrañamiento el comienzo de esta situación inédita y enseguida comenzaron a dialogar con el libro y con la maestra, volviéndose intérpretes activos de lo dicho por medio de imágenes y jugando al juego del libro, como lúdicos intérpretes de un encuentro desafiante entre una niña y un mar. Se trató de una situación en la que la democratización de las voces en el acto de lectura fue sugerida por esta practicante a partir de una propuesta estética silenciosa.

### **«Silenciografía» y mediaciones: los silencios como modo de aprender sobre el arte**

«No hay verdadero silencio si no es compartido» le dice Calipso a Ulises en *Diálogos con Leucó*, de Cesare Pavese.

Hace varios años, compartí con maestros y maestras de Bogotá un texto llamado «Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura». Allí hablaba sobre la escucha como postura metodológica e ideológica en relación con la enseñanza de textos literarios en contextos diversos. Traigo de nuevo un breve fragmento que tiene que ver con el lugar del *cómo* y de la selección de textos para luego pensar en un posible vínculo con los silencios y la mediación:

El encuentro de los lectores(as) con el arte pasa en gran medida por *cómo nos sacude el cómo*. La escuela es un lugar privilegiado para dar nombres posibles a este terremoto de los significados y disponer nuestros oídos y los de los otros(as) que leen a encontrarnos con maneras de hablar sobre los textos artísticos. La escucha de los y las docentes necesita entonces nutrirse de lecturas y saberes sobre el *cómo* de la construcción de mundos con palabras e imágenes para que los alumnos(as) crezcan a su vez en el arte cotidiano de hablar sobre libros.

Esa nutrición tiene un umbral ineludible que es la selección de los textos que se pondrán en juego en un encuentro social de lectura literaria. Por ahí se inicia la escucha: allí comienza el oído del (de la) mediador(a) a afinarse. La elección de textos potentes, abiertos, de-

safiantes, que no se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones, es la antesala de la escucha (Bajour, 2009).

La idea de la selección como antesala del escuchar supone un silencio propio que se deje habitar por múltiples voces y silencios de textos y lectores(as). Necesita de quienes elegimos una fina atención al *cómo* de los textos; es decir, de qué maneras sus procedimientos, sus formas hacen trama con lo temático. También a los diversos *cómos* de quienes leen, con el sello de sus hallazgos, de sus tácticas personales y grupales de construir sentidos.

En los últimos años vengo proponiendo, en distintas instancias de formación de futuros mediadores y mediadoras, estrategias de selección que incluyen detenernos a argumentar sobre el *cómo* de los libros que no elegiríamos. Invito a mirar de cerca el exceso en el decir y en el mostrar que caracteriza a gran parte de ellos. Es una posible vía para llegar a la valorización de lo no dicho y mostrarlo a partir de su contrario.

Aprender acerca de una «retórica de la verborragia» supone el reconocimiento de las huellas de lo sobredicho en todas las dimensiones textuales: palabra, imagen, decisiones paratextuales de la edición y abordajes propios de las mediaciones. Al detectar lo innecesariamente

dicho, los lectores y lectoras pueden reconocer por oposición la potencia de lo sugerido, lo velado, lo incierto y lo callado, características fundamentales de los discursos estéticos.

Comencé hablando de los silencios que se enlazan con las voces, es decir, enfatizando en el carácter dialógico de los silencios. Por eso quiero concluir compartiendo un pequeño ejercicio/juego que hice mientras releía a Bajtín. En un pequeño fragmento del libro *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)* jugué a cambiar la palabra «sentido» por «silencio». El fragmento de Bajtín dice:

Un sentido actual no pertenece a un solo sentido singular, sino a dos sentidos que se encontraron y entraron en contacto. No puede haber un «sentido en sí»: el sentido existe tan solo para otro sentido, esto es, existe únicamente junto con él (2000).

Al trocar «sentido» por «silencio» mi fragmento resultó así:

Un silencio actual no pertenece a un solo silencio singular, sino a dos silencios que se encontraron y entraron en contacto. No puede haber un «silencio en sí»: el silencio existe tan solo para otro silencio, esto es, existe únicamente junto con él.

Nuestros silencios no están tan solos cuando nos abrimos a los decires y callares de los otros y otras. Solo así los silencios hacen sentido. El silencio siempre es «entre».

Como dice Clarice Lispector en el final de su poema «Dame tu mano»<sup>8</sup>:

Entre dos notas de música existe una nota,  
entre dos hechos existe un hecho,  
entre dos granos de arena por más juntos que estén  
existe un intervalo de espacio,  
existe un sentir que es entre el sentir  
—en los intersticios de la materia primordial  
está la línea de misterio y fuego  
que es la respiración del mundo,  
y la respiración continua del mundo  
es aquello que oímos  
y llamamos silencio.

---

8 Lispector, Clarice. «Dame tu mano». Traducción de Sandra Santos.

## Referencias

- Bajour, Cecilia (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 253. <https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bajtín, Mijaíl (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. Madrid: Taurus.
- Cage, John (2013). *Indeterminación*. Buenos Aires, Zinco & Gafuri.
- Le Breton, David (2006). *El silencio. Aproximaciones*. Madrid: Sequitur.
- Pardo Salgado, Carmen (s.f.). Las formas del silencio. *Adamar. Revista de creación*, 40. <http://adamar.org/ivepoca/node/1197>

## Ficción y verdad: desafíos actuales en la mediación de lectura

*La ficción no solicita ser creída en tanto que verdad, sino en tanto que ficción.*

JUAN JOSÉ SAER

Estamos viviendo una época sacudidora para los asuntos del creer. Aquella famosa idea de la «suspensión de la incredulidad» propuesta por Coleridge, que dio y sigue dando letra a algunos modos de explicar el pacto ficcional que entablan lectores y lectoras con ciertos textos, hoy tiembla cuando en el mundo que rodea a la lectura de textos considerados ficcionales —el mundo al que llamamos «contexto»—, diversas formas del engaño son admitidas sin cuestionamientos ni reclamo de autenticación por un número importante de personas que confían solo en el impacto emocional como evidencia suficiente para dar crédito a lo evidentemente falso. Sobran ejemplos en nuestros países en estos tiempos. La utilización de las ficciones (en su acepción próxima a la idea de fabulación) o,

mejor dicho, el empleo de mecanismos provenientes del territorio de los textos ficcionales —artísticos o no— en prácticas de la comunicación social, como el periodismo y la propaganda política, puede generar efectos considerables sobre nuestras vidas, a veces de manera imperceptible, como gotas que van horadando la posibilidad de confiar y otras veces como cataclismos que arrasan como un vendaval político, económico y social.

Los límites difusos entre ficción y realidad en los tiempos que corren nos desafían a pensar cómo inciden estas arenas movedizas en algunos problemas que se suscitan en la mediación vinculada a diversas formas del arte, como la literatura infantil, zona de saberes y prácticas especialmente complejas en relación con esta temática.

Para comenzar la reflexión sobre cómo afecta la disquisición entre ficción y no ficción en la literatura infantil y en experiencias de mediación de lectura con esta zona textual, me referiré a dos ejemplos artísticos dispares: uno que no proviene del campo de la literatura y cultura de las infancias, y otro que sí. Me parecen productivos para el campo de la literatura infantil y juvenil los vasos comunicantes entre textos (en un sentido amplio que incluye a lo visual y diversas manifestaciones multimodales) y teorías que

discutan los límites de edad en la destinación de los objetos culturales.

### **Primer ejemplo: arte visual que desnaturaliza fronteras**

En 2019 se inauguró una muestra antológica de la obra del artista conceptual argentino Leandro Erlich en el Malba, uno de los museos más importantes en el área del arte contemporáneo latinoamericano. Quienes pasaban por la zona o estaban a punto de entrar al museo se encontraban en la fachada con un gran cartel inmobiliario que anunciaba la venta de la propiedad.

El impulso de muchas personas era preguntarse: «¿es verdad lo que estamos viendo?». Vi esa foto replicada en redes sociales: la primera reacción en los comentarios era de asombro. Costaba creer que este museo privado, propiedad de uno de los empresarios más ricos de Argentina, estuviera «en venta». «¿También venden el Malba?» era una de las preguntas que, con cierta ironía, vinculaban el cartel de venta con la crisis económica en mi país, exacerbada por cuatro años de una gestión gubernamental que generó la mayor deuda de la historia argentina. Unos segundos después (según los casos), sobrevenía el descubrimiento de que se trataba de una ilusión, una

puesta en escena: era una instalación artística. Luego, al entrar al museo y observar otras obras de Erlich, irrumpía la constatación: crear ilusiones e invitar a desautomatizar la percepción son algunas de las búsquedas conceptuales del artista. La desestabilización que la similitud con lo real provoca en sus obras lleva a interrogarnos sobre los límites entre lo que percibimos y la verdad. El título de la muestra era sugerente: «Liminal». La frontera entre lo verdadero y lo construido como mundo posible proponía distanciarse y desnaturalizar la mirada atravesada por la rutina. Quizás para algunos espectadores/participantes fuera ocasión de activar el pensamiento crítico sobre los efectos de la ilusión y el engaño en la percepción de lo que se presenta como real en la contemporaneidad.

### **Segundo ejemplo: la pregunta sobre quién es dueño de la verdad en una ficción infantil**

En *¡La verdadera historia de los tres cerditos!*, libro álbum de Jon Scieszka y Lane Smith, el cuento folclórico *Los tres cerditos* es revisitado paródicamente desde la perspectiva del lobo quien aquí se presenta con nombre y apellido: Silvestre B. Lobo. Con un tono cómplice, intenta convencer a los lectores y lectoras de que «el asunto del lobo feroz» es «todo un invento». Para ello, cuenta la «verdadera historia» en la que

se muestra como un pacífico lobo resfriado que quiere preparar una torta para su abuelita y va en busca de una taza de azúcar faltante para su receta. En su búsqueda, se va topando con las casas de los cerditos y sus estornudos derriban las casas frágiles de los primeros dos que son devorados por el lobo que aduce hambre; en la de ladrillo, el lobo termina siendo atrapado por policías cerdos y el hecho queda registrado por periodistas del mismo «gremio» animal.

Esta historia, en apariencia simple, esconde un complejo entramado de versiones que termina poniendo en tela de juicio la «verdad» del lobo y que invita a los lectores y lectoras a que problematicen la suya.

Desde la tapa asistimos al cuestionamiento sobre la autoría de la historia pues la imagen reproduce la primera plana con un artículo de *El diario Lobo*, firmado por el llamado S. Lobo cuyo título coincide con el del libro que estamos comentando. Este, a su vez, se presenta como la fuente recogida por los autores reales ya que al pie de la tapa se lee el texto «según se la contaron a Jon Scieszka, ilustrada por Lane Smith». Esta estrategia se reproduce en forma de espejo invertido después de la escena en la casa del tercer chanchito: el destino del lobo es anunciado por *El diario porcino* con una mirada que privilegia la

fama malvada que los cuentos tradicionales invitaron a construir.

El adjetivo «verdadera» que se antepone a la palabra «historia» en la tapa del libro sugiere un doble cruce genérico ya que da cuenta de la utilización del discurso periodístico como materia ficcional por parte de los autores. El estilo periodístico se caracteriza por pretender una relación supuestamente más objetiva que la que entabla la ficción, aunque, como sabemos, ambos discursos plantean una construcción de la verdad y no son la verdad misma. El cruce entre varias versiones posibles: la del lobo (recogida por los autores que indudablemente se sitúan cerca de «la verdad» del lobo), la de los periodistas porcinos y las de los lectores y las lectoras confirman que no existe una única forma de contar los hechos.

En el comienzo del relato, el narrador en primera persona, Silvestre Lobo, da a entender la posibilidad de que los lectores y lectoras, a quienes interpela en su carácter de conocedores de historias clásicas, conozcan el cuento de *Los tres cerditos*. Entabla una relación cómplice («les voy a contar un secreto») pero compite con los lectores y lectoras en la veracidad de las versiones y, por supuesto, destaca la suya como la «verdadera».

¿Por qué cruzar estos dos ejemplos tan disímiles en lo que respecta a los circuitos de comunicación estética con posibles públicos (que más allá de las prácticas más habituales podrían participar y enriquecerse con sendas propuestas)? Ambos objetos culturales parecen interpelar a quienes somos receptores, buscando provocar, intranquilizar por medio de distintas trampas a la tendencia a sumergirnos y diluirnos sin cuestionar el carácter de artefacto construido de cada objeto, sea una instalación o un libro publicado por editoriales que se dedican a la literatura infantil. En el libro álbum, esta provocación suma una actitud lúdica y humorística, como suele suceder en diversas propuestas metaficcionales que se editan para las infancias.

El problema de la verdad puede suscitar interrogantes no solo en las personas adultas y jóvenes como receptores de diversas ficciones, entre ellas, las literarias. También inquieta especialmente a los niños y niñas que, aunque pacten con la ficción, a menudo se preguntan sobre su relación con la realidad y lo verdadero. Pareciera que ellos, más que nadie, reconocieran lo que Juan José Saer, en *El concepto de ficción*, señala como «el carácter doble de la ficción, que mezcla, de un modo inevitable, lo empírico y lo imaginario» (2004). Algunos autores y autoras que suelen

compartir encuentros con sus lectores(as) niños(as) se admiran por cómo aparece en esas conversaciones la pregunta sobre lo real y lo ficcional y ven allí una preocupación genuina acerca de la materia artística. El novelista francés Michel Tournier, en el artículo «¿Existe una literatura infantil?», comenta:

Yo escucho las preguntas de los niños y me esfuerzo por responder a ellas. No son más «pueriles» que las que habitualmente hacen los adultos y, en su conjunto, quizás lo son menos. De modo brutal van siempre a lo esencial: ¿cuánto tiempo tarda en escribir un libro? ¿Cuánto gana usted? Si hay faltas de ortografía en su manuscrito, ¿qué dice su editor? ¿Qué hay de verdad en sus historias? (...) La última de las preguntas que he citado pone entre dicho toda la estética literaria (2003, párr. 9).

### **Brevísimos apuntes sobre «fantasía» y «realidad»**

La preocupación por los vínculos entre lo empírico y lo imaginario atraviesa la historia de la literatura infantil desde sus orígenes, ligados fundamentalmente a los cuentos folclóricos de diversas culturas. No es casual que esos relatos formen parte de las raíces de la

cultura de la infancia, aunque en el origen esos cuentos tuvieran un público indistinto en cuanto a edades. Desde el surgimiento del concepto de infancia, se la considera una de las etapas de la vida con mayor exploración del pensamiento mágico (suele decirse que los chicos y chicas tienen mucha «imaginación», término muchas veces usado como una categoría amorfa, ajustable a textos y situaciones muy diferentes). La tensión entre lo real y lo imaginado suele aparecer referida con el par dicotómico «fantasía y realidad», nociones que se usan con distintos sentidos en diversas prácticas que se ocupan de la literatura infantil (enseñanza, mundo editorial, etcétera).

El término «fantasía» es nebuloso en lo que respecta a lo genérico por su cercanía al término «fantástico». En ámbitos vinculados a lo educativo y en la llamada «promoción de la lectura» es frecuente escuchar que tanto los géneros «fantástico» como «maravilloso» son identificados con la palabra «fantasía», lo que termina aplanando la rica productividad de las diferencias genéricas. Indagar sobre el significado y el uso de los términos no supone un posicionamiento textocéntrico, ya que importa la soberanía de los lectores y lectoras que pueden postular distintas hipótesis genéricas en la interpretación de los textos (es muy frecuente en la lectura de literatura infantil

la convivencia y, a veces, superposición de distintos pactos). Pero desde el lugar de quienes somos mediadores y mediadoras, si subestimamos los saberes sobre las diferencias genéricas en el análisis de los textos y las lecturas, nos perdemos el enriquecimiento en la percepción de matices en los pactos con los géneros cuando los lectores y lectoras construyen significados.

Por otra parte, al hablar de «fantasía» en oposición a la palabra «realidad» pareciera que el género realista es confundido con el mundo real; se «desficcionaliza». Los relatos realistas suelen ser explicados como «lo real», sin reconocer así que existe un verosímil realista a partir de la construcción de efectos, convenciones específicas, tal como plantea Barthes en *El efecto de realidad*.

Si pensamos la lectura como un acto de cocreación y nos posicionamos desde el lugar de quienes leen como coautores de lo leído, ¿los lectores y lectoras establecerán escalas en lo que se considera ficcional? En relación con la representación de los signos visuales, en retórica de la imagen se habla de «grados de iconicidad» (que tienen que ver con los grados de parecido de las imágenes a sus referentes, sean reales o no): ¿se podrá pensar en «grados de ficcionalidad» en la percepción de los lectores y lectoras (pensando la lectura en un amplio sentido que incluye a lo escrito)? ¿Ha-

brá géneros que son percibidos por los lectores y lectoras como más ficcionales que otros? El maravilloso, en el que lo imposible se encuentra especialmente a gusto, podría ganar la partida de esta supuesta posible escala de ficcionalidades frente al realista, que muchas veces es confundido con la realidad por fuera de la ficción.

Respecto a «realidad», este es un término más complicado todavía porque además de confundir el género realista con el mundo real, creo que en el campo de la literatura infantil suele haber una suerte de pulsión de realidad, como si la ficción tuviera que ajustarse a ella o huir de ella en forma extrema. Una gran parte de la literatura infantil y juvenil y de sus mediaciones son proclives a la «teoría del reflejo», la idea pavloviana de que la ficción funciona como «estímulo- respuesta» y produce cambios en las conductas individuales o sociales: por ejemplo, si leemos ficciones que enjuician la discriminación o el sexismo, automáticamente nos volveremos antidiscriminadores o antipatriarcales.

### **Formas actuales de desficcionalización: lo políticamente correcto como nuevo dogma contemporáneo**

Mientras en los medios masivos de comunicación (en particular, los audiovisuales) ciertos discursos vincu-

lados con la llamada «posverdad» se caracterizan por emplear estrategias ficcionalizantes (procedimientos de la ficción aplicados a discursos no ficcionales con el fin de manipular la información, generar determinadas emociones y atacar el pensamiento crítico), en la literatura infantil de los últimos tiempos está creciendo un fenómeno aparentemente inverso pero que podría contribuir a los mecanismos de la posverdad en su intento de monopolizar los sentidos. Se trata de lo que antes llamé *desficcionalización*: por ejemplo, ficciones que socavan sus propios efectos al actuar como vehículos para la transmisión de distintas manifestaciones de lo políticamente correcto. Con una apariencia supuestamente bienpensante, estas ficciones basadas en consensos (que pueden ser de diverso signo ideológico, no solo conservadores) transmiten mensajes unidireccionales. Desde la existencia de la literatura infantil como zona singular del sistema literario, la tensión entre lo estético y lo didáctico-moralizante formó parte de un juego de fuerzas que varía según las distintas comunidades de producción y de lectura. En épocas en que se acrecienta el conservadurismo en posicionamientos políticos que son amplificados por medios de comunicación hegemónicos no es casual que el intento de uniformización del pensamiento sea una práctica sistemática en todos los terri-

torios discursivos. La literatura infantil es una de las vías más usadas para dogmatismos de diverso orden.

Lamentablemente para quienes luchamos por el pensamiento crítico también en relación con temas de género, ciertas miradas de poco o nulo vuelo utilizan la edición de literatura infantil para transmitir mensajes predigeridos y unívocos que desvirtúan las luchas feministas. Desde una perspectiva maniquea o binaria, por ejemplo, se realizan adaptaciones de clásicos de distintas épocas y se reconvierte mecánicamente a personajes o situaciones de esas ficciones para que se ajusten a demandas extraliterarias, variante contemporánea de la «teoría del reflejo». Por ejemplo, se modifican textos creados en otros contextos históricos de modo que los personajes masculinos devengan femeninos como si las posturas inclusivas y abiertas se pudieran inocular mediante estas maniobras deficcionalizantes y anacrónicas. En relación con estas mediaciones conductistas, comparto la reflexión del escritor argentino Martín Kohan en un texto escrito a propósito de una polémica ocurrida hace pocos años en España con el intento de censurar textos literarios históricos considerados patriarcales por miradas reduccionistas de género:

Un texto literario, por otra parte, cuando es bueno, trama sus sentidos con un espesor de complejidad que

no habría que achatar en las lisuras lineales de la literatura «de mensaje», la que cuenta con un sentido de antemano y se limita a expresarlo y transmitirlo. La discusión ideológica se abre, por ende, al desafío de lo que pueda elaborarse en las lecturas; porque ninguna ideología (tampoco la de género) viene ya sellada y resuelta por completo en la escritura: son las lecturas, son los lectores, los que producen sentidos en los textos, y pueden así generar tensiones y discusiones abiertas y plurales. Toda lucha, y también la del feminismo, se enriquece de esta forma.

De todos modos, la desficcionalización puede provenir también de ciertas operaciones de lectura que no ven a las ficciones como signos abiertos a sentidos diversos sino como espejos miméticos de realidades cerradas, monolíticas e indiscutibles. Un ejemplo de esta postura desficcionalizante fue el ataque, el año pasado, por parte de lectores adultos (llamados «padres»), al cuento «O menino que espiava pra dentro», de Ana María Machado, editado por Global en 1983 y distribuido durante todos estos años en una gran cantidad de escuelas y bibliotecas de Brasil. Se pedía a la editorial que retirara de circulación el libro ya que la situación de atorarse con una manzana para entregarse a su imaginario era considerada «apología al suicidio». Actitudes así son formas

de censura que no toleran la potencia de las ficciones para instaurar imaginarios alternativos que no tienen por qué someter su libertad a moralidades únicas y autoritarias.

Otra zona preocupante en relación con las operaciones desficcionalizantes tiene que ver con la utilización de lo ficcional como envase de discursos banalizados de las neurociencias. Abundan en estos días propuestas editoriales o portales educativos que utilizan la ficción para introducir la llamada «educación emocional», que pretende direccionar las «emociones incorrectas» hacia las que estas perspectivas consideran apropiadas; una suerte de «emocionocracia», neologismo con el que busco cercanía fónica y semántica con el término «meritocracia». Hay un portal educativo argentino que pertenece a una fundación dedicada al cruce entre educación y neurociencias y que dio capacitaciones pagadas por el gobierno anterior al actual en la provincia de Buenos Aires y que en este último tiempo apoya movimientos que quieren legislar en torno a la «educación emocional». En ese portal hay una sección llamada «Neurocuentos infantiles» que ofrece adaptaciones de cuentos clásicos. Además de estar muy mal escritas e ilustradas y omitir referencias a las fuentes y la autoría de la adaptación y de las imágenes, incluyen terminología pseudomédica y farmacológica como en este fragmento de la versión de

*La Cenicienta*: «Con su cerebro altamente motivado por la dopamina —uno de los transmisores del placer— el príncipe, ni bien despertó tomó el zapato y salió a recorrer todo el reino en busca de la muchacha que lo había cautivado con su bella sonrisa y hermosa personalidad».

No es casual, en el mundo editorial y en los ámbitos educativos, el auge de las ficciones que se focalizan en las emociones —en épocas en que las llamadas *fake news* han crecido exponencialmente en el discurso periodístico— y que priorizan el impacto emotivo por sobre la constatación de la autenticidad de las noticias. La llamada «educación emocional» forma parte de un plan sistemático llevado a cabo tanto por fundaciones como por planes gubernamentales de varios países de América Latina para comenzar desde temprano con el control de los modos de sentir y pensar en la vida de las personas. Se busca producir subjetividades sumisas desde discursos que ponen en valor la competencia entre pares y el éxito individual.

## **Ni la ficción ni la llamada «no ficción» son químicamente puras**

La preocupación por la «desficcionalización» no supone un posicionamiento defensivo o una mirada esencialista acerca de la ficción, sino que, por el con-

trario, invita a intensificar la problematización de lo ficcional tanto en la producción como en las distintas facetas de las mediaciones.

Una de las vías para hacerlo en nuestro campo es seguir poniendo en discusión la tendencia maniquea de una gran parte de la literatura infantil a caer en una dicotomía empobrecedora en relación con los extremos de lo ficcional: el «sueñismo» divagante que planteaba Graciela Montes en un artículo de hace tres décadas (1990) en oposición a un realismo mimético, muchas veces condescendiente con diversos mandatos extraliterarios.

El acceso al conocimiento de las diversas convenciones de las ficciones y sus manifestaciones culturales e históricas se encuentra hoy con una gran riqueza de posibilidades en el territorio de las publicaciones dirigidas al público infantil. La literatura infantil es particularmente receptiva y exploradora de las hibridaciones genéricas y discursivas.

La utilización de la noción de «hibridación» como analizadora de múltiples cruces, pasajes, tráficos entre concepciones, teorías, prácticas y disciplinas puede ser muy productiva para complejizar la mirada sobre el objeto y relativizar la tendencia binaria y maniquea que caracteriza a muchas perspectivas en esta zona de estudios y modos de hacer. Varios pares de cate-

gorías muy frecuentes en diversas representaciones sobre la literatura infantil y su campo de referencia dan cuenta de visiones que muchas veces se piensan como antinómicas: lo culto y lo popular, lo literario y lo paraliterario, lo artístico y lo artesanal, lo masivo y lo restringido, lo canónico y lo periférico, lo adulto y lo infantil, etcétera.

Desde una perspectiva cultural, la literatura infantil es híbrida desde sus comienzos ya que el cruce entre lo culto y lo popular está en el sustrato de las primeras narraciones que comienzan a considerar al público infantil como destinatario con características singulares. Los relatos incluidos en *Mi madre la oca* llegaron a Perrault, artista de la corte de Luis XIV, desde la oralidad que se compartía en la campiña francesa. Los cuentos de los hermanos Grimm también revelan ese proceso de entrecruzamiento entre lo plebeyo y lo culto en otra geografía europea.

Si pensamos en el rol fundamental que tiene la ilustración y la dimensión del libro como objeto en la especificidad de la literatura infantil, el cruce entre lenguajes es otro rasgo propio del objeto (lo comparte con la historieta, con lo que agrego más mezcla, aunque se opongan algunos puristas que la consideran un arte autónomo). Este cruce intersemiótico es semilla de la multimedialidad antes de que esa perspectiva

existiera. El libro álbum como criatura anfibia que pone en diálogo lenguajes disímiles es una evidencia de que la hibridación es una enorme generadora de búsquedas experimentales en los lenguajes artísticos. También ocurre con modos de pensar la edición de poesía en los que la confluencia entre la palabra, la imagen y el diseño impulsa formas renovadas de comunicar lo poético.

En la mezcla de géneros y discursos artísticos y no artísticos la porosidad de la literatura infantil no deja de expandirse. Propuestas que entrecruzan lúdicamente géneros y discursos de la ciencia y lo tecnológico con lo literario, o la mescolanza de discursos provenientes de prácticas y actividades no literarias con modos narrativos y poéticos, refrescan tradiciones a veces cristalizadas. Algunas modalidades del humor y las invenciones de la patafísica son grandes mezcladores genéricos y creadores de híbridos. Ciertos libros entre los llamados informativos utilizan estrategias propias de la ficción y el juego, y en varios casos sus diseños y sus gráficas son experimentales y sorprenden al igual o más que algunos libros álbum potentes. El cruce entre lo literario y otros sistemas culturales no es nuevo, aunque sí es cada vez más frecuente objeto de experimentación multimedial que propicia puentes originales entre territorios del arte.

Los límites se vuelven difusos y las clasificaciones más tradicionales se ponen en cuestión.

## **La ficción y sus mecanismos en esta época: desafíos para los mediadores y mediadoras**

La pregunta sobre los límites entre ficción y realidad es un eje central de disciplinas artísticas, como la literatura y sus didácticas. También es un tema que involucra a la vida y el sueño, la memoria y el olvido, el juego y el fuera de juego, la imaginación y la razón. Siempre fue, es y será político este interrogante que tiene que ver con cómo se considera la verdad en cada caso. En tiempos en que es fundamental revertir diversos retrocesos en derechos básicos, se vuelve imprescindible que los lectores y lectoras dispongan de herramientas para mirar críticamente cómo ciertos factores de poder utilizan estrategias cada vez más sofisticadas para ejercer control sobre las vidas de todos y todas e imponer una verdad única.

Por otra parte, las ficciones y sus propios mecanismos de verosimilitud son una necesidad vital para pensarnos y pensar el mundo. La activación de los imaginarios transformadores se nutre en gran medida de las ficciones que construimos y recibimos como espectadores, espectadoras, lectores, lectoras, escu-

chadores y escuchadoras. La apropiación de saberes sobre el *cómo* de las ficciones puede ser parte de prácticas emancipatorias. Saber cuál es la materia de los sueños, no para atraparlos sino para ser más libres, es uno de los desafíos de estos tiempos.

## Referencias

Asociación Educar (s.f.). *La Cenicienta*. <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/ae.hippocampus/neurocuentos/Neurocuentos+-+Cenicienta.+Asociaci%C3%B3n+Educar.pdf>

Barthes, Roland (1968). *El efecto de realidad*. París: Escuela Práctica de Altos Estudios. <https://studylib.es/doc/4504762/barthes--roland-el-efecto-de-realidad>

Kohan, Martín (3 de abril de 2018). *Sobre una nota de Vargas Llosa*. <https://www.eternacadencia.com.ar/blog/contenidos-originales/colaboraciones/item/sobre-una-nota-de-vargas-llosa.html>

Montes, Graciela (1990). Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia. *El corral de*

*la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Saer, Juan José (2004). *El concepto de la ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.

Tournier, Michel (2003 [1982]). ¿Existe una literatura infantil? *Imaginaria. Revista quincenal de literatura infantil y juvenil*, 96. <http://www.imaginaria.com.ar/09/6/tournier.htm>



Este volumen recoge tres artículos de la autora argentina Cecilia Bajour que nos invitan a reflexionar sobre el poder de la lectura como un acto creativo y autónomo; sobre el rol que cumple la imaginación; sobre los necesarios procesos de escucha y silencio; y sobre los peligros del ingreso de lo políticamente correcto a un mundo que debiera ser tan libre como el de la literatura infantil.

En un contexto en el que, muchas veces, las actividades de mediación y de formación de lectores y lectoras limitan sus posibilidades de producir lecturas e interpretaciones por sí mismos, Bajour nos interpela y nos orienta hacia un nuevo camino en el quehacer de formar niños y niñas lectores. Asimismo, como especialista en literatura infantil y juvenil, Bajour centra su análisis en la forma en la que muchos textos para niños y niñas adoptan una perspectiva didáctica y moralizante que, al circunscribir la experiencia literaria a la moraleja que se quiere que los niños y las niñas aprendan, han clausurado las puertas del azar y sus posibilidades como co-creadores y co-creadoras de significados.

Se trata pues de un libro que nos invita a ver, reflexionar, discutir y, por qué no, rehuir todas aquellas fórmulas que restringen la libertad de los lectores y las lectoras para imaginar otros mundos. Permitir ese vuelo: ahí es donde radica el poder de la lectura.

ISBN: 978-612-4045-52-3



9 786124 045523